

Funciones del metadiscurso en la co-construcción identitaria en exámenes universitarios orales finales de pregrado: un estudio de caso¹

Functions of metadiscourse in the co-construction of identity in oral final undergraduate university exams: A case study

Patricia Baeza Duffy²

patricia.baeza@pucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Enrique Sologuren Insúa³

esologuren@miuandes.cl

Universidad de los Andes - Chile

RESUMEN - Este artículo da cuenta de las funciones del metadiscurso en la co-construcción identitaria de profesores y estudiantes universitarios en exámenes orales finales de pregrado. La revisión de literatura diversa permite comprobar un escaso consenso en la definición de *metadiscurso*. Sin embargo, todos los autores considerados en este estudio coinciden en el rol crucial que le cabe en la conformación de interacciones. Es así que se postula una definición operativa de *metadiscurso* basada en los postulados de variados autores tales como Loureda, Fairclough, Hyland y Li y Wharton. Al mismo tiempo, se adhiere al concepto de *identidad*, en los términos planteados por Don Zimmermann. Asimismo, se considera el examen analizado como *Macrogénero*, de acuerdo con Martin y Rose. La metodología es cualitativa. El corpus analizado corresponde a dos exámenes orales finales del área de Lingüística. Los resultados muestran dos tipos de metadiscurso: el que está asociado al propio hablar o a sí mismo y el que está orientado al contexto o a la práctica de la investigación. Las estrategias y comentarios discursivos cumplen diferentes funciones en la manera en que el candidato conceptualiza el conocimiento que requiere el examen, así como también en la construcción identitaria de los participantes de esta instancia evaluativa. Se concluye que las selecciones metadiscursivas permiten a los interactuantes posicionarse estratégicamente y crear alineamientos diversos.

Palabras clave: oralidad académica, estrategias metadiscursivas, identidad, macrogénero.

ABSTRACT - This article reports the functions of metadiscourse in the co-construction of identity among university teachers and students in final oral undergraduate exams. The review of literature evidences the limited consensus regarding the definition of *Metadiscourse*. However, all authors considered for this study do agree on the crucial role of Metadiscourse in the establishment of interactions. Thus, this paper offers an operational definition based on the assumptions presented by different authors such as Loureda, Fairclough, Hyland, and Li y Wharton. In addition, the concept of *Identity* in the terms expressed by Don Zimmermann is supported. Likewise, the analyzed examination is considered as *Macrogenre* in accordance with Martin y Rose. The corpus analyzed corresponds to two oral final undergraduate university exams in the area of Linguistics. The results show two types of *metadiscourse*: the first, based on one's speech or on oneself; the other, focused on the context or on research practice. Metadiscursive comments and strategies serve different functions while the candidate conceptualizes the required knowledge for the exam, and the exam participants construct their identity. The conclusion shows that metadiscursive selections allow for strategic positioning and alignment of the participants.

Keywords: academic orality, metadiscursive strategies, identity, macrogenre.

¹ Esta publicación está enmarcada en el Proyecto CIE 160009 del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en el Proyecto Fondecyt 1100510, cuya investigadora responsable fuera la Dra. Anamaria Harvey. En su memoria, el agradecimiento sincero de los autores para todos.

² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Campus Sausalito, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Av. El Bosque, 1290, Santa Inés, Viña del Mar, Chile.

³ Universidad de los Andes, Campus Universitario, Instituto de Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades. Av. Monseñor Álvaro del Portillo, 12.455, Las Condes, Santiago de Chile, Chile.

Introducción

En este trabajo se examinan las estrategias meta-discursivas que utilizan los interactuantes para lograr sus propósitos comunicativos en un macrogénero académico particular y escasamente estudiado por las Ciencias del Lenguaje: el examen oral final universitario de pregrado. Se trata de un evento comunicativo altamente complejo, de naturaleza evaluativa en el que los participantes no sólo informan sobre el grado de apropiación de un conocimiento disciplinar, sino que también co-construyen significados variados para lograr determinados efectos retóricos en la audiencia especializada. En concreto, el objetivo de este artículo es analizar las funciones del metadiscurso en la co-construcción identitaria desplegada por el candidato y su Comisión Examinadora en dos exámenes del área de Lingüística. El estudio que se informa intenta responder la siguiente interrogante: *¿De qué manera los participantes del Examen Oral Final Universitario de pregrado co-construyen identidad mediante el uso del metadiscurso?*

La revisión de literatura diversa permite comprobar un escaso consenso en la definición de *metadiscurso*. Sin embargo, todos los autores considerados en este estudio coinciden en el rol crucial que le cabe en la conformación de interacciones. El metadiscurso puede ser definido como: “The ways in which writers and speakers interact through their use of language with readers and listeners” (Hyland, 2017, p. 16). Esta noción teórica tiene sus orígenes en los señeros trabajos de Vande Kopple (1985) y Crismore (1989) sobre el metadiscurso como un acto retórico. Ambos autores destacan el potencial reflexivo del lenguaje que permite al lector oyente organizar, interpretar y evaluar lo que se está escribiendo o diciendo. Esto es, el material lingüístico no solo puede referir contenido proposicional concerniente al mundo, sino que también: “comprises those elements in text which at least in their primary function go beyond the propositional content...” (Mauranen, 1993, p. 7). De aquí se desprende la necesidad de indagar en las funciones del metadiscurso, ya que en su constitución se entremezclan elementos textuales, retóricos, epistémicos y axiológicos.

El metadiscurso es un rasgo de la prosa académica-científica (Salas, 2015, p. 96). Para Adél (2006) corresponde al texto acerca del texto en evolución y en ese sentido, implica preguntarse sobre cómo usamos el lenguaje para ayudar a nuestros lectores e interactuantes a procesar e interpretar lo que estamos diciendo (Hyland,

2005, 2017; Ifantidou, 2005). Se diferencia del meta-lenguaje o de la función metalingüística jakobsoniana (Jakobson, 1985; Halliday, 1985) en tanto esta última es un recurso para hablar y reflexionar del lenguaje como objeto de análisis y no en su dimensión estratégica o interaccional (Harvey y Oyanedel, 2010). Así mismo, el metadiscurso se relaciona con la metapragmática o los juicios de los hablantes sobre el grado de adecuación de ciertos comportamientos comunicativos (Reyes, 2002), pero se diferencia, ya que con la noción de metadiscurso se apunta al cumplimiento de funciones interactivas y de monitoreo constante sobre el discurso que está siendo producido (Williams, 1981). En definitiva, tiene un papel de importancia en la constitución de las interacciones sociales y por lo tanto se requieren investigaciones que aborden el metadiscurso en la oralidad especializada.

La relevancia del componente metadiscursivo de los textos ha sido puesta de manifiesta por varios autores, Fairclough (2003) destaca el rol del metadiscurso como mecanismo de poder y control social, al poner en evidencia el posicionamiento que ejerce el hablante sobre su propio discurso y el de los otros. En segundo lugar, Loureda (2009) considera el metadiscurso como un fenómeno reflexivo determinante en la construcción del discurso oral. Finalmente, Hyland (2005, 2010) se enfoca en la importancia del metadiscurso en la expresión de la evaluación y actitud de los participantes ante su audiencia y ante el contenido disciplinar. Teniendo como base los postulados de los tres autores mencionados, se define operacionalmente el *metadiscurso* como aquellas estrategias o comentarios⁴ sobre el texto que reflejan de forma explícita el constante monitoreo que ejecuta el hablante sobre su propio discurso con el objeto de controlar múltiples aspectos de su intervención a través de diferentes expresiones.

Además del concepto de metadiscurso, otro útil conceptual para este artículo es la noción de *identidad discursiva*, en los términos planteados por Zimmermann (1998, 2005), quien enfatiza el carácter emergente y dinámico de la construcción identitaria que es actualizada momento a momento en cada una de las situaciones comunicativas en juego. Las identidades son “construcciones sociodiscursivas, resultantes de un proceso dinámico en el que se negocian las distintas presentaciones realizadas por los actores sociales en el intercambio comunicativo” (Prego Vásquez, 2007, p. 111). Para Zimmermann (1998), las identidades discursivas son aquellas que se generan en la organización secuencial, por lo tanto, existen identidades emergentes, no estáticas que son resultantes de

⁴ Para dar cuenta de las manifestaciones lingüísticas del metadiscurso se utilizarán indistintamente los conceptos de estrategia metadiscursiva o comentario metadiscursivo. Ambas nociones subrayan el componente intencional y racional que sustenta el hacer con el lenguaje. En una interacción, las estrategias son obra de un individuo o de una colectividad que de modo consciente o no tiende a seleccionar un cierto número de operaciones de lenguaje más o menos convencionalizadas, concatenadas en formato meta-medio (Allwood, 1976), cuyo uso se impone en virtud de un contexto determinado (Charaudeau y Maingueneau, 2005). Se trata de las elecciones que hacen los hablantes para construir significado referencial, social y expresivo.

las acciones discursivas que los participantes movilizan estratégicamente en el discurso (Zimmermann, 1998; Prego Vásquez, 2007).

