

Editorial Académica Española (Berlin).

El modelo lingüístico-transaccional. Una nueva perspectiva para el análisis del discurso didáctico.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2011). *El modelo lingüístico-transaccional. Una nueva perspectiva para el análisis del discurso didáctico*. Berlin: Editorial Académica Española.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/104>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/x5g>



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

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

A mi mamá, que hubiera estado orgullosa.

Vaya mi agradecimiento:

- a Gustavo Daniel Constantino, mi director, por guiar, supervisar y criticar esta investigación, y por acompañarme académicamente;
- a Elbia Difabio de Raimondo, mi codirectora, por confiar en este proyecto y brindar todo su profesionalismo al momento de supervisar y revisarlo;
- a Anita Fetzer, por recibirme en su lugar de trabajo y compartir conmigo sus conocimientos;
- a Sebastián Sayago, por leer de manera crítica el manuscrito y ser un interlocutor tan profesional como dispuesto;
- a Clotilde de la Barra, por asesorarme con lucidez;
- a la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, por aceptarme en la carrera y confiar en el proyecto, y al CIAFIC, por promover la investigación;
- a los docentes, a los alumnos y a los directores, por permitirme presenciar y grabar las clases.
- a todas las personas que quiero y que, con su afecto, han hecho posible que terminara esta tesis.

ÍNDICE

LISTADO DE SIGLAS FRECUENTES	6
PRÓLOGO	7
CAPÍTULO 1. Introducción	9
1.1. Planteo del problema: la dinámica accional de la interacción comunicativa didáctica	9
1.2. Objetivos de la investigación: hacia un modelo lingüístico-transaccional	11
1.3. Organización de la tesis	13
CAPÍTULO 2. Principales estudios sobre la interacción comunicativa producida en contextos didácticos.....	15
2.1. Introducción	15
2.2. Estudios clásicos	15
2.2.1. Ned Flanders.....	16
2.2.2. John McH. Sinclair y Malcolm Coulthard	16
2.2.3. Hugh Mehan.....	20
2.2.4. Michael Stubbs.....	21
2.2.5. Derek Edwards y Neil Mercer	22
2.2.6. Courtney Cazden	25
2.2.7. Jay Lemke.....	27
2.3. Estudios actuales.....	31
2.3.1. Las reformulaciones de Courtney Cazden.....	32
2.3.2. James Martin y David Rose	33
2.3.3. Frances Christie.....	35
2.3.4. Ference Marton y Amy Tsui.....	38
2.3.5. Gustavo Constantino.....	41
2.4. Recapitulación y observaciones generales	42
CAPÍTULO 3. La teoría de los actos de habla y sus posteriores reformulaciones. Principales estudios sobre los efectos ilocucionarios y perlocucionarios.....	45
3.1. Introducción	45
3.2. Sobre la teoría tradicional de los actos de habla	46
3.2.1. Los aportes de John L. Austin	46
3.2.1.1. Una primera aproximación al estudio de la dimensión accional del lenguaje	46
3.2.1.2. El acto de habla: su primera definición	47
3.2.1.3. Sobre los efectos ilocucionarios y perlocucionarios.....	48
3.2.2. Los aportes de John Searle	49
3.2.2.1. El acto de habla searliano	50
3.2.2.2. Sobre los efectos ilocucionario y perlocucionario en Searle.....	50
3.2.2.3. En torno al concepto searliano de intencionalidad compartida.....	51
3.3. Los efectos ilocucionarios y perlocucionarios después de Austin y Searle	52
3.3.1. Steven Davis	52
3.3.2. Jürgen Habermas.....	53
3.3.3. Frans van Eemeren y Rob Grootendort.....	53
3.3.4. Nira Reiss.....	54
3.3.5. Amy Tsui	56
3.3.6. Yueguo Gu	58
3.3.7. Marina Sbisà	59
3.3.8. Anita Fetzer.....	61
3.4. Recapitulación y observaciones generales	62
CAPÍTULO 4. Un modelo lingüístico-transaccional de la interacción comunicativa.....	65
4.1. Justificación del modelo.....	65
4.2. Puntos de partida y fuentes del modelo	66
4.2.1. Aportes del enfoque sistémico-funcional	67
4.2.2. Aportes del enfoque accional del lenguaje	68
4.3. Coordenadas y elementos constitutivos del MLT.....	69
4.3.1. Fuerza ilocucionaria prevista y efecto ilocucionario: componentes básicos de la fuerza transaccional	71
4.3.2. Fuerza transaccional.....	73
4.3.3. Efecto transaccional.....	74
4.3.4. Recursos lingüísticos	74
4.3.4.1. Acerca del modo.....	76
4.3.4.2. Acerca de la modalidad.....	78
4.3.4.3. Acerca de los adjuntos conjuntivos, las conjunciones y los subordinantes.....	80
4.3.5. Contextos	81

4.3.5.1. Contexto situacional y contexto cultural	82
4.3.5.2. Contexto como género	83
4.4. Etapas del análisis según el modelo definido.....	85
4.5. Revisión de un ejemplo de la bibliografía a partir del modelo propuesto.....	87
4.6. Recapitulación e hipótesis teóricas relativas al modelo propuesto.....	91
CAPÍTULO 5. Análisis del discurso didáctico presencial a partir del modelo lingüístico-transaccional	93
5.1. Introducción	93
5.2. Observaciones generales sobre la forma de presentación de los análisis	93
5.3. Sobre el corpus principal de esta investigación: las clases presenciales	94
5.4. Análisis del discurso didáctico presencial	96
5.4.1. Repaso en torno a las dudas sobre una oración: del diálogo triádico al diálogo de preguntas/comentarios de alumnos.....	96
5.4.1.1. Presentación de la interacción comunicativa	96
5.4.1.2. Análisis de los encadenamientos.....	97
5.4.1.3. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT.....	105
5.4.1.4. Consideraciones didácticas.....	107
5.4.2. Actividad diagnóstica: en busca de las opiniones de una opinión.....	109
5.4.2.1. Presentación de la interacción comunicativa	109
5.4.2.2. Análisis de los encadenamientos.....	110
5.4.2.3. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT.....	119
5.4.2.4. Consideraciones didácticas.....	120
5.4.3. Exposición dialogada sobre una evaluación frente a confrontación.....	122
5.4.3.1. Presentación de la interacción comunicativa	122
5.4.3.2. Análisis de los encadenamientos.....	123
5.4.3.3. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT.....	130
5.4.3.4. Consideraciones didácticas.....	131
5.4.4. Tarea individual frente a interrupciones por conflicto entre alumnos	132
5.4.4.1. Presentación de la interacción comunicativa	132
5.4.4.2. Análisis de los encadenamientos.....	133
5.4.4.3. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT.....	136
5.4.4.4. Consideraciones didácticas.....	137
5.4.5. Repaso frente a interrupciones: la “extinción” de una sanción.....	138
5.4.5.1. Presentación de la interacción comunicativa	138
5.4.5.2. Análisis de los encadenamientos.....	138
5.4.5.3. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT.....	143
5.4.5.4. Consideraciones didácticas.....	144
5.4.6. Asignación de alumnos para leer los parlamentos de una obra de teatro	146
5.4.6.1. Presentación de la interacción comunicativa	146
5.4.6.2. Análisis de los encadenamientos.....	146
5.4.6.3. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT.....	155
5.4.6.4. Consideraciones didácticas.....	156
5.5. Recapitulación y observaciones generales	157
CAPÍTULO 6. Análisis del discurso didáctico <i>online</i> a partir del modelo lingüístico-transaccional	159
6.1. Introducción	159
6.2. El discurso electrónico: algunas características básicas	159
6.3. El discurso electrónico como discurso híbrido	160
6.4. Los foros de formación <i>online</i>	161
6.5. Análisis del foro de formación <i>online</i> seleccionado.....	162
6.5.1. Presentación de la interacción comunicativa y análisis de los encadenamientos ..	162
6.5.2. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT	176
6.5.3. Consideraciones didácticas	178
CAPÍTULO 7. Análisis de la conversación a partir del modelo lingüístico-transaccional	181
7.1. Introducción	181
7.2. Acerca de la conversación y su alcance en el discurso didáctico.....	181
7.3. Ejemplo y análisis propuestos por Tsui (1985)	183
7.4. Revisión del ejemplo de Tsui a partir del MLT	184
7.5. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT	186
7.6. Algunos aportes del MLT al análisis de la conversación.....	186
CAPÍTULO 8. Conclusiones.....	189
8.1. En torno a la aplicación del modelo lingüístico-transaccional al análisis del discurso didáctico y su proyección hacia otros tipos de discurso.....	189

8.1.1. Respecto a la configuración de la FIP	189
8.1.1.1. La configuración de la FIP y los interlocutores	189
8.1.1.2. La configuración de la FIP y los recursos lingüísticos	190
8.1.2. Respecto a las posibles situaciones tras una FIP	191
8.1.2.1. La fuerza transaccional como fuerza construida de manera conjunta entre los interlocutores	191
8.1.2.2. La fuerza transaccional: un concepto dinámico y gradual	192
8.1.3. Respecto a los efectos	193
8.1.3.1. Efectos inmediatos y retardados	193
8.1.3.2. Falta de efectos	194
8.1.3.3. Los efectos y sus valencias	194
8.1.4. Respecto a la relación de las fuerzas y los efectos, y los recursos lingüísticos.....	195
8.1.4.1. Configuraciones no habituales y su relación con las fuerzas y los efectos	196
8.1.4.1.1. El uso de metáforas	196
8.1.4.1.2. El uso de humor	197
8.1.4.2. Configuraciones complejas y su relación con las fuerzas y los efectos	197
8.1.4.3. El uso de recursos lingüísticos respecto a las valencias de los ET	198
8.1.5. Respecto a la relación entre las fuerzas y los efectos, los recursos lingüísticos y los contextos	198
8.1.5.1. Relación entre fuerzas y efectos, recursos lingüísticos y género	198
8.1.5.2. Relación entre fuerzas y efectos, recursos lingüísticos y contexto de situación (tenor)	199
8.1.5.3. Relación entre fuerzas y efectos, recursos lingüísticos y contexto cultural	199
8.2. En torno a las consideraciones didácticas derivadas del análisis mediante el MLT	199
8.2.1. El género como estrategia de control	199
8.2.2. Los mecanismos de control de la docente respecto al desempeño de los alumnos	200
8.2.3. El discurso de la docente más allá de su presencia física	200
8.3. Aportes fundamentales de la investigación al análisis del discurso (en particular, el didáctico).....	201
8.3.1. El corpus	201
8.3.2. El MLT para el análisis de las interacciones comunicativas	202
8.3.3. Mayor comprensión de la interacción comunicativa a partir de los aportes relativos a la función interpersonal del lenguaje y a la coconstrucción accional	202
8.3.4. Cambio de paradigma en el análisis del discurso didáctico	203
APÉNDICE A. Clasificación empleada para determinar géneros.....	205
APÉNDICE B. Métodos y técnicas aplicados para obtener y tratar los datos de la investigación	208
APÉNDICE C. Características generales del <i>corpus</i> principal	217
APÉNDICE D. Caracterización de cada clase del <i>corpus</i> principal.....	225
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	245
NOTAS	251

LISTADO DE SIGLAS FRECUENTES

CIAFIC: Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural

CTR: conjunto temáticamente relacionado

DE: discurso electrónico

DEA: discurso electrónico asincrónico

DES: discurso electrónico sincrónico

EGB: Educación General Básica

EI: efecto ilocucionario

EP: efecto perlocucionario

EPI: efecto ilocucionario intentado

ET: efecto transaccional

FIAC: Flanders Interaction Analysis Categories

FIP: fuerza ilocucionaria prevista

FT: fuerza transaccional

IRE (secuencia): iniciación, respuesta, evaluación

LSF: Lingüística sistémica-funcional

MLT: modelo lingüístico transaccional

TAH: Teoría de los actos de habla

PRÓLOGO

El Discurso Didáctico es un fenómeno fascinante de comunicación humana que se oculta con el ropaje de lo cotidiano y convencional a la mirada leiga y resulta esquivo al escrutinio de la mirada experta.

Su carácter multifacético se muestra en tantas cualidades que puede detentar y en tan diversas concreciones y efectos en los participantes: oral, escrito, híbrido, multimedia, íntimo, público, impersonal, aburrido, divertido, repetido, balbuceante, exacto, emocionante, banal, profundo, lento, circular, correcto, incorrecto, irónico, estimulante. Y también en todo lo que compromete, representa, muestra: la naturaleza, la cultura, la historia, las ciencias, el lenguaje y las lenguas... el cosmos (y el caos) dentro de un pretendido e inestable microcosmos, con su propias leyes gravitacionales: clase, didáctica, curriculum, escuela, universidad, mundo virtual.

Quizás por todo esto ha resultado esquivo al escrutinio experto cuando las disciplinas han intentado estudiarlo con sus propios lentes conceptuales y metodológicos. Y esto se ha dado a pesar del gran esfuerzo e inteligencia puestos en la tarea por investigadores de la talla de John Sinclair, Malcolm Coulthard, Ned Flanders, Courtney Cazden, Basil Bernstein, Sara Delamont, Derek Edwards, Neil Mercer, Ference Marton, Frances Christie, James Gee y Jay Lemke, para mencionar solo algunos que gozan de reconocimiento internacional y muestran el entramado entre lingüística y didáctica.

La dificultad puede resumirse en una pregunta crucial: ¿Cómo ir más allá de lo evidente? Cuestión que puede derivarse en otras no menos importantes y preocupantes:

¿Cómo traspasar las convenciones, las estructura triádica fractal y el saber estipulativo, para lograr una variedad y riqueza comunicativa, una actividad dialógica cautivante y cognoscitivamente estimulante, un conocimiento vivo y compartido?

¿Cómo el discurso didáctico, un discurso con capacidad para contener o reflejar todos los discursos, puede mostrar una ambivalencia que va desde concreciones rutinarias, banales y opacas hasta realizaciones creativas, valiosas y brillantes?

Estas cuestiones formuladas de manera general, representan objetivos de investigación que apenas han sido tocados por los estudios precedentes. La naturaleza dinámica, interactiva, comunicativa, discursiva, *transaccional* de la situación didáctica no había sido abordada anteriormente con el andamiaje teórico, la lógica argumentativa, el análisis implacable y la interpretación interdisciplinaria o de perspectiva múltiple que se evidencian en este libro. Si bien apoyada en “hombros de gigante”, la autora realiza un planteo de integración original que permite plasmarlo en

un modelo teórico-metodológico, el *modelo lingüístico-transaccional* de la interacción comunicativa.