Al hablar de las instancias evaluativas orales en la formación universitaria de pregrado cobra relevancia la noción de discurso académico como las diferentes formas de usar la lengua en el mundo de la academia (Hyland, 2011). De esta manera como puntualizan Parodi, Boudon y Julio (2015, p. 158) “el discurso académico comprende aquellos géneros orales y escritos que posibilitan la construcción de significados en contextos de comunicación especializada entre estudiantes y profesores”. Así las cosas, el género es concepto técnico fundamental para entender las interacciones orales formales al interior de las disciplinas académicas. Ahora bien, la teoría del género no es una teoría monolítica, sino que coexisten diversas tradiciones, dentro de las cuales, sus investigadores se aproximan a los géneros de diferentes maneras, así como cada uno resalta diferentes aspectos o dimensiones del género (Bazerman y Devitt, 2014).

Los géneros del discurso corresponden a “una constelación de potencialidades de convenciones discursivas sustentadas por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos” (Parodi, 2008, p. 26). Esta concepción enfatiza la interacción entre una dimensión lingüística, una cognitiva y una social. Se trata por tanto de entidades complejas y multidimensionales que implican “formas estandarizadas de expresiones” (Bazerman, 2012, p. 131) reconocibles por los miembros de una comunidad y cuyos componentes lingüísticos, sociales y cognitivos interactúan entre sí. En el ámbito académico, por tanto, estas formas de cognición situada se encarnan y actualizan en actividades disciplinares diversas.

Para Martin (1997, p. 188) el género es definido como “staged, goal-oriented social processes”. En efecto, el género normalmente nos demanda etapas para alcanzar los objetivos, lo utilizamos para hacer cosas en la práctica y se constituye en una actividad social en la que lectores/escritores y hablantes/oyentes participan y actúan en sus comunidades a través del lenguaje. Para Martin y Rose (2008, p. 17), la cultura implica un gran conjunto de géneros potencialmente caracterizables, que son reconocibles por sus miembros. Los artículos, reseñas, informes, monografías y tesis ilustran algunos géneros utilizados para diversos propósitos por los miembros de la universidad. Para los autores, la cultura no sería, por tanto, “una jungla imprevisible de las situaciones sociales” (Martin y Rose, 2008, p. 17). El género, desde esta perspectiva es “una configuración recurrente de significados que ponen en acción (*enact*) las prácticas sociales de una cultura” (Rose, 2011, p. 210). Son relevantes desde esta concepción los aspectos extralingüísticos, ya que la conceptualización de género se encuentra integrada a una teoría funcional

del lenguaje que reflexiona sobre el texto desde una perspectiva multimodal, metafuncional y estratificada en su contexto social.

El género textual se define, desde este enfoque como procesos sociales realizados institucionalmente, marcado por contextos culturales específicos (Mathiessen, 2007), siendo el texto la unidad de sentido informado semánticamente a través de las tres metafunciones del lenguaje (ideacional, interpersonal y textual). Desde esta última perspectiva, el evento comunicativo pesquisado, el examen universitario oral final de pregrado, se conceptualiza como un *macrogénero* (Martin y Rose, 2008, 2012) en tanto proceso social que persigue un objetivo determinado, está dividido en etapas y en cuyo devenir discursivo es posible encontrar diferentes géneros.

Teniendo en consideración los cuatro útiles conceptuales mencionados (metadiscurso, identidad discursiva, género y macrogénero), este artículo pretende indagar en el funcionamiento del componente metadiscursivo al interior de una oralidad especializada y formal, así como en las consecuencias que estas acciones pueden tener en la dimensión interpersonal y en la co-construcción del conocimiento disciplinar. El estudio de la actividad metadiscursiva puede arrojar información relevante sobre cómo los interactuantes se proyectan en el discurso propio y en el discurso de los otros y sobre la forma en que gestionan sus intenciones comunicativas y manejan los efectos retóricos de sus enunciados. Cobra importancia, por tanto, el proceso de elaboración identitaria, ya que, en la negociación interaccional, los participantes del evento comunicativo van construyendo una imagen de sí mismos, a través de diferentes recursos semióticos. Sin embargo, este estudio se concentra sólo en el lenguaje verbal.

Asimismo, el metadiscurso, entendido como un recurso de poder y de control social (Fairclough, 1992, 2003), se erige como herramienta pragmática que permite al orador influir en sus interlocutores y evaluar el contenido de su discurso y su actitud. El valor estratégico y evaluativo del metadiscurso muestra el análisis que hacen los participantes sobre el modo en que se emplea el lenguaje en cada contexto de producción-recepción: “incluyendo la manera en que diseñamos textos y con ello constituimos interacciones sociales” (Reyes, 2002, p. 23).

El corpus de este estudio de caso está formado por videograbaciones de dos exámenes orales de pregrado del área de Lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Por tratarse de un estudio de caso se ha optado por una metodología cualitativa, en los términos explicados en la sección correspondiente.

En los apartados siguientes se hace referencia al marco teórico metodológico empleado, se presentan e ilustran las distintas funciones del metadiscurso que emergen de los análisis y se discuten las estrategias desplegadas por los interactuantes para la construcción y negociación de identidades, en los exámenes estudiados.

Marco teórico

La noción de metadiscurso

En los últimos años, estudiosos de la comunicación académica, provenientes de diferentes corrientes disciplinares tales como la Lingüística Sistémica Funcional, la Sociolingüística y la Teoría de los Géneros, entre otras (Salager-Meyer, 2014; Hyland, 2005; Hyland y Sancho Guinda, 2012; Hunston y Thompson, 2000; Thompson y Hunston, 2006), han demostrado que el discurso académico no se limita a la transmisión ordenada clara y precisa de determinados contenidos sino que posee una dimensión retórica e interpersonal fundamental para el éxito de la interacción con la audiencia.

Dentro de la variedad de recursos propios del discurso académico, se han investigado las variadas formas de atenuación o *hedges* (Hyland, 2005, 2015; Samaie *et al.*, 2014) las referencias al autor (Hyland, 2002, 2005, 2015; González Arias, 2014), los comentarios de autor, las citas (Swales, 2014), la evaluación (Hunston y Thompson, 2000; Martin y White, 2005; Thompson y White, 2008) y las expresiones directivas (Hyland y Sancho Guinda, 2012). En esta amplia gama se encuentran también las acciones de calificación metadiscursiva o expresiones de carácter metadiscursivo, las que constituyen el foco de atención de este estudio.

La noción de *metadiscurso* es un concepto escurridizo, con límites borrosos y difíciles de asir. Ha sido ampliamente discutida y desarrollada en la literatura académica. Loureda (2009), siguiendo el modelo coseriuano, plantea que los fenómenos reflexivos del lenguaje pueden clasificarse en tres niveles fundamentales: universal, histórico e individual. A partir de esta clasificación, el citado investigador considera que existen *hechos metalingüísticos universales*, *hechos de metalengua* (que son hechos condicionados y alojados en la sistemática del idioma) y *hechos de metahabla*, que son los que corresponden al nivel individual y que constituyen como tal los fenómenos metadiscursivos. Para Loureda (2009) entre las manifestaciones del “hacer con el lenguaje” en el plano discursivo se destacan estrategias, procedimientos y mecanismos lingüísticos como la reformulación, la atenuación, la intensificación y la intertextualidad. El metalenguaje constituye, por tanto, “un espacio determinante de nuestro comportamiento lingüístico: determinante desde el punto de vista cognitivo, idiomático y pragmático” (Loureda, 2009, p. 329), ya que está presente en todos los planos del lenguaje y forma parte del conjunto de saberes lingüísticos y discursivos que los interactuantes ponen en juego en los diferentes tipos de actividades comunicativas.

En el plano de la investigación francesa también se destaca la posición de Maingueneau, para quien la actividad metadiscursiva se inscribe dentro las actividades metaenunciativas y metalingüísticas que manifiestan el constante monitoreo que ejecuta el hablante sobre su propio discurso.

Para Maingueneau (2003, p. 382), el metadiscurso es la manifestación de la heterogeneidad enunciativa:

El locutor puede en todo momento comentar su propia enunciaci3n dentro de la misma enunciaci3n. El metadiscurso no est3 reservado a las interacciones espont3neas. No est3 ausente de los discursos minuciosamente controlados, sean orales o gr3ficos. En efecto, el locutor tiene a menudo inter3s en brindar en espect3culo el ethos de un hombre atento a su propio discurso o al de los otros.

Por su parte, en la tradici3n inglesa, Fairclough (1992, p. 122), concibe el *metadiscurso* como un recurso de poder: “cuando el hablante/escritor est3 situado por encima y fuera de su propio discurso y est3 en una posici3n de controlarlo y manipularlo”. Para el citado investigador ingl3s el *metadiscurso* es un tipo de manifestaci3n de la intertextualidad, en donde el hablante/escritor interactúa con su propio texto.