El trabajo de la Dra. Guadalupe Alvarez representa no solo un aporte en el campo del discurso didáctico sino principalmente un salto cualitativo, un ascenso a un nivel superior de análisis e interpretación. Si los estudios precedentes pueden ser buenas fotografías, el estudio realizado y la propuesta metodológica de Alvarez son un film excelente.

Gustavo Daniel Constantino
Buenos Aires, septiembre de 2011

CAPÍTULO 1. Introducción

1.1. Planteo del problema: la dinámica accional de la interacción comunicativa didáctica

La **interacción comunicativa** se considera un fenómeno fundante de la naturaleza social de los individuos (van Dijk, 2000[1997]; Mondada, 2001; Voloshinov, 1992[1929]) y esto se basa en ciertas características particulares de este fenómeno.

En toda interacción verbal (e.g. conversaciones, intercambios telefónicos) participan dos o más personas que intercambian los roles de hablante y oyente (Briz, 2000). Además, como plantea Searle (1992b), al empezar una conversación, estas personas están iniciando una actividad conjunta más que dos actividades individuales. Considero que esta observación realizada para las conversaciones puede ser extendida a cualquier tipo de interacción. En relación con esto, es importante mencionar algunos rasgos esenciales que se adjudican a la interacción comunicativa desde el dialogismo (Linell, 1998): secuencialidad, construcción conjunta e interdependencia acto-actividad. Así, toda interacción comunicativa comprende intervenciones que se organizan en forma secuencial, aun cuando se den interacciones en forma paralela en una misma situación, superponiéndose, entrecruzándose o manteniéndose aisladas. A partir de estas intervenciones, se realizan acciones coordinadas mutua y recíprocamente por los diferentes interlocutores; y estas acciones, a su vez, están situadas en el marco de una actividad (o género) que se produce de manera conjunta.

Una caracterización de esa naturaleza parece especialmente necesaria en relación con un tipo de interacción de la que participan gran parte de los individuos en las sociedades contemporáneas,¹ ya sea por períodos prolongados o durante toda la vida (Christie, 2002): la interacción comunicativa producida en contextos de formación (o, simplemente, interacción didáctica). Esto genera al menos dos interrogantes: ¿cómo se ha analizado hasta el momento la interacción didáctica?, ¿se han considerado en los análisis los rasgos comunes a toda interacción comunicativa?

Estas inquietudes dan origen a la presente investigación, que empieza justamente con el estudio de la interacción didáctica.

La **interacción didáctica** es un tipo particular de interacción comunicativa, configurada por rasgos primarios (e.g. intencionalidad formativa, discursividad), que la determinan y permiten identificarla; y rasgos secundarios (e.g. institucionalidad), que la condicionan en su realización sociohistórica (Constantino, en prensa; Titone, 1982, 1986).

El estudio científico de los aspectos discursivos de la interacción didáctica es de data reciente: los primeros trabajos se remontan a la década de 1960, con los estudios de observación sistemática de Bellack *et al* (1966) y Flanders (1977[1970]).

Recién a partir de los años setenta, y en especial en las dos décadas posteriores, un reconocido grupo de investigadores ha estudiado desde diferentes perspectivas el discurso que los profesores y los alumnos producen en el aula (e.g. Christie, 2002; Delamont, 1984; Green & Harker, 1988; Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1978[1975]; Stubbs, 1987[1983]). Así, se ha llegado a configurar el campo de investigación conocido como **análisis del discurso de clase** (*classroom discourse*) o **discurso didáctico** (Cazden, 2001[1988]; Constantino, 2003; Christie, 2002; Lemke, 1997[1993]).² Muchos de estos investigadores destacan la importancia de la interacción verbal oral para el proceso de enseñanza-aprendizaje (e.g. Cazden, 2001; Edwards & Westgate, 1994[1987]; Lemke, 1997). Entre los argumentos evidentes a favor de esta idea, declaran que el lenguaje oral constituye el medio por el cual los profesores enseñan y los estudiantes demuestran mucho de lo que han aprendido (Cazden, 2001). De este modo, a partir de motivaciones científicas de naturaleza diversa (e.g. educativa, pedagógica, lingüística), se ha desarrollado una amplia variedad de perspectivas y metodologías para analizar el discurso de clase.

Ahora bien, sin desmerecer los avances y resultados positivos de este esfuerzo, los logros han resultado escasos y poco influyentes en las prácticas de enseñanza, en relación principalmente al potencial de modulación de los procesos cognitivos de procesamiento de la información (comprensión, inferencia, etc.) avizorado por la psicología cognitiva y la psicolingüística (Constantino, 1995, 2002a).

Es así que las constataciones recurrentes se refieren a la predominancia cuantitativa del discurso del profesor, sin prestar demasiada atención al discurso de los alumnos y, menos aún, a los aspectos distintivos de la interacción comunicativa concreta que he mencionado al inicio (Flanders, 1977; Joyce & Harooturian, 1967). Estos aspectos recién han comenzado a tratarse en los últimos años (e.g. Cazden, 2001; Christie, 2002; Lemke, 1997; Marton & Tsui, 2004) y, de hecho, algunos permanecen prácticamente inexplorados. En este sentido, es importante considerar dos limitaciones llamativas en el campo del análisis del discurso didáctico.

Como señalan Martin y Rose (2007), en el marco de los estudios que han aplicado la Lingüística sistémica-funcional (LSF) aún no está definido el rol que puede desempeñar la interacción verbal en el aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo que resulta entonces necesario un análisis sistemático del discurso de clase. Por otra parte, respecto a los conceptos empleados desde la LSF para analizar este discurso, Martin (1996) indica que el modelo clásico lineal de género tiende a privilegiar los significados experienciales a expensas de otros,³ y Christie (2002:158) añade que el

nuevo concepto propuesto para superar ese problema -la estructura orbital del género- no ofrece una comprensión más acabada de los significados interpersonales. Y son justamente estos significados, aún no muy estudiados, los que se vinculan de manera más estrecha con la interacción. Esto se debe a que, de las funciones que, según Halliday (Halliday, 1994[1985]:34), puede cumplir el lenguaje, la función interpersonal es la que sirve para establecer y mantener relaciones sociales y expresar los roles sociales, incluidos los roles comunicativos tales como quiénes son capaces de ordenar, preguntar, responder, afirmar, declarar, etc. Así, en relación con esta función, toda vez que una persona habla o escribe, puede elegir, del conjunto de alternativas que provee el sistema lingüístico, diferentes opciones, incluidas aquellas relativas a su papel en la interacción comunicativa.

Además, es notable que los autores ocupados del análisis del discurso didáctico casi no han aplicado la teoría de los actos de habla (TAH) (Austin, 1971[1962]; Searle, 1977a[1969], 1977b[1975]) y, menos aún, sus posteriores reformulaciones (e.g. Sbisà 1992, 2001b). Este tipo de abordaje contribuiría a comprender un rasgo fundamental de las interacciones comunicativas: la construcción conjunta (o coconstrucción) de las acciones. Por otra parte, el relevamiento crítico de ese tipo de propuestas muestra la posibilidad de ajustarlas y optimizarlas aún más para el análisis de interacciones comunicativas reales.

En parte quizá por estos motivos, a pesar de los esfuerzos ya realizados por los investigadores, todavía no se ha llegado a comprender cabalmente la base de los efectos diferenciales de la interacción comunicativa en contextos de formación ni su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo recién mencionado pone en evidencia que, tanto desde una perspectiva educativa como lingüística, se vuelve indispensable definir un modelo analítico-interpretativo que permita entender el complejo fenómeno de la interacción comunicativa y su dimensión accional, en general, y de la interacción didáctica, en particular. Este modelo debería integrar diversos conceptos y herramientas teóricas que permitan abordar aspectos referidos tanto al nivel interpersonal (en términos de la LSF) como a los procesos de producción conjunta de las acciones que los interlocutores logran mediante el uso del lenguaje. Como muestro en esta tesis, estos aspectos son compatibles y complementarios. El desarrollo y la aplicación de un modelo con estas características es el objeto principal de esta investigación.

1.2. Objetivos de la investigación: hacia un modelo lingüístico-transaccional

Partiendo de la necesidad de entender más profundamente la interacción comunicativa en contextos de formación, recupero los aportes de diferentes propuestas teóricas y los combino a fin de cumplir los objetivos generales de esta

investigación: desarrollar y aplicar un nuevo modelo para el análisis del discurso didáctico.

Para desarrollar este modelo, al que denomino **modelo lingüístico-transaccional** (MLT), considero entonces diversos aportes, cuya combinación resulta compatible y complementaria.

Por un lado, nociones de diferentes autores que han aplicado la LSF al análisis del discurso didáctico, en algunos casos destacando los conceptos de tipo de actividad o género (Christie, 2002; Lemke, 1997;⁴ Martin & Rose, 2007; Sinclair & Coulthard, 1978).

Por otro lado, nociones relativas a la dimensión accional del lenguaje para abarcar aspectos de la interacción comunicativa aún no muy explorados en el ámbito del análisis del discurso didáctico, en particular los procesos de construcción conjunta de las acciones. Recorro entonces a propuestas que casi no han sido tenidas en cuenta en ese campo, como la TAH (Austin, 1971; Searle, 1977a, 1977b) y, fundamentalmente, algunas de sus posteriores reformulaciones que se han ocupado de los efectos ilocucionario y perlocucionario (Gu, 1993; Sbisà, 1992, 2001b; Tsui, 1985).

A partir de la revisión, reformulación y combinación de estas dos líneas teóricas, el MLT resultante permite estudiar las situaciones en que dos o más interlocutores emplean recursos lingüísticos en relación con contextos de diferente naturaleza (situacional, cultural, genérico) y, a partir de esto, establecer los modos en que coproducen las acciones en términos de las diferentes modalidades de negociación de las fuerzas y los efectos que tienen lugar en dicha situación.

Una vez definido el MLT, lo empleo en el análisis de un *corpus* concreto a fin de verificar si brinda una comprensión profunda de la interacción comunicativa, particularmente de la que se produce en contextos didácticos. En este sentido, aplico el modelo propuesto al análisis del *corpus* principal⁵ de la investigación, integrado por **clases presenciales**, y luego también al de un *corpus* de contraste, integrado por un **foro de formación *online*** y una **conversación**, ambos tomados para evidenciar los aportes del MLT en relación a otros tipos de discurso.

He seleccionado el foro porque creo que, dado el enorme desarrollo que en los últimos años han tenido los procesos formativos en red u *online* (Cazden, 2001; Christie, 2002; Constantino, 2001; Mercer, 2000), ya no se puede plantear un modelo para el análisis de la interacción didáctica sin considerar, al menos mínimamente, este nuevo contexto de formación.

Respecto a la conversación, su selección está motivada por la presencia, aunque sea secundaria, que este tipo de interacción tiene en el discurso didáctico, y

por el interés de proyectar la posible y futura aplicación del modelo a las interacciones comunicativas que ocurren en otros contextos (sin intencionalidad formativa).

En relación con el análisis, los objetivos particulares son los siguientes:

- Distinguir el tipo de fenómenos que pueden ser identificados y analizados de acuerdo con el modelo y la estrategia metodológica aplicados;
- Explicitar y delimitar las ventajas del MLT y la metodología propuestos para el análisis del discurso didáctico, destacando en particular los fenómenos que aún no han sido tratados en ese campo;
- Recapitular los resultados e interpretaciones en clave de criterios orientadores para la reflexión y actuación didáctica de los docentes;
- Proyectar las posibilidades de aplicación o transposición del MLT al estudio de diversos tipos de discurso o contextos de interacción, incluso de aquellos que no comprenden aspectos didácticos.

Las cuestiones recién esbozadas y el modo en que las he relacionado constituyen la línea lógico-argumentativa de la investigación, reflejada en el trabajo de tesis que esquematizo a continuación.⁶

1.3. Organización de la tesis

En el **capítulo 1** planteo el problema de la investigación y sus objetivos, así como un panorama del desarrollo de la tesis.

En el **capítulo 2** reviso de manera crítica diversos estudios que directa o indirectamente se han ocupado de las interacciones comunicativas que producen los profesores y los alumnos en las aulas, incluso en entornos *online*. Esta revisión muestra, por un lado, que desde los estudios clásicos hasta los actuales es posible rastrear una línea de investigación cada vez más fuerte y consistente que aplica la LSF al análisis del discurso didáctico, desde la cual aún falta explorar el nivel interpersonal. Por otro lado, la revisión pone en evidencia que se carece de conceptos adecuados y suficientes para dar cuenta de los aspectos interaccionales y, en particular, de las acciones que los interlocutores logran realizar a través de esfuerzos conjuntos.

En este sentido, en el **capítulo 3** analizo la TAH de Austin (1971) y Searle (1977a, 1977b) y sus posteriores reformulaciones a fin de comprender, fundamentalmente, el tratamiento que se ha realizado de los efectos ilocucionario y perlocucionario.⁷ Esto se debe a que en algunas propuestas que abordan este tema se evidencian concepciones relativas a la coproducción de las acciones en interacciones comunicativas, aspectos que exigen un estudio profundo en el campo del análisis del discurso didáctico.

En el **capítulo 4** presento y desarrollo un modelo analítico-interpretativo que he denominado modelo lingüístico-transaccional a fin de superar, entre otros problemas, la falta de estudio de los aspectos recién mencionados. Primero, establezco los puntos de partida y las fuentes del modelo (*i.e.* los principales aportes tanto de la LSF como de la TAH y sus posteriores reformulaciones). Segundo, defino sus coordenadas y elementos constitutivos, como la fuerza ilocucionaria prevista, el efecto ilocucionario, la fuerza transaccional, el efecto transaccional, los recursos lingüísticos y los diversos contextos (situacional, cultural, genérico). Tercero, establezco un procedimiento (estrategia) de análisis y sus diferentes etapas de aplicación. Cuarto, reviso un ejemplo extraído de la bibliografía a partir del modelo y la estrategia metodológica propuestos. Finalmente, formulo las diversas hipótesis teóricas que derivan del modelo y orientan el análisis del *corpus*.