Desde la lingüística textual, los lingüistas Gülich y Kotschi (1983, 1995), Kotschi (1986) establecen que la actividad discursiva deja ciertas huellas que nos permiten acceder a los diferentes procesos de producci3n del discurso en la interacci3n oral de los hablantes. Entre esas marcas se destacan las evaluaciones y comentarios metadiscursivos: “con tales expresiones, un hablante se refiere o designa distintos tipos de problemas en la producci3n” (Ciapuscio, 2007, p. 7).

Adem3s de estas huellas discursivas es interesante notar, en la interacci3n oral, la explicitaci3n de las normas del encuentro por medio de acciones metacomunicativas propiamente tales: “cuando un hablante, con expresiones que 3l o su interlocutor ha llevado a cabo en la misma situaci3n de di3logo, nombra, describe, valora, sus condiciones, condiciones de conformaci3n, objetivos y consecuencias” (Switalla, 1983, p. 13).

Según Hyland (1998, p. 437), el *metadiscurso* se refiere a “aquellos aspectos de un texto que organizan explícitamente el discurso, comprometen al público lector y señalan la actitud del escritor”. Hyland distingue un *metadiscurso textual* y un *metadiscurso interpersonal*, el primero hace referencia a los recursos utilizados para organizar las proposiciones y lograr la aceptabilidad del destinatario en relaci3n con la coherencia textual. El segundo tipo de *metadiscurso* alude a los componentes interaccionales, evaluativos y de actitud que hacen emerger al autor como persona, expresando su posici3n frente a su audiencia y frente al contenido.

En concordancia con Hyland (1998, 2005), Connor (1996, p. 94) plantea que “el metadiscurso le permite al escritor mostrar al lector c3mo las partes del texto se relacionan entre s3 y expresar su propia evaluaci3n del contenido y su actitud”. Esta afirmaci3n de Connor sobre la doble funci3n del metadiscurso se corresponde con el *metadiscurso textual* y el *metadiscurso interpersonal* planteados por Hyland (2005).

De acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores, se puede apreciar que los diferentes autores conceptualizan la noción de *metadiscursio* a través de diferentes énfasis que evidencian los principales lineamientos de sus respectivas investigaciones. En este sentido, muchas de estas nociones no se contraponen, sino que destacan una u otras dimensiones de la producción y recepción de los discursos, como recursos retóricos, textuales o como recursos interaccionales de poder y control social.

Para efectos de esta investigación, se define de manera operativa el *metadiscursio* como aquellas estrategias y comentarios sobre el texto que reflejan de forma explícita el constante monitoreo que ejecuta el hablante sobre su propio discurso. Es así como los participantes intentan controlar, a través de diferentes expresiones, múltiples aspectos de su intervención. Dichas estrategias son muestras palpables de la heterogeneidad enunciativa y su funcionalidad se orienta a llamar la atención sobre el carácter específico de la información suministrada y a construir identidades discursivas entre los participantes del evento comunicativo estudiado.

A diferencia de la gran mayoría de los autores mencionados que han centrado sus investigaciones sobre el metadiscursio en producciones escritas, esta investigación se centra en el estudio del metadiscursio en el examen universitario oral final de pregrado. Se postula que este es un *macrogénero* (Martin y Rose, 2008, 2012) que tiene un propósito social y etapas claramente definidas. El propósito consiste en evaluar al candidato y legitimarlo en la comunidad académica con la obtención de un grado académico. Las etapas son: introductoria, expositiva, interrogativa, de entrega de resultados y final. Este trabajo se centra en el metadiscursio dentro de las etapas expositivas e interrogativas del macro-género como unidad de discurso.

El metadiscursio y la elaboración identitaria en la oralidad académica formal

El examen universitario oral final de pregrado es un tipo de interacción que requiere de la construcción de una figura especial de enunciación diferente a la del estudiante que es evaluado durante su carrera. Se necesita, por tanto, la construcción de un *ethos* distinto y muy particular. En este sentido, en este artículo se entiende *ethos* como las “modalidades verbales de la presentación de sí en la interacción” (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 246). En efecto, durante el desarrollo del encuentro oral, el examinando debe adoptar un *ethos* propio de quien presenta los principales resultados de una tarea investigativa que ha madurado. Asimismo, adopta el *ethos* de quien se sabe un futuro par de los miembros del tribunal (Arnoux, 2009, 2015).

En la presente investigación se observa que, en este cambio fundamental del lugar de la enunciación, los elementos metadiscursivos desempeñan un rol fundamen-

tal, no sólo en la co-construcción del objeto discursivo por medio de formulación y organización discursiva sino también en la co-construcción identitaria. El estudio de la actividad metadiscursiva en el examen oral arroja información relevante sobre dos aspectos. Por un lado, informa cómo los interactuantes se proyectan en el discurso propio y en el discurso de los otros; por otro lado, proporciona datos relevantes sobre la forma en que los participantes del encuentro oral gestionan sus intenciones comunicativas y manejan los efectos retóricos de sus enunciados. En este sentido, cobra importancia el proceso de elaboración identitaria, ya que, en la negociación interaccional, los participantes del evento comunicativo van construyendo una imagen de sí mismos, a través de diferentes recursos semióticos. Para efectos de esta investigación se define de manera operativa el concepto de *identidad*, en los términos planteados por Don Zimmermann (1998, 2005), es decir, como el rol discursivo o posicionamiento que asumen los interactuantes a medida que dicen y ejecutan diferentes acciones. Se trata de una identidad dinámica, producida cara a cara y negociada en la interacción momento a momento. De acuerdo con el investigador citado se trata no sólo de roles situados como profesor-estudiante, sino que de “el que narra, el que aconseja, el que es aconsejado, el que anima, el que dirige, el que cuestiona, el que hace una petición”:

I argue that discourse identities emerge as a feature of the sequential organization of talk-in-interaction, orienting participants to the type of activity underway and their respective roles within it. Indeed, the alignment of discourse identities figures in the maintenance of sequential ordering and the architecture of intersubjectivity it sustains (Zimmermann, 1998, p. 92).

Esta noción de identidad contextual, que reinterpreta la concepción estable y consistente del concepto, tiene sus orígenes en los planteamientos del constructivismo social, que erigen una identidad dinámica, emergente y cambiante en diferentes contextos comunicativos (Hall, 2000; Hall, 2013; Van de Mierop, 2012). En la investigación que se informa el examen oral es un complejo espacio interactivo en el que se actualiza una construcción de la identidad acorde con la situación comunicativa en juego (Hyland, 2011). El candidato debe manifestar y demostrar que es capaz de trabajar, siguiendo las normas de la comunidad. En ese sentido, es relevante la identidad de investigador que despliega y construye por medio de diferentes recursos textuales, pragmáticos y retóricos.

Es posible vincular esta perspectiva discursiva con una mirada sociológica del evento en tanto rito institucional: “al construir sus identidades personales, los individuos comparten ciertas afiliaciones, características o lealtades grupales culturalmente determinadas, que contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad” (Larrián, 2005, p. 95). La utilización de los recursos de la tradición disciplinar y la apropiación conceptual y procedimental de

la misma en forma adecuada favorecen la construcción de un *ethos* (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 246) que, sumado a las afiliaciones, en los términos planteados por Larraín (2005), permiten la aceptación de candidato como miembro pleno de la comunidad de práctica.

Marco metodológico

Este artículo se centra en el estudio del metadiscursos en el Examen Universitario Final Oral de Pregrado. El corpus está conformado por dos videgrabaciones transcritas de exámenes orales universitarios finales de pregrado de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estas instancias son requisitos de obtención del grado académico de Licenciado en Letras con mención en Lingüística y Literatura Hispánicas. El nombre convencional de este tipo de actividades comunicativas en la unidad académica citada es: *examen de grado*.

En este trabajo el acercamiento al objeto de estudio se realiza por medio de una metodología básicamente de corte cualitativo. Para la transliteración del corpus se utiliza el software TRANSANA (Fassnacht, 2009), desarrollado por la Universidad Wisconsin-Madison, ya que es una plataforma que permite analizar y transcribir datos teniendo en pantalla audio, imagen y texto.

La fase analítica contempla las siguientes fases y pasos metodológicos (Tabla 3).

Como se observa en la Tabla 3, la *primera etapa* metodológica parte del levantamiento etnográfico, el que se basó en dos fuentes específicas: por un lado, los documentos de las distintas facultades de la universidad, con el objeto de analizar las instancias finales de carrera; por otro lado, se entrevistaron a los profesores de aquellas facultades donde la instancia evaluativa final de pregrado era un examen oral. A partir de las videgrabaciones de exámenes en las diferentes unidades académicas de la universidad donde existían estas instancias de evaluación, se procedió a la caracterización global del evento a partir de las condiciones de producción y recepción de los discursos.

También es digno destacar que, en la *segunda etapa*, la determinación de la estructura genérica de los exámenes videgrabados permitió determinar las secuencias obligatorias y opcionales. A partir de las primeras, se caracterizó la arquitectura interaccional de estas prácticas sociales, estableciendo las diferencias propias de cada área de estudio. En la *tercera etapa* es importante destacar el análisis deductivo, a partir de categorías ya descritas en la literatura, en combinación con un análisis inductivo “guiado por el corpus” (Parodi, 2005), lo que nos permitió establecer algunas categorías emergentes, como por ejemplo las estrategias contextuales.