En los **capítulos 5, 6 y 7** aplico el MLT al análisis de las clases presenciales, de un foro y una conversación, respectivamente. Esto comprende, primero, un análisis detallado de los recursos lingüísticos y los factores contextuales (incluidos los patrones genéricos) así como de las fuerzas y los efectos logrados. Luego, incluyo observaciones relativas a los fenómenos que pueden ser analizados según el modelo y la estrategia metodológica propuestos así como consideraciones didácticas.

En el **capítulo 8** desarrollo las conclusiones relativas a los fenómenos registrados a partir del modelo y a sus posibilidades de aplicación a diversos tipos de discurso, en particular el didáctico. También ofrezco interpretaciones de los resultados en clave de criterios orientadores para la reflexión y actuación didáctica de los docentes. Por último sintetizo los **principales aportes de esta investigación**, particularmente al análisis del discurso didáctico.

Para ofrecer mayores detalles acerca del desarrollo de la investigación, incluyo cuatro apéndices.

En el **Apéndice A** presento la clasificación empleada para determinar los géneros. Esta clasificación es una versión modificada de la taxonomía de los tipos de actividad propuesta por Lemke (1997).

En el **Apéndice B** expongo las técnicas y los métodos con los cuales he obtenido y tratado los datos, incluidos los criterios de transcripción.

En el **Apéndice C** sintetizo algunos aspectos relevantes de las clases del *corpus* principal, en particular aquellos referidos al momento y la duración, las escuelas donde se desarrollan y sus participantes. Esta caracterización se ha elaborado a partir de las notas tomadas durante la grabación de las clases.

En el **Apéndice D** presento una descripción detallada de cada clase del *corpus* principal, teniendo en cuenta la escena y los participantes así como los propósitos y géneros fundamentales.

CAPÍTULO 2. Principales estudios sobre la interacción comunicativa producida en contextos didácticos

Debido a que los hechos educativos se constituyen en interacción, necesitamos estudiar la interacción en contextos educativos.

H. Mehan

2.1. Introducción

Los modelos desarrollados para estudiar el discurso didáctico se sustentan en teorías provenientes de diversas disciplinas, como la lingüística, la etnografía, la sociología o la psicología. Por este motivo, el discurso didáctico ha sido analizado desde múltiples perspectivas y mediante diferentes metodologías. En los estudios clásicos, se distingue la perspectiva cuantitativa (Bellack *et al.*, 1966; Flanders, 1977), la sociolingüística (Cazden, 1986, 1991[1988]; Edwards & Mercer, 1988[1987]; Lemke, 1997; Mehan, 1979; Stubbs, 1987) y la sociopolítica (Bernstein, 1994, 1998; Delamont, 1984; Young, 1993). En los desarrollos más actuales, algunas propuestas modifican las perspectivas clásicas (Cazden, 2001) y otras introducen nuevos enfoques (Christie, 2002; Constantino, 2006a; Marton & Tsui, 2004) compatibles con los planteos de la didáctica actual (Constantino, 2003). Por otra parte, las metodologías aplicadas para analizar el discurso didáctico también varían de propuesta a propuesta, desde perspectivas netamente cuantitativas sesgadas por los recortes observacionales y las interpretaciones preestablecidas, hasta perspectivas cualitativas con focalizaciones amplias (*v.g.* mecanismos de control social) desentendidas del discurso didáctico en cuanto tal (Constantino, 2008). Muchas veces además resultan eclécticas como resultado de la combinación de diversas herramientas para alcanzar los objetivos de la investigación.

Más allá de la multiplicidad de teorías y metodologías que sustentan los modelos, varias de las propuestas comparten un aspecto de interés fundamental para esta tesis: el análisis de interacciones comunicativas reales entre profesores y alumnos. En el presente capítulo reviso de manera crítica una serie de estudios que directa o indirectamente se han ocupado del tema. Analizo tanto sus aportes como sus limitaciones para comprender el complejo fenómeno de la interacción comunicativa en contextos de formación.

2.2. Estudios clásicos

Expongo a continuación una serie de propuestas “clásicas” dentro del análisis del discurso didáctico, desde los primeros sistemas categoriales descriptivos (Flanders, 1977) de la tradición de investigación cuantitativa en educación, que domina

la década de los setenta, hasta los planteos lingüísticos y sociolingüísticos⁸ de los ochenta y los noventa (Cazden, 1991; Edwards & Mercer, 1987; Lemke, 1997; Sinclair & Coulthard, 1978; Stubbs, 1987).

2.2.1. Ned Flanders

La perspectiva cuantitativa está representada fundamentalmente por el trabajo de Ned Flanders (1977), quien releva frecuencias de aparición en la interacción didáctica de una serie de acciones tipificadas *a priori*.

Su modelo de análisis, conocido como **FIAC** (*Flanders Interaction Analysis Categories*), comprende diez categorías: siete referidas al habla del docente (aceptar sentimientos, elogiar o animar, aceptar o utilizar ideas de los alumnos, formular preguntas, exponer y explicar, dar instrucciones, criticar o justificar su autoridad); dos, a aspectos del habla del alumno (responder, iniciar); y una, al silencio (Flanders, 1977: 34).

El investigador aplica las categorías que considera manifiestas del modelo FIAC a pares de segmentos sucesivos de cinco segundos, cada uno del *continuum* del discurso de clase. Posteriormente, construye la matriz de datos y calcula las frecuencias. Finalmente, compara las categorías ponderadas para juzgar el carácter del discurso de la clase (Flanders, 1977; Constantino, 2002a).

Si bien este enfoque contempla tanto el habla del docente como el de los alumnos, el modelo de análisis resulta unidireccional por estar determinado por pares en que las intervenciones de los alumnos se analizan sólo teniendo en cuenta si son (o no) reacciones ante las intervenciones de la docente. A partir de este tipo de análisis cada intervención se concibe exclusivamente como proceso accional individual, y sólo se analizan pequeños fragmentos de interacción comunicativa. Así, se pierden muchos aspectos interaccionales relativos a la dimensión accional de la comunicación.

Sumado a esto, no se reconoce una teoría lingüística que permita analizar los recursos lingüísticos con los cuales se podrían reconocer las categorías del modelo. Algunas de estas limitaciones fueron superadas por los modelos posteriormente desarrollados.

2.2.2. John McH. Sinclair y Malcolm Coulthard

El trabajo de John McH. Sinclair y Malcolm Coulthard (1978) es muy importante para la mayoría de las propuestas posteriores sobre análisis del discurso didáctico y su alcance se proyecta hasta la actualidad, incluso con repercusiones para esta investigación. Se enmarca en la perspectiva sociolingüística no laboviana, junto con otros autores que analizan transcripciones de audio o video de clases grabadas, con

registros observacionales detallados (Cazden, 1991; Edwards & Mercer, 1987; Lemke, 1997; Mehan, 1979; Stubbs, 1987).

Aunque Sinclair y Coulthard están interesados fundamentalmente en las funciones de las emisiones y la estructura del discurso, su *corpus* está integrado por una muestra de seis lecciones con estudiantes de 10 a 11 años, lo que les permite reflexionar sobre las posibles aplicaciones de su modelo al ámbito educativo.

La propuesta de estos autores consiste en un sistema de tres niveles de unidades: de gramática, organización no lingüística y discurso.