Tabla 1. Contextualización del corpus.

Table 1. Corpus Contextualization.

Unidad Académica	Facultad de Letras
Carrera	Licenciatura en Letras con Mención en Lingüística y Literatura Hispánicas
Título profesional	No otorga
Nombre convencional de la unidad académica	Examen de grado

Tabla 2. Ficha-perfil de los eventos de Lingüística.

Table 2. Profile – card of linguistics events.

Título de la defensa pública	<i>Viaje, itinerancia y exclusión. Análisis crítico del discurso de las personas en situación de calle.</i>	<i>Ideología religiosa en el Diccionario Manual de Locuciones viciosas y de correcciones del Lenguaje de Camilo Ortúzar.</i>
Código	LING01	LING04
Duración	60 minutos 05 segundos.	49 minutos 51 segundos.
Fecha de grabación	29 de octubre de 2009.	13 de abril de 2010.
Lugar	Sala de Literatura. Facultad de Letras. Campus San Joaquín. PUC.	Sala de Seminario 1-2. Facultad de Letras. Campus San Joaquín. PUC.

Tabla 3. Etapas metodológicas.**Table 3.** Methodological steps.

ETAPA 1: Levantamiento etnográfico: caracterización global del evento y uso del contexto situacional como recurso analítico a través de la determinación de las principales condiciones de producción y recepción de los discursos.

ETAPA 2: Segmentación de los materiales de estudio en fases (determinación de la estructura de la fase específica de cada evento), y subfases, para determinar la arquitectura interaccional de cada tipo de actividad comunicativa, su estructura subyacente y los tópicos y acciones predominantes.

ETAPA 3: Pesquisa de las estrategias y comentarios metadiscursivos en la totalidad del corpus; consideración de las categorías emergentes en el análisis del corpus estudiado. Para el etiquetaje de las estrategias de metadiscursivo se han utilizado, como ha sido pertinente, las tipologías de metalenguaje provenientes de autores que podrían ser inscritos dentro del cuerpo de reflexión de la romanística alemana (Güllich y Kotschi, 1995; Ciapuscio, 2007; Loureda, 2009, entre otros), por ser ellos quienes más han reflexionado sobre las prácticas metadiscursivas en lenguas romances y presentar constructos fundados empíricamente en corpora orales.

ETAPA 4: Análisis del comportamiento lingüístico-discursivo de las estrategias de metadiscursivo y de su funcionalidad en el micronivel dialogal, tanto en el discurso monogestionado como en el plurigestionado de los eventos comunicativos. Microanálisis detallado y explicativo que permita observar no sólo las regularidades sino también las diferencias en las funciones discursivas actualizadas y en los recursos lingüísticos preferenciales al interior de las fases y entre los diferentes materiales observados.

ETAPA 5: Establecimiento de algunas consecuencias sociopragmáticas que la actividad metadiscursiva puede producir en la conformación de las identidades discursivas. Para el proceso de elaboración identitaria se recurre a los postulados de Zimmermann (2005) sobre identidad discursiva y al concepto de ethos discursivo de Maingueneau (2010).

Se postula que esta instancia evaluativa es un *Macrogénero* (Martin y Rose, 2008, 2012) que tiene etapas claramente definidas y un propósito social, ya que es el resultado de prácticas sociales en relación con otros. El propósito consiste en evaluar al candidato y legitimarlo en la comunidad académica con la obtención de un título profesional. Las etapas son: introductoria, expositiva, interrogativa, de entrega de resultados y final. Es importante destacar que este *Macrogénero* puede incluir variados *Géneros* (Martin y Rose, 2008, 2012), tales como reportes descriptivos (de cosas o fenómenos), reportes taxonómicos (clasificación de cosas o fenómenos), reportes composicionales (concernientes a la organización partes-todo) y/o explicaciones causales, condicionales o procedurales.

Basados en los presupuestos teóricos, la fase analítica contempla la caracterización genérica del evento en estudio y la segmentación de los materiales en etapas.

Los principios (y los pasos a seguir) del análisis genérico fueron los siguientes Eggins y Slade (1997, p. 230-235):

- (i) Reconocer secuencias textuales que se presten a una descripción genérica como, por ejemplo, cuando un participante domina la conversación y cuando el segmento parece moverse a través de etapas previsibles.

- (ii) Definir su propósito social y etiquetarlo (tentativamente).
- (iii) Identificar y diferenciar sus etapas.
- (iv) Especificar cuáles son obligatorios y cuáles opcionales.
- (v) Diseñar la forma estructural para describirlo utilizando los símbolos convencionales.
- (vi) Analizar las características semánticas y léxico-gramaticales para cada etapa.

En el nivel léxico-gramatical se pesquisan las estrategias y comentarios metadiscursivos en la totalidad del corpus. En el nivel discursivo-semántico se identifican las diferentes funciones del metadiscursivo. En el nivel interpretativo, se exploran las consecuencias que el metadiscursivo tiene para la elaboración identitaria de los participantes de esta instancia evaluativa, así como para la co-construcción de las relaciones de poder entre ellos.

Como se explicó más arriba, en el corpus estudiado, en los exámenes analizados, en tanto prácticas discursivas, se identifican secuencias o estadios típicos obligatorios: Fase inicial ^ Fase expositiva ^ Fase interrogativa ^ Fase final. La fase deliberativa es opcional. A continuación, se caracterizan las subactividades de-

sarrolladas al interior de la instancia evaluativa oral son las siguientes:

Fase inicial: caracterizada por el momento de instauración de la práctica ritual normalizada, esta etapa se delimita mediante fórmulas de cortesía, saludos y agradecimientos.

Ejemplo. Fase inicial, Lingüística (LING 01).

E: buenos días colega nuevamente

D: cómo está profesor↑

E: vamos a dar inicio entonces a su examen en presencia de la señora Ana María Harvey y bueno cuenta usted con veinte minuto para hacer su exposición

D: esto es un resumen de la exposición para que ustedes puedan

E: para seguir el desarrollo

C: perfecto

Fase expositiva: corresponde a la etapa de construcción del objeto teórico por parte del estudiante, caracterizado por la mono-gestión en el discurso. Se encuentra delimitada formalmente mediante la intervención de la comisión examinadora. El comité de evaluación abre la palabra del estudiante y la cierra por medio de expresiones metacomunicativas que hacen explícitas las normas impuestas a la interacción.

Ejemplo. Fase expositiva, Lingüística (LING 04).

/ entonces qué encontramos en el análisis del primer corpus↑ si ustedes quieren después podemos ver e: el tiempo que tenemos extra luego / algunos ejemplos no↑ / pero pude detectar la- la ideología en estos seis parámetros principales alre- al- alrededor de todo el diccionario / primero- primero algunos problemas lingüísticos por desinformación del autor / o sea / por desinformación de distintos tipos que en este caso son de orden teológico / pero podrían ser de orden- de orden político o de orden económico en otro tipo de diccionario bien↑ / e también ver algunas preferencias en ese (()) de- de tipo lingüística por ejemplo cuando usar mayúsculas ya↑ / todo en- en post a ciertas ideas que él tiene de su propia ideología / también algunas confusiones culturales de la época / por ejemplo la diferencia entre pascua y- de navidad y pascua de resurrección y la diferencia entre ascensión y asunción / que el diccionario patenta como confusiones que las personas tenían al momento de utilizar esas- esas palabras //

El análisis de la estructura organizacional, así como la pesquisa de las estrategias metadiscursivas permitieron también determinar subfases, las que fueron contrastadas

con las presentaciones *power points* de cada uno de los candidatos. Estas subfases responden a momentos específicos de la exposición del candidato y siguen, con algunas variaciones, el patrón retórico de las tesis o reportes de investigación: objetivos, marco teórico, análisis, conclusiones, mirada crítica y proyecciones futuras.

En efecto, por su pertinencia para el análisis estas subfases identificadas fueron contrastadas con los apartados consignados en las presentaciones PPT de los tesisistas. En general estas subfases tienden a ser más permeables a marcas dialógicas y subjetivas, lo que pone en evidencia el grado en que cada examen se apega o se distancia del modo de hablar en cada disciplina.

Fase interrogativa: corresponde a la etapa del examen oral en cuyo interior se despliega el diálogo entre el examinador colectivo y el examinando. En ocasiones, el intercambio se establece también entre los miembros de la comisión. En este transcurso se somete al candidato a preguntas surgidas tanto a propósito de su presentación oral como del texto escrito entregado como trabajo de tesis.

Ejemplo. Fase interrogativa, Lingüística (LING 04).