Organización no lingüística	Discurso	Gramática
Curso (<i>course</i>) Período (<i>period</i>) Tópico (<i>topic</i>)	Lección (<i>lesson</i>) Transacción (<i>transaction</i>) Intercambio (<i>exchange</i>) Movimiento (<i>move</i>) Acto (<i>act</i>)	Oración (<i>sentence</i>) Cláusula (<i>clause</i>) Grupo (<i>group</i>) Palabra (<i>word</i>) Morfema (<i>morpheme</i>)

Tabla 2.1. Niveles y rangos (Sinclair and Coulthard, 1978:24)

De acuerdo con una escala de rangos (Halliday, 1961), las unidades del sistema están jerárquicamente ordenadas. Así, la palabra está integrada por una o más unidades inferiores y, a su vez, se combina con otras unidades de su tipo para configurar una unidad superior.

Los autores postulan un **nivel del discurso** porque la estructura gramatical no es suficiente para determinar las características de algunas unidades, por lo que se requieren datos sobre las circunstancias de las intervenciones así como de su posición en el discurso. En este sentido, a diferencia de las unidades de la gramática que se caracterizan exclusivamente a partir de propiedades formales, las del discurso se describen también de acuerdo con propiedades funcionales, como la situación y las tácticas. La situación incluye todos los factores relevantes del ambiente, las convenciones sociales y la experiencia compartida de los participantes; mientras que las tácticas dan cuenta de los patrones sintagmáticos del discurso, el modo en que los ítems preceden, siguen y se interrelacionan. Como muestro a continuación, si bien esto parecería involucrar el estudio de los procesos interaccionales, el modelo propuesto por Sinclair y Coulthard (1978), aun cuando estudie intervenciones sucesivas, no permite mostrar la coconstrucción de las acciones en la interacción.

La unidad menor a nivel del discurso es el **acto**, constituido por una cláusula y, en algunos casos, cláusulas subordinadas. Existen diferentes tipos de acto, como iniciador, elicitación, comprobación, acto directivo o informativo, pista, indicación,

respuesta, comentario. Uno o varios actos integran un **movimiento**. Este puede ser de límite (como el movimiento de encuadramiento y el de foco) o de enseñanza (como los de apertura, respuesta y retroalimentación). Los movimientos, a su vez, se relacionan y conforman los **intercambios**. En el ámbito escolar estos en general consisten en tres movimientos: una iniciación (apertura) del docente, una respuesta del alumno y una reacción (retroalimentación) del docente a esa respuesta, lo que suele ser una evaluación (Sinclair & Coulthard, 1978:21). Esta secuencia tripartita iniciación-respuesta-evaluación, conocida como secuencia **IRE**,⁹ ha sido aplicada en el ámbito del discurso didáctico por diversos autores (e.g. Cazden, 1991; Lemke, 1997; Mehan, 1979). Finalmente, una serie de intercambios configura una **transacción** y varias transacciones realizan una **lección**, que es la unidad mayor del discurso del aula.

El análisis realizado de acuerdo con estas categorías, si bien contempla el estudio de intervenciones de diferentes participantes (a partir sobre todo del concepto de intercambio), no alcanza para dar cuenta de las complejas relaciones que se establecen entre esas intervenciones: al caracterizar una intervención como iniciación o respuesta, se establecen relaciones entre intervenciones sucesivas pero no se explica cómo son estas relaciones (por ejemplo, de qué manera una respuesta puede modificar el discurso previo) ni se señala en qué medida las acciones pueden ser coconstruidas.

Estas limitaciones del modelo se ponen en evidencia a partir de algunos ejemplos proporcionados por Edwards y Westgate (1994). Uno de estos se refiere a la intervención de un docente.

Ejemplo 2.1.

Profesor: ¿Qué pasa con esta? Esta, creo es un supercaso. Isabel, ¿podés decir qué significa?

Según Edwards y Westgate (1994), los docentes suelen iniciar su intervención con una pregunta-elicitación, que en general se transforma en un iniciador, en parte de un movimiento de apertura. Pero este tipo de inicio expresa ambigüedad y en muchos casos el docente puede esperar para verificar si los alumnos consideran la primera parte de la emisión como una pregunta. Esto adjudica a la participación de ellos un rol fundamental al momento de definir la función. El modelo de Sinclair y Coulthard, sin embargo, no puede dar cuenta de esa negociación del significado pues está más bien determinado por el concepto tradicional del docente como transmisor, lo que excluye este tipo de negociación, incluidas las resoluciones retrospectivas de ambigüedades.

Esta limitación también se pone de manifiesto en un ejemplo de Sinclair y Coulthard (1978: 30). En este caso, una docente presenta la grabación de un programa de televisión en el que aparece un psicólogo con acento polaco y pretende

explorar las actitudes de los niños frente a este acento y el valor de los juicios en que se basan. Al finalizar la grabación, se genera el siguiente intercambio:

Ejemplo 2.2.

Teacher: What kind of person do you think he is? Do you – what are you laughing at?

Pupil: Nothing

Teacher: Pardon?

Pupil: Nothing

Teacher: You are laughing at nothing, nothing at all?

Pupil: No. It's runny really 'cos they don't think as though they were there they might not like.
And it sounds rather a pompous attitude.

[Profesor (P): ¿Qué tipo de persona creen que es? ¿Ustedes creen-de qué te estás riendo?

Alumno (A): Nada.

P: ¿Perdón?

A: Nada.

P: Te reís de nada... ¿nada de nada?

A: No. Está muy congestionado, porque ellos no piensan como si hubieran estado allí quizá no les hubiera gustado. Y suena algo agrandado.]

Según Sinclair y Coulthard, el alumno interpreta la interrogación del docente como una orden para que él deje de reírse, aunque ella ha formulado la pregunta porque supone que la risa del alumno es una indicación de su actitud y, si puede hacer que explique por qué se reía, tendrá un excelente comienzo de tópico. El docente continúa y el alumno reconoce su error, producido porque no ha entendido la situación. De acuerdo con esta explicación de los autores, la comprensión del ejemplo depende del grado de conocimiento de las intenciones del docente. Pero, resulta complicado reconocer esta intención a partir de una serie de recursos lingüísticos que en esta situación parecerían funcionar de manera ambigua. Por otra parte, postular que el alumno ha cometido un error parece ser una explicación simplista del intercambio comunicativo teniendo en cuenta que su interpretación de la pregunta del docente (como reto) sería la más esperable en el contexto del aula. De hecho, antes de analizar el ejemplo citado los mismos autores señalan que la interrogación “¿De qué te estás riendo?” puede ser interpretada como una pregunta o como una orden para que dejen de reírse, y dentro del aula lo usual es la segunda opción (Sinclair & Coulthard, 1978: 29). El modelo de Sinclair y Coulthard, sin embargo, no permite identificar ambigüedades ni distinguir entre una burla y un reproche, o diferentes grados de severidad del reproche (Edwards & Westgate, 1994). Nuevamente esto se debe, sobre todo, a que se maneja un concepto tradicional del docente como transmisor y los alumnos no tienen la posibilidad de reinterpretar las fuerzas ilocucionarias.

Así, las limitaciones del modelo para explicar los ejemplos anteriores se deben también a que las unidades con las que el lenguaje se expresa en términos de acciones se conciben como actos individuales y no como procesos coconstruidos por los participantes (Linell, 1995). Incluso el concepto de intercambio, que articula

intervenciones de diferentes participantes, tampoco permite superar esa limitación ya que cada unidad concebida desde un punto de vista accional sigue siendo el resultado de procesos individuales, no colectivos, aun cuando se la ubique en el marco más amplio de una secuencia de acciones de varios participantes. Es decir, las acciones se conciben como reflejos de la intención de un hablante y no como procesos derivados de las relaciones que se establecen entre las intervenciones de este hablante y las sucesivas reinterpretaciones desarrolladas en las intervenciones posteriores de otros interlocutores.

En síntesis, Sinclair y Coulthard proveen una teoría gramatical coherente que permite realizar el pasaje desde este nivel de análisis a uno de tipo discursivo. En el nivel discursivo, sin embargo, el estudio se torna en ocasiones excesivamente estructural y esto desatiende aspectos fundamentales de la interacción, como los relativos a la colaboración y coparticipación entre los interlocutores. El modelo propuesto en esta tesis intenta combinar un abordaje lingüístico con uno transaccional a fin de superar estas limitaciones.

2.2.3. Hugh Mehan

Hugh Mehan (1979) es uno de los autores que ha retomado la secuencia tripartita IRE definida por Sinclair y Coulthard (1978). Este autor trabaja con clases de nivel primario impartidas por Cazden en San Diego y en las que él intervino como observador. Para analizarlas, busca una unidad intermedia de estructura discursiva entre la secuencia IRE y la lección como globalidad. Esto se debe a que, como una de las características de su *corpus*, Mehan nota que el componente evaluativo no siempre se presenta inmediatamente después de cada respuesta del alumno sino que puede aparecer en otras posiciones. En este sentido, define el **conjunto temáticamente relacionado** (CTR) como una combinación de secuencias básicas más secuencia(s) condicional(es) opcional(es) (Mehan, 1979:65).

Cazden (1991) ejemplifica ese concepto a partir de un fragmento, en el que se destaca un conjunto temáticamente relacionado:

Ejemplo 2.3.

1	Maestra (M): ¿Sabés dónde nació tu papá?	I
2	Prenda (P): (dice que sí con la cabeza)	R
3	M: ¿Dónde nació?	I
4	P: Baltimore	R
5	M: ¿De verdad? Bien	E

I, iniciación; R, respuesta; y E, evaluación.

En este ejemplo, es posible unir fragmentos de una secuencia en términos de tema y no solo emisiones consecutivas a partir de la secuencia IRE. Esto significa que

el criterio de relevancia puede ser más complejo -para el docente y los alumnos- que el de la emisión precedente.

Es importante reconocer que el CTR amplía los límites del análisis, en el sentido de que lo extiende más allá del intercambio (a partir del cual las intervenciones están relacionadas localmente), pero no involucra aspectos relativos a la construcción colectiva de las unidades que se han establecido en términos de acciones. Estas unidades se siguen proponiendo como productos de procesos individuales, independientemente de que los movimientos de iniciación, respuesta y evaluación dejen de organizarse como una secuencia de intervenciones sucesivas y se localicen dispersas, pero integradas, a lo largo de un fragmento.

Como he anticipado, el modelo que se propone en esta tesis ofrece los conceptos necesarios para comprender la interacción en términos de procesos transaccionales, no individuales.

2.2.4. Michael Stubbs

Michael Stubbs (1987) considera que las clases escolares son un buen sitio para comprender la interacción hablada pues están organizadas de formas muy evidentes. Para lograr comprenderlas, el autor analiza datos recopilados por medio de observación, notas y grabaciones. Por un lado, registra durante seis semanas clases de inglés en un colegio de nivel secundario de Edimburgo, con dos profesores y alumnos de 12 a 13 y de 16 a 17 años. Por otro lado, graba clases de grupos reducidos en una escuela de verano.

De acuerdo con un tipo de enfoque derivado del trabajo de Hymes (1962) sobre la etnografía de la comunicación, Stubbs investiga emisiones que desempeñan la función de metacomunicación -comunicación sobre comunicación- en situaciones didácticas.

Así, observa que los profesores dedican mucho tiempo y esfuerzo a mantenerse en contacto con sus alumnos, y ejercen más poder y control que ellos. En este sentido, la enseñanza en la escuela es una situación social en la que al menos uno de los participantes, el profesor, se ocupa activamente de controlar el sistema de comunicación.

Stubbs entonces clasifica los ejemplos grabados de interacción alumno-profesor de acuerdo con un sistema de categorías determinadas por el control ejercido por el docente. Las categorías son las siguientes: a) captar o demostrar la atención, b) controlar la cantidad de habla, c) comprobar o confirmar la comprensión, d) resumir, e) definir, f) comentar en forma crítica, g) corregir y h) especificar el tema.

Desde el punto de vista de Stubbs, la metacomunicación caracteriza al habla del profesor no solo porque representa un porcentaje alto de lo que dice a los alumnos en

forma continua, sino también porque su uso es totalmente asimétrico (se espera que sea el profesor quien la utilice).

De acuerdo con la concepción de interacción verbal propuesta por Stubbs, el tipo de lenguaje utilizado por los hablantes refleja quién está hablando y a quién, y cuál es el propósito de la conversación. Por medio de la forma de hablar a sus alumnos, el profesor les comunica su definición de la situación y la forma de relación alumno-profesor que considera apropiada. En ese sentido, el sistema de categorías propuesto por Stubbs (1987) ofrece un modo de estudiar en detalle cómo se transmite el curriculum oculto¹⁰ (Zinder, 1971) a los estudiantes, es decir, cómo deben aprender estos, cuál debe ser su conducta y cómo se les va a evaluar. Así, el sistema de categorías permite comprender cuál es la concepción de enseñanza escondida bajo el discurso del docente.

Algunas limitaciones de esta propuesta son planteadas por el mismo Stubbs. Por un lado, el reducido espectro de posibles funciones que puede cumplir una emisión y la falta de detalles sobre la manera de reconocer cada tipo. Por otra parte, el registro de la función de las emisiones se realiza de manera aislada, sin considerar la secuencia del discurso.

Esta última observación lleva a cuestionar que se haya dejado de lado la asociación entre las emisiones del docente y las de los alumnos al momento de plantear la propuesta de análisis del discurso del aula. En el modelo de Stubbs, en lugar de comprenderse el control en términos de un proceso que compromete a todos los participantes, el docente aparece como el único responsable de generarlo. Debido a esta característica, el modelo desarrollado resulta unidireccional.

En esta investigación, por el contrario, presto atención al discurso no solo del docente sino también del alumno. Es más, me ha interesado desarrollar y aplicar un modelo que permita analizar el discurso que coconstruyen ambos interlocutores en interacciones comunicativas concretas en el aula.

2.2.5. Derek Edwards y Neil Mercer

En *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula* (1988), Derek Edwards y Neil Mercer se ocupan de los modos en que maestros y alumnos reciben el conocimiento, lo comparten, controlan, discuten o comprenden mal. Su *corpus* está integrado por clases con niños de 8 a 10 años de escuelas británicas. El objetivo es analizar no la estructura lingüística sino la educación.