A: ahora / explícitamente no se dice en ninguna parte algo que / yo veo un poco no↑ pero // cuando uno / como tú lo hiciste aquí trata de- de analizar la- la ideología presente en el diccionario (3.5') tú como que partes de la base de que un diccionario no debería tener ideología no↑

E: no si / si / pero no debería tener§

A: §no debería tener↑§

E: §o sea NO / tiene / porque no depende de nosotros que el diccionario tenga ideología§

A: §claro / pero / pero un buen diccionario no debería tener↑ tú:

E: no si debería tenerla / pero debería estar lo más posiblemente / que- que- que no se apreciara / no↑§

A: §ya↓§

E: §que no se apreciara en el sentido de que e: / el autor se- se viera como una persona que está influyendo con- con sus creencias en la discusión de la palabra§

A: §entonces es mejor que no tenga ideología porque / o sea / que no tenga (2') cómo podría ser↑§

E: §no no / es que la- la ideología no se ve como algo: negativo / no↑ sino simplemente que es un sistema de representaciones entonces / todos tenemos un sistema de representaciones§

A: §ya§

E: §para poder hablar en palabras y: el lexicógrafo e / sea como sea es una persona también§

A: §ya§

E: §entonces sería como tratar de hacer trabajos objetivos completamente que nosotros podemos aspirar a ellos / pero nunca alcanzarlos de manera completa§

A: §ya↓§
 E: §y creo que de ningún modo invalida eso el trabajo / creemos que puede ser mejorado§
 A: §ya§
 E: §puede ser e reformulado / pero no invalidado por eso (2')

Fase final: en esta etapa se resuelve de manera positiva o negativa el proceso de evaluación del candidato, se comunica el resultado obtenido por su desempeño y se recibe al estudiante como miembro de la comunidad profesional a través de palabras de bienvenida y congratulación.

Ejemplo. Fase final, Lingüística (LING 01).

C: -Lorena, felicitaciones, fue un agrado. Sigue para adelante.

A estas cuatro fases debemos agregarle una quinta de carácter *deliberativa*, en la cual los examinadores discuten y ponderan la calidad del examen rendido. Por razones éticas, esta etapa de los exámenes orales no es considerada en este estudio.

Como se trata de una investigación cualitativa (Creswell, 2013), la riqueza de los datos es privilegiada sobre la cantidad de los mismos; la saturación fue elegida por sobre la extensión; la triangulación de los datos y las teorías interpretativas permiten lograr un riguroso control de calidad. La triangulación es realizada mediante el empleo de diversas fuentes de evidencia que conforman el corpus total de la investigación, de la que forma parte el estudio de caso del que se da cuenta en este artículo.

Resultados y discusión

El análisis, realizado en la microgénesis de la interacción, ha permitido relevar dos categorías de metadiscurso en el corpus de este estudio: metadiscurso orientado a sí mismo o hacia el propio hablar y metadiscurso orientado a la práctica investigativa.

Metadiscurso orientado a sí mismo o hacia el propio hablar

Los procedimientos discursivos que se instan- cian en los exámenes de Lingüística⁵ son variados y dan

cuenta de la importancia del componente metadiscursi- vo en los textos y en las interacciones académicas. En la etapa expositiva predomina *el metadiscurso orientado a sí mismo o hacia el propio hablar*. Es importante destacar que, si bien en este estadio la formulación discursiva depende mayoritariamente del estudiante que defiende su seminario o tesis, en ocasiones, sus interlocutores despliegan respuestas reguladoras mínimas o retroalimentadoras que no interrumpen la exposición verbal del examinando y que constituyen actos reactivos que confirman intersubjetividad (Fant y Harvey, 2008, p. 316).

Entre las manifestaciones más importantes de este componente metadiscursivo en la etapa expositiva se destacan las preguntas retóricas o preguntas anticipativas simuladas, en la terminología propuesta por Escandell (1999), mediante las cuales se consigue una ficción de diálogo. El enunciado interrogativo permite realizar juicios sobre el propio hablar, reformular, anticipar y circunscribir el tema.

En los siguientes ejemplos se pueden apreciar comentarios metadiscursivos de carácter valorativo expresados como cadenas reformulativas solapadas en la pregunta.

Ejemplo 1. Etapa expositiva.

A: (4') el soy que es un proceso relacional indica que esta persona sigue asociada a su espacio de origen / soy de Chañaral / por lo tanto su identidad se sigue construyendo a partir de este lugar / **qué es lo importante en esto**↑ que junto con la la noción de habitar la calle / la teoría con este trabajo se completa con algunas nociones de (Augé) que trabaja el tema de los no lugares y quien define que la identidad se construye a partir de un lugar antropológico //

Ejemplo 2. Etapa expositiva.

A: /// **qué hay de fundamental en esto**↑ /// primero en el cuadro se vuelve a marcar el desplaza- miento por búsqueda de trabajo / pero lo que me quiero centrar acá es en la parte de abajo / este sujeto dice no le quiero mentir /

⁵ Las convenciones utilizadas en este artículo son las siguientes:

A: Candidato.

P: Profesor examinador.

/Pausa corta inferior al medio segundo.

//Pausa entre medio segundo y un segundo.

Estrategias y comentarios metadiscursivos (negrita y subrayado).

Verbos importantes para los distintos procesos (negrita).

Indicadores metacomunicativos (subrayado).

Ejemplo 3. Etapa expositiva (Ling01).

A: (4') **qué hay de esto además**↑ ///
 yo quiero rescatar y volver un poco atrás al decir esta
 persona soy del Hogar de Cristo //
 hace una reiteración además soy del Hogar de Cristo
 nuevamente por lo tanto se está situando asimismo ///
 (quizás hay una cierta manera de autoconvencimiento
 de que estoy en la calle estoy en el lugar de paso ///

Los enunciados interrogativos de los ejemplos previos permiten observar la forma en que el candidato negocia los significados construyendo un *ethos* de autor consciente de la organización y elaboración de su texto y presentándose como evaluador de su propio discurso.

El análisis del corpus permite observar que la evaluación puede dirigirse a segmentos del propio discurso o a textos mostrados. En ambos casos, la remisión al enunciado fuente es por medio de deixis primaria con pronombre demostrativo *esto*.

Estas formas de evaluación pueden ser analizadas en una doble dimensión. Por un lado, las evaluaciones metadiscursivas del estudiante constituyen formas de conexión retórica ya que “son para el docente indicios de un dominio conceptual del contenido abordado, puesto que los términos adquieren sus significados a partir de la forma en que son utilizados” (Lemke, 1997, p. 136). Por otro lado, están estrechamente vinculadas a la gestión de autoimagen de rol y de semejanza (Fant, 2015) que, junto con poner de manifiesto la preocupación por una interacción exitosa con su audiencia, muestran el esfuerzo del candidato por construir una identidad discursiva de especialista, de miembro pleno de la comunidad de práctica universitaria.

Además de la función evaluadora, el metadiscurso puede tener una función endofórica en la que se remite a información compartida que se encuentra en otros lugares del texto, como se advierte en los siguientes ejemplos.

Ejemplo 4. Etapa expositiva.

A:/// Antes de pasar al cuadro y al análisis //
 Daniel como **veíamos en el cuadro anterior** es un
 hombre de veinte y uno años que viaja que se traslada
 desde Chañaral a Santiago en búsqueda de trabajo por
 una situación particular su hija esta enferma //
 el Auge no cubre su enfermedad y necesita un trabajo
 porque en su lugar de origen no hay trabajo //
 todo esto se va a marcar a nivel lingüístico y

Ejemplo 5. Etapa expositiva (Ling01).

A: **acá tenemos la aplicación del método sincrónico
 y diacrónico de (Pardo) y qué podemos ver acá**↑ /

en primer lugar, como yo decía yo trabajé con la
 categoría de procesos materiales /
 y en la columna verbo uno que es el verbo que cor-
 responde al hablante **tengo apariciones** como vine /
 vine de nuevo / vine pa / y **nuevamente** vine // apa-
 rece tres veces el tengo perdón **dos** veces el tengo o
 tengo a // aparece el trabajo / trabajo en el mar / no
 hay trabajo y buscar //
en primer lugar, el vine y el buscar ya me hablan de
 un desplazamiento ///

En el Ejemplo 4 la acción de calificación es de tipo anafórica y se dirige a lo mostrado. En efecto, el uso del modificador de modalidad *como* junto con el verbo de percepción *ver* destaca el objeto de estudio (el discurso del mendigo) separando de esta manera el discurso referido precedente de su propio discurso. El empleo del verbo *ver* en primera persona plural no sólo marca a la figura del autor, sino que también a la de sus destinatarios, integrándolos a su discurso.

En el Ejemplo 5 destaca la deixis *ad oculos* por medio del pronombre demostrativo *acá*. Esta deixis *ad oculos* se integra en dos tipos de comentarios metadiscursivos: el primero es caracterizado por la personalización de la agencia con primera persona plural; el segundo integrado en una pregunta anticipativa simulada (Escandell, 1999).

Además de la función evaluativa, que es transversal a todo el examen, y de la función endofórica, el *metadiscurso* tiene una función autorreguladora expresada en la etapa expositiva a través de los *apéndices conversacionales* en los términos definidos por Gille (2006, p. 159):

Los apéndices conversacionales son un tipo especial de marcadores discursivos que aparecen al final de una unidad de sentido, como anexo a dicha unidad y poseen dos características definitorias: en primer lugar, es un elemento sintácticamente opcional y en segundo lugar, no contienen información semántica conceptual, sino que dan instrucciones de cómo interpretar lo comunicado en la unidad a la que va añadido.