Estos autores parten del supuesto de que la educación se asocia al desarrollo de una comprensión compartida de perspectivas mutuas y desarrollan su propuesta para analizar las clases a partir de la revisión crítica de enfoques de diversa naturaleza, ya sea lingüística, sociológica, antropológica y psicológica (Bruner, 1983; Stubbs, 1987;

Vygotsky, 1978, 1982; Young 1971; por mencionar algunos de los más relevantes).¹¹ Finalmente, presentan diferentes temas claves para el análisis de las clases. Me interesan aquí, sobre todo, algunos comentarios relativos al tópico “comunicación y control”.

Respecto a ese tema, los autores examinan el modo en que maestros y alumnos establecen comprensiones compartidas del contenido del currículum. Así, registran diferentes tipos de comunicación según el grado de control del docente sobre la naturaleza, el contenido y la codificación del conocimiento:

- **Contribuciones espontáneas y sonsacadas.** Se trata de las ocasiones en que los alumnos, sin invitación explícita, ofrecen datos o sugerencias que el docente aún no ha considerado.

- **Indicadores de conocimiento conjunto** (e.g. habla simultánea). Mecanismos del discurso que marcan la comprensión de conocimiento compartido (fórmulas, cambios de entonación, pausas).

- **Obtención de contribuciones de los alumnos mediante claves.** Casos en que el maestro hace preguntas mientras proporciona simultáneamente pistas eficaces (modo de articular la pregunta y otros canales, como la entonación, la pausa, los gestos) para alcanzar la información requerida.

- **Reconstrucciones, supuestos previos y paráfrasis.** Mecanismos discursivos a través de los cuales mantiene un control estricto sobre el contenido del conocimiento compartido (parafraseo de lo que dicen los alumnos, reconstrucción de lo que ocurre en la lección al hacer una recapitulación posterior, redefiniciones más precisas de algunos aspectos).

En su análisis, Edwards y Mercer someten muestras pequeñas de actividad y discurso en clase a un análisis cuantitativo con el objeto de descubrir cómo se construye y comparte el conocimiento entre docentes y alumnos. Este análisis muestra que el docente controla mucho, aun cuando la enseñanza en Gran Bretaña haya sufrido transformaciones que la orientan a un enfoque “progresista” (por lo que se maneja el supuesto de que los niños aprenden mejor si participan activamente en la materia).

A diferencia de la propuesta de Stubbs (1987), estos autores consideran las intervenciones tanto del docente como de los alumnos para establecer los grados de control alcanzado a partir de los mecanismos discursivos.

En este sentido, es importante para mi investigación indagar los ejemplos propuestos por los autores dado que ponen en evidencia el valor de la interacción comunicativa al momento de entender las intervenciones de cada participante. En relación con este tema, un ejemplo de “obtención retrospectiva”¹² resulta paradigmático. En este, la maestra y los alumnos (Sharon y Jonathan) están

conversando acerca de cuál sería el efecto de acortar un cordel sobre el período de balanceo:

Ejemplo 2.4.

Sharon: Iría más despacio.

M: ¿Qué calculás vos / [Sharon?

Jonathan: Mucho más rápido.

Sharon: Más despacio. / [Más rápido. Creo que iría más rápido.

Edwards y Mercer caracterizan este ejemplo del siguiente modo:

Sharon ofrecía primero la hipótesis “iría más despacio”. La maestra definía luego la contribución de Sharon como válida y adecuada, invitándola explícitamente. Entonces, Sharon vaciló y cambió la idea. Dos cosas pudieron influir en ella. En primer lugar, Jonathan estaba sugiriendo simultáneamente que la esfera iría más de prisa. En segundo lugar, lo que es menos importante, pudiera ser que estuviera actuando aquí otra regla básica. Es posible que Sharon interpretase que la maestra estaba repitiendo la pregunta, haciendo la misma pregunta después de haber obtenido una respuesta, en lugar de proponer una invitación retrospectiva [...] esto indica generalmente que la primera respuesta está equivocada y que se espera una respuesta alternativa. Nos encontramos probablemente con un conflicto entre dos reglas básicas de discurso alternativas. Mientras la maestra estaba procurando obtener retrospectivamente la respuesta de Sharon, esta veía sus palabras como una repetición de la pregunta e inmediatamente cambiaba de idea (Edwards & Mercer, 1988:151).

De acuerdo con esta descripción del fragmento, los mecanismos discursivos resultarían de procesos coparticipativos. Estas observaciones se basan en intuiciones subjetivas pues Edwards y Mercer creen que si se analiza el contenido, independientemente de los conceptos aplicados, siempre predomina la interpretación del investigador. Desde mi punto de vista, no obstante, los conceptos provenientes de la lingüística y, en particular, del análisis del discurso pueden favorecer la tarea de interpretación. Esto se debe, por un lado, a que dichos conceptos permiten analizar, además de cuestiones de contenido, opciones lingüísticas de diferente naturaleza, como las léxico-gramaticales, que podrían contribuir a comprender desde otro punto de vista el plano del contenido. Por otro lado, esos conceptos ofrecen la posibilidad de sistematizar las observaciones y el análisis, que de lo contrario dependerían exclusivamente de las intuiciones subjetivas, quizá poco sistemáticas, del investigador.

En síntesis, Edwards y Mercer (1988) se ocupan de la educación o de la enseñanza-aprendizaje como procesos compartidos, coconstruidos, por lo que sus reflexiones resultan aportes fundamentales para esta tesis. Sin embargo, sus objetivos no son lingüísticos y, por este motivo, los análisis propuestos se basan en interpretaciones de las interacciones comunicativas sin conceptos provenientes de teorías del lenguaje. Por el contrario, creo que ese tipo de conceptos y, en particular,

aquellos del análisis del discurso pueden ser aportes fundamentales para comprender y explicar los fenómenos complejos que pretenden estudiar los autores, como la construcción de un conocimiento compartido y las modalidades de docentes y alumnos de contribuir a esto. En este sentido, el modelo de análisis que propongo contempla aspectos no solo transaccionales sino también lingüísticos al momento de entender qué logran docentes y alumnos de manera conjunta.

2.2.6. Courtney Cazden

En *El discurso del aula*¹³ (1991[1988]), Courtney Cazden parte de una idea fundamental: dada la importancia que tiene la comunicación en las instituciones educativas, el estudio del discurso escolar es el estudio de un sistema de comunicación. Este sistema involucra tres funciones básicas del lenguaje: 1) la proposicional, también llamada referencial, cognoscitiva o ideacional (comunicación de información proposicional); 2) la social (creación y mantenimiento de relaciones sociales) y 3) la expresiva (expresión de la identidad y actitudes del que habla).

Cazden recupera conceptos de diferentes autores interesados en la relación entre el lenguaje y la enseñanza y/o aprendizaje, y analiza ejemplos del discurso escolar. A partir de estos aportes y ejemplos, aborda el estudio de las diferentes funciones del lenguaje presentes de manera interrelacionada en cualquier sistema de comunicación.

Un aporte interesante de Cazden es que, a partir de los conceptos seleccionados y los análisis efectuados con ellos, da cuenta de los rasgos más frecuentes del discurso escolar, así como los menos frecuentes.

En relación con la estructura de la lección, por ejemplo, Cazden se refiere a la secuencia tripartita IRE como el modelo más corriente. Así, en todos los análisis del discurso en el aula dirigido por el maestro se encuentran ejemplos de IRE y cualquiera que los escuche los reconoce como diálogos en clase y no como conversación informal:

Ejemplo 2.5.

Conversación informal