En el Ejemplo 6 es posible advertir el funcionamiento del apéndice conversacional “por así decirlo”.

Ejemplo 6. Etapa expositiva (Ling01).

A: y por tanto esta situación de discurso y calle e: //
 al observar la itinerancia al observar la categoría
 semántica e: //
como lingüista me sitúa me aterriza por así decirlo
 e: para decir //
 ya / estas ideas de la lectura-a la conversación e:
 estas ideas surgen de la teoría /

En el Ejemplo 6, el estudiante se posiciona *como lingüista* desconociendo la posición jerárquica⁶ de especialista versus lingüista en formación. Cuando el estudiante percibe que su expresión ha sido poco asertiva trata de reparar este hecho utilizando el apéndice conversacional “por así decirlo”. De esta manera logra una autorregulación estratégica “destinada a otros fines que el de señalar específicamente el grado de adecuación de la forma lingüística usada respecto de la comunicación intentada o deseada” (Gille y Häggkvist, 2006, p. 75).

En síntesis, en la etapa expositiva la autorregulación es expresada por el candidato mayoritariamente por medio de los *apéndices conversacionales*. Sin embargo, en la etapa interrogativa se advierte mucha menos autorregulación y esta es realizada principalmente por los miembros de la Comisión Examinadora a través de dos recursos: *digamos* y *comilla*, como se ve en los siguientes ejemplos.

Ejemplo 7. Etapa interrogativa.

P: es una exposición yo creo que es impresionantemente **digamos** /// aportadora no / de los cinco años de trabajo

A: mhm

P: ha sido por bien largo /// tú / bueno dejo a la profesora Marisa para que haga unas preguntas observaciones §

Ejemplo 8. Etapa interrogativa (Ling04).

P: ¿la verdad yo te quería felicitar porque hay una hay una profundidad de de mirada lo que son lo /// **comilla los datos** no es cierto↑ o sea los discursos y: creo que eso es muy bonito //

Ambos recursos atenuadores permiten a los profesores mitigar el halago de las fortalezas del trabajo del candidato antes de introducir la crítica a los puntos débiles de dicha investigación y/o presentación.

Es importante destacar que además de las funciones metadiscursivas ya mencionadas (evaluativa, endofórica y autorregulativa), el *metadiscurso* también se relaciona con la repetición, como se percibe en los siguientes ejemplos.

Ejemplo 9. Etapa expositiva.

A: en tanto que habitan **como decía** público y de tránsito // y en lo específico identificar qué función cumple la categoría semántica del viaje en dicha construcción discursiva↑

Ejemplo 10. Etapa expositiva.

A: / a un enfoque social considerando nuevamente **como habíamos dicho** que es un discurso de exclusión al que se le está dando por así decirlo se le está dando un poco de voz a las personas en situación de calle /

Ejemplo 11. Etapa expositiva.

A: junto con habitar la calle e ir con definir esta situación de itinerancia de recorrer y de andar un poco de allá para acá por la ciudad / aparece **como les contaba** esta categoría semántica del viaje

Ejemplo 12. Etapa expositiva (Ling01).

A: en primer lugar, **como yo decía yo trabajé con la categoría de procesos materiales** / y en la columna verbo uno que es el verbo que corresponde al hablante tengo apariciones como vine / vine de nuevo / vine pa / y nuevamente vine //

En estos ejemplos se percibe la repetición del modificador de modalidad *como* acompañado predominante por verbos del decir. Se trata de un elemento dialógico que perfila un mapa de la interacción en términos de la inclusión de los interlocutores en el discurso explicativo del expositor a través del nosotros inclusivo: Ejemplo 10 o a través del pronombre clítico *les* en el Ejemplo 11. La estrategia inclusiva se utiliza no solo para integrar al interlocutor o para persuadirlo de alguna conceptualización sino para adherir a lo que Lemke (1997) denomina *perspectiva de la cátedra*. Esta involucra el despliegue de diferentes estrategias discursivas que se constituyen en indicios precisos para la Comisión Examinadora de que se siguen las convenciones de la disciplina Lingüística involucrada y las orientaciones dadas por el director de la tesis durante el desarrollo de la tarea investigativa.

Otra forma metadiscursiva repetitiva consiste en el uso del modificador de modalidad *como* acompañado por verbos de percepción, especialmente el verbo ver en primera persona plural como se advierte en los siguientes ejemplos.

Ejemplo 13. Etapa expositiva.

A: pa acá hasta el momento llevo una semana y media y no he podido encontrar trabajo /// **antes de pasar al cuadro y al análisis** // Daniel como **veíamos** en el **cuadro anterior** es un hombre de veinte y uno años que viaja que se traslada desde Chañaral a Santiago en búsqueda de trabajo por una situación particular su hija esta enferma /

⁶ Imagen de jerarquía: asociada al estatus, al grado de poder y a la influencia del individuo en el contexto interaccional (Fant 2007).

Ejemplo 14. Etapa expositiva (Ling01).

A: donde va encontrar todas las opciones de trabajo que no tenía en Chañaral **y como veíamos en la cita anteriormente** ya llevo una semana y media acá y todavía no encuentro nada // porque sus expectativas de viaje era llegar a Santiago y encontrar un trabajo // porque en Santiago uno llega y levanta una piedra y hay trabajo ///

En estos ejemplos se recurre a la fuerza de la evidencia para interactuar con la audiencia. La forma metadiscursiva tiene un alto grado de hibridación en tanto que, en distintos micro-momentos de la etapa expositiva, se actualizan recursos lingüísticos preferenciales que perfilan al candidato como gestor de su discurso en dos niveles: por un lado, su conocimiento basado en la experiencia personal (*Daniel es un hombre de 21 años que viaja, que se traslada desde Chañaral a Santiago en búsqueda de trabajo*); por otro lado, el discurso académico profesional que responde a las convenciones de la Universidad en torno al examen de grado final (*antes de pasar al cuadro y al análisis*).

Metadiscurso orientado a la práctica investigativa

En la sección anterior se analizaron las distintas funciones del metadiscurso orientado a sí mismo o a su propio hablar (evaluativa, endofórica, autorregulativa y repetitiva).

Como se indicará al comienzo del análisis, además de esas formas metadiscursivas existe una segunda categoría. Se trata del metadiscurso orientado a la práctica investigativa. En los ejemplos siguientes del metadiscurso emerge la figura del investigador.

Ejemplo 15. Etapa expositiva (Ling01).

A: y aquí no es Santiago no es la comuna no es aquí en el comedor casi en esta silla // y el allá será todo lo demás **y eso implica que uno tiene que ir como investigador haciendo muchas distinciones muchas veces** porque / en el hablar ellos van diciendo allá po allá donde estaba y uno queda diciendo allá dónde↑ / y viene uno tiene que profundizar un poco mas porque allá puede ser en el otro hogar en la hospedería en la calle en el otro comedor allá donde vivía antes //

Ejemplo 16. Etapa expositiva (Ling04).

A: y: y sobre todo a- a temas tan ((en evolución)) como la crítica textual que yo me enamoré cuando / cuando estuve de intercambio nosotros analizábamos textos escritos no↑e- en manuscritos muchas veces /

entonces a mi me- me ayudó a agudizar mi- mi ojo a- a poder ver detalles / **no es cierto uno a veces no ve ni los propios no** ↑ / pero- pero puede ver detalles en otro y- y puede ir muchas veces // entregando nuevas visiones o nuevas propuestas de: distintos trabajos que se han hecho porque /

En estos ejemplos el uso del pronombre *uno* permite hacer aparecer en el mapa de la interacción al investigador dentro de los límites de la disciplina. El empleo de esta forma pronominal sirve para generalizar la experiencia y, al mismo tiempo, implica la despersonalización en grados diversos.

En el Ejemplo 15 destaca la autodesignación mediante la unidad léxica *investigador*. En el mismo evento comunicativo son recurrentes el uso de estas lexías *como lingüista* introducidas mediante modificador de modalidad *como*, las que aluden al contexto cognitivo de experiencias previas del estudiante-investigador.

El enunciado *la audiencia especializada que examina ha leído mi trabajo* es una muestra del *metadiscurso orientado a la práctica investigativa*. Este es utilizado por el candidato para poner en evidencia el conocimiento compartido mediante una referencia homofórica (Martin y Rose, 2007).

Las referencias de este estilo se complementan con otras formas metadiscursivas como el *yo metacomunicativo* (*aquí paso a otra parte, quiero hacer una reflexión final*) presente en los siguientes ejemplos.

Ejemplo 17. Etapa expositiva (Ling01).

A: porque las personas los ciudadanos corrientes tiene un centro de operaciones tienen un arraigo / en cambio una persona en situación de calle no tiene ese arraigo ella vive la itinerancia como algo cotidiano / y por tanto para nosotros esta persona invade nuestro espacio de traslado con su habitar y eso refuerza su marginación y su exclusión // **que es en realidad la fundamental crítica que hace este trabajo (4')**

Ejemplo 18. Etapa expositiva (Ling04).

A:/ es porque la ideología religiosa se dio en- en mayor cantidad (3') **qué motivó este trabajo↑ / aquí pasó a otra parte bien↑ que este es el área de proyecciones / me llamó mucho la atención el concepto de ideología o sea de qué modo nosotros podríamos empezar a analizar este tipo de: e analizar lingüísticamente la ideología de los discursos / bien↑** consideré que ciertamente que hay parámetros creemos que no son los suficientes

Es posible observar, por un lado, que esta forma metadiscursiva está asociada a una sección específica de

la exposición del candidato: ‘discusión y proyecciones’⁷, según el formato académico establecido por su unidad académica: *el área de proyecciones*. Por otro lado, este tipo de metadiscurso hace emerger el *nosotros inclusivo* no sólo para el control de la interacción sino también para revelar las experiencias y conocimientos del candidato como investigador en un campo de conocimiento determinado. Las expresiones como “volver a decir, repetir, valorar, referir, dirigir” reflejan los constantes ajustes que el candidato realiza en los diferentes espacios interactivos de la etapa expositiva para vencer los obstáculos que el rito académico le impone.

En la etapa interrogativa hay otra función del metadiscurso, ausente en el estadio expositivo, que está orientada a redefinir las relaciones interpersonales y adherir a determinados posicionamientos disciplinares. En el siguiente ejemplo de la etapa interrogativa se observa que el metadiscurso introduce un enunciado que dirige la atención hacia una instancia metodológica concreta.

Ejemplo 19. Etapa interrogativa (Ling01).

P: entonces quería preguntarte cómo sentiste en tu trabajo te fijas↑ esta opción teórico metodológica en cuánto a productividad↑ en ese sentido ya↑

A: **dentro del proceso del trabajo el profesor puede dar cuenta de eso** / tuve algunas dificultades con el método sincrónico y diacrónico de Pardo al comienzo / es que se me hizo muy difícil en un primer momento tomar el discurso de estas personas y meterlo en estos cuadritos era un cómo hago cuadrar algo ahí↑ / se me hizo muy difícil en algún momento incluso tuve que casi que reformular todo // porque había como que había hecho cuadrar todo mal era como un puzzle mal armado / pero en el momento que logré hacerlo que logré aplicarlo logré situar a las personas del discurso y cuáles eran sus acciones y eso lo logré solamente gracias a la asociación de la lingüística sistémico funcional e: me hizo pleno sentido.

Por medio del pronombre demostrativo *eso* el candidato anticipa las problemáticas del método que son las fuentes de algunas de las objeciones de la Comisión Examinadora. También mediante esta forma metadiscursiva el candidato hace copartícipe de la investigación al profesor, quien eventualmente podría refrendar la información expuesta por el candidato. No obstante, esta alusión al profesor no espera respuesta, sino que se utiliza para validar su postura frente a la investigación realizada y llamar la atención sobre el carácter específico de la información. En suma, el análisis de los comentarios y sus respectivas estrategias metadiscursivas en la etapa

interrogativa, muestra la importancia de la argumentación en los exámenes orales, su rol en la presentación del proceso investigativo y sus vínculos con la construcción del conocimiento.

Conclusiones

Este estudio de caso se propuso responder a la siguiente pregunta de investigación: *¿De qué manera los participantes del Examen Oral Final Universitario de pregrado co-construyen identidad mediante el uso del metadiscurso?*

De los resultados obtenidos se concluye que las diferentes estrategias y comentarios metadiscursivos manifestados en la textualización revelan la manera en que el candidato conceptualiza el conocimiento que requiere el examen, así como también la construcción de identidad y de relaciones de poder entre los participantes de esta instancia evaluativa.

En el nivel léxico gramatical, es posible observar dos tipos de metadiscurso. Por un lado, el metadiscurso asociado al propio hablar o a sí mismo; por otro lado, el que está orientado al contexto o a la práctica de la investigación. Estas estrategias y comentarios discursivos cumplen diferentes funciones en el seno de la cultura académica.

El *metadiscurso orientado a sí mismo o a su propio hablar* se textualiza a través de reformulaciones, repeticiones, preguntas retóricas o anticipativas simuladas, deixis y apéndices conversacionales. Las citadas estrategias y comentarios metadiscursivos cumplen con dos funciones específicas. Por un lado, permiten al candidato la construcción de la textualidad, destacando y sustentando la tesis, evaluando su discurso y distanciándose de los contenidos expuestos. Por otro lado, el metadiscurso revela la preocupación del examinado por construir su identidad como investigador y, de ese modo, legitimarse ante la Comisión Examinadora.

El *metadiscurso orientado al contexto o a la práctica de investigación* se textualiza por medio del uso del pronombre *uno*, la referenciación homofórica, la autodesignación mediante primera persona singular o las unidades léxicas *investigador*, *lingüista*. En primer lugar, el empleo del pronombre mencionado sirve para generalizar la experiencia y, al mismo tiempo, implica la despersonalización en grados diversos. En segundo lugar, la referenciación homofórica permite al candidato aludir al conocimiento compartido. En tercer lugar, el yo metacomunicativo, por medio de la primera persona o de las citadas unidades léxicas, aluden al contexto cognitivo de experiencias previas del estudiante-investigador, así como también a la adhesión a determinados posicionamientos

⁷ Véase reglamento de egreso y titulación de la Facultad de Letras (PUC, 2010).

disciplinares. En síntesis, las estrategias y comentarios metadiscursivos mencionados revelan la capacidad de argumentación del candidato y, al mismo tiempo, le permiten aspirar a la membresía en una determinada comunidad de práctica, interactuando con los examinadores y haciéndolos parte de su proceso de investigación.

La elaboración propia de un determinado dominio conceptual, de un saber hacer y de un saber decir en una determinada comunidad de práctica universitaria, así como la evaluación de una producción discursiva que requiere cierta competencia técnica y comunicativa, involucran una negociación de suyo compleja. En dicha transacción continua de significados, las selecciones metadiscursivas permiten a los interactuantes crear alineamientos diversos y posicionarse en y por el discurso de manera estratégica.

En este sentido es posible afirmar que el metadiscursivo tiene decisivas repercusiones para la co-construcción identitaria entre el candidato y la Comisión evaluadora. Es así como en la construcción de una imagen de investigador el examinando recurre a diferentes estrategias metadiscursivas, que le permiten posicionarse en el mapa de la interacción. A la vez, las estrategias analizadas se constituyen en señales de obediencia a las convenciones genéricas y, en esa línea, la actividad metadiscursiva colabora en la construcción de un discurso institucional que se apega a las imposiciones de la tradición discursiva de una determinada cultura académica.

Los resultados confirman que frente a una asimetría marcada e imperante en las etapas inicial y final del evento, las etapas nucleares del evento comunicativo perfilan un espacio interactivo de gran dinamismo en el que los participantes van co-construyendo identidades con el propósito de acometer el fin discursivo y salvar la problemática intrínseca de esta instancia evaluativa, la que involucra competencias de diferente orden y roles discursivos que seleccionan identidades emergentes y cambiantes.

El análisis de la elaboración identitaria releva el fenómeno de la hibridación, propuesto por Linell (2009), como característico de las interacciones dialógicas, aún en casos como este, de alta formalidad. La hibridación, en este sentido, muestra la compleja negociación en las interacciones especializadas en donde el candidato debe orientar su práctica discursiva en tres direcciones: su saber experiencial individual, su saber disciplinar, su saber metodológico y su saber comunicar, y finalmente, su saber histórico, por el que se inserta en el ámbito de las prácticas universitarias recontextualizadas en un ámbito específico del escenario universitario chileno.

Referencias

- ÄDEL, A. 2006. *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Ámsterdam, John Benjamins, 243 p. <https://doi.org/10.1075/sci.24>
- ALLWOOD, J. 1976. *Linguistic Communication as Action and Cooperation*. Gotemburgo, Universidad de Gotemburgo, 252 p.
- ARNOUX, E.N. 2009. *Análisis Del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor, 190 p.
- ARNOUX, E. N. 2015. Escritura y predicación: la homilía como género de la celebración litúrgica. *Traslaciones*, 2(4):67-93.
- BAZERMAN, C. 2012. Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. In: C. BAZERMAN (ed.), *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, p. 122-161.
- BAZERMAN, C.; DEVITT, A. 2014. Introduction: Genre perspectives in text production research. In: M. JAKOBS; D. PERRIN (eds.), *Handbook of writing and text production*. Berlin, De Gruyter, p. 252-265. <https://doi.org/10.1515/9783110220674.257>
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. 2005. *Diccionario de Análisis del discurso*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 900 p.
- CIAPUSCIO, G. 2007. Acciones de calificación en conferencias de divulgación científica. In: B. KLUGE; A. MÜLLER; M. SCHRADER-KNIFFKI (eds.), *Límites en el discurso*. Frankfurt, Vervuert Vlg, p. 59-77.
- CONNOR, U. 1996. *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge, Cambridge University Press, 201 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524599>
- CRESWELL, J. 2013. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, Sage publications, 304 p.
- CRISMORE, A. 1989. *Talking with Readers: Metadiscourse as Rhetorical Act*. New York, Peter Lang, 282 p.
- EGGINS, S.; SLADE, D. 1997. *Analyzing casual conversation*. Washington, Cassell, 284 p.
- ESCANDELL, V. 1999. Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. In: I. BOSQUE; V. DEMONTE (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española - Vol. 3*. Madrid, Real Academia Española, Espasa, p. 3929-3991. (Colección Nebrija y Bello).
- FAIRCLOUGH, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge, Polity Press, 259 p.
- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London, Longman, 270 p.
- FANT, L. 2007. Rapport and Identity Management: A Model and Its Application to Spanish Dialogue. In: M.E. PLACENCIA; C. GARCÍA (eds.), *Politeness in the Spanish-Speaking World*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 335-365.
- FANT, L. 2015. Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviour in negotiation settings. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, 2(3):247-265. <https://doi.org/10.7146/hjlb.v2i3.21412>
- FANT, L.; HARVEY, A. 2008. Intersubjetividad y consenso en el diálogo. Análisis de un episodio de trabajo en grupo estudiantil. *Oralia*, 11(1):307-332.
- FASSNACHT, C. 2009. Transana (Versión 2.10) [Software]. Available at: <http://www.transana.org/>.
- GILLE, J. 2006. Iraq, y cosas así: los apéndices conversacionales en español coloquial. *Moderna Språk*, 100(1):157-166.
- GILLE, J.; HÄGGKVIST, C. 2006. Los niveles del diálogo y los apéndices conversacionales. In: J. FALK; J. GILLE; F. WACHTMEISTER (eds.), *Discurso interacción e identidad*. Stockholms, Stockholms Universitet, p. 65-80.
- GONZÁLEZ ARIAS, C. 2014. El metadiscursivo en columnas de opinión y en los comentarios de lectores en un ambiente virtual y público. *Spanish in Context*, 11(2):155-174. <https://doi.org/10.1075/sic.11.2.01gon>
- GÜLICH, E.; KOTSCHI T. 1983. Les marqueurs de reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française*, 5(1):305-351.
- GÜLICH, E.; KOTSCHI T. 1995. *Discourse Production in Oral Communications. Aspects of Oral Communication*. New York, De Gruyter, 210 p.
- HALLIDAY, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold, 820 p.
- HALL, S. 2000. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 192 p.

- HALL, J. K. 2013. *Teaching and researching: Language and culture*. New York, Routledge, 269 p.
- HARVEY, A.; OYANEDEL, M. 2010. El grupo de estudio: Conceptualización y actualización discursiva. In: G. PARODI (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XX. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile, Planeta, p. 71-93.
- HUNSTON, S.; THOMSOM, G. 2000. *Evaluation in text*. Oxford, Oxford University Press, 290 p.
- HYLAND, K. 1998. Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30(4):437-455.
[https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00009-5)
- HYLAND, K. 2002. Activity and evaluation: reporting practice in academic writing. In: J. FLOWERDEW (ed.), *Academic discourse*. London, Longman, p. 115-130.
- HYLAND, K. 2005. Stance and engagement: A model of interaction in academic writing. *Discourse studies*, 7(2):173-192.
<https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- HYLAND, K. 2010. Metadiscourse: Mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2):125-143.
- HYLAND, K. 2011. *Continuum companion to discourse analysis*. London, Bloomsbury Publishing, 420 p.
- HYLAND, K. 2015. Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*, 19(1):32-43.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.005>
- HYLAND, K. 2017. Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113(1):16-29.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>
- HYLAND, K.; SANCHE GUINDA, C. (eds.). 2012. *Stance and Voice in Written Academic Genres*. New York, Palgrave Macmillan, 263 p.
<https://doi.org/10.1057/9781137030825>
- IFANTIDOU, E. 2005. The semantics and pragmatics of metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 37(9):1325-1353.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.11.006>
- JAKOBSON, R. 1985. *Lingüística y poética*. Madrid, Cátedra, 230 p.
- KOTSCHI, T. 1986. Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs comme stratégies interactives. *Cahiers de Linguistique Française*, 7(2):207-230.
- LARRAÍN, J. 2005. *¿América Latina Moderna?* Santiago, Lom, 230 p.
- LEMKE, J. 1997. *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós, 270 p.
- LINELL, P. 2009. *Rethinking language, mind and World Dialogically*. Linköping, University of Linköping, 482 p.
- LOUREDA, O. 2009. De la función metalingüística al metalenguaje: los estudios sobre el metalenguaje. *Revista Signos*, 42(71):317-332.
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342009000300002>
- MAINGUENEAU, D. 2003. *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires, Nueva visión, 89 p.
- MARTIN, J. 1997. Analysing genre: functional parameters. In: F. CHRISTIE; J. R. MARTIN (eds.), *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*. London, Cassell, p. 3-39.
- MARTIN, J.; ROSE, D. 2007. *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. London, New York, Continuum, 292 p.
- MARTIN, J.; ROSE, D. 2008. *Genre relations mapping culture*. London, Equinox, 292 p.
- MARTIN, J.; ROSE, D. 2012. Genres and texts: living in the real world. *Indonesian Journal of SFL*, 1(1):1-21.
- MARTIN, J.; WHITE, P. 2005. *The language of evaluation. Appraisal in English*. New York, Palgrave Macmillan, 340 p.
<https://doi.org/10.1057/9780230511910>
- MATTHIESSEN, C. 2007. "The architecture" of language according to the systemic functional theory of language. *Book*, 10(3):505-561.
- MAURANEN, A. 1993. Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economics texts. *English for Specific Purposes*, 12(4):3-22.
[https://doi.org/10.1016/0889-4906\(93\)90024-I](https://doi.org/10.1016/0889-4906(93)90024-I)
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (PUC). 2010. Reglamento de egreso y titulación Facultad de Letras. Available at: http://www.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=29&lang=es. Accessed on: 02/10/2015.
- PARODI, G. 2005. Discurso especializado y lingüística de corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística. *Boletín de Lingüística*, 17(23): 61-88.
- PARODI, G. 2008. *Géneros académicos y profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Ediciones Universitarias Valparaíso, 420 p.
- PARODI, G.; BOUDON, E.; JULIO, C. 2015. El Manual de Economía: Género entre dos mundos disciplinares. In: G. PARODI; G. BURDILES, (eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales. Géneros, corpus y métodos*. Barcelona, Ariel, p. 155-172.
- PREGO VÁSQUEZ, G. 2007. Los recursos interaccionales del poder como mecanismos de negociación de identidades profesionales. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 1(9):111-124.
- REYES, G. 2002. *Metapragmática. Lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*. Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial Universidad de Valladolid, 210 p.
- ROSE, D. 2011. Genre in the Sydney School. In: J. P. GEE; M. HANDFORD (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge, London, p. 209-225.
- SALAGER-MEYER, F. 2014. Writing and publishing in peripheral scholarly journals: How to enhance the global influence of multilingual scholars? *Journal of English for Academic Purposes*, 13(1):78-82.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.11.003>
- SALAS, M. 2015. Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico-científico escrito en español. *Revista Signos*, 48(87): 95-120.
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100005>
- SAMAIE, M.; KHOSRAVIAN, F.; BOGHAYERI, M. 2014. The Frequency and Types of Hedges in Research Article Introductions by Persian and English Native Authors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98(1):1678-1685.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.593>
- SWALES, J. 2014. Variation in Citational Practice in a Corpus of Student Biology Papers From Parenthetical Plonking to Intertextual Storytelling. *Written Communication*, 31(1):118-141.
<https://doi.org/10.1177/0741088313515166>
- SWITALLA, B. 1983. Lässt sich kindliche Dialogfähigkeit testen? Argumente für eine reflexive Sprachdiagnostik. In: D. BOUEKE; W. KLEIN (eds.), *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern*. Tübingen, Dialogforschung, p. 42-67.
- THOMSOM, G.; HUNSTON, S. 2006. System and corpus: Two traditions with a common ground. *Equinox Publishing*, 2(1):1-14.
- THOMSON, E.; WHITE, P. 2008. *Communicating conflict: Multilingual case studies of the news media*. London, Continuum, 368 p.
- VAN DE MIEROOP, D. 2012. Negociaciones de identidad en relatos sobre la pobreza. *Discurso & Sociedad*, 6(3):636-676.
- VANDE KOPPLE, W.J. 1985. Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition & Communication*, 26(3):82-93.
<https://doi.org/10.2307/357609>
- WILLIAMS, J. 1981. *Style: Ten Lessons in Clarity and Grace*. Boston, Foresman, 240 p.
- ZIMMERMANN, D. 1998. Identity Context and Interaction". In: C. ANTAKI; S. WIDDICOMBE (eds.), *Identities in talk*. London, Thousand Oaks/New Delhi, Sage Publications, p. 87-106.
- ZIMMERMANN, D. 2005. Introduction: Conversation Analysis and Social Problems. *Social Problems*, 52(4):445-448.
<https://doi.org/10.1525/sp.2005.52.4.445>

Submetido: 30/10/2016
Acepto: 05/06/2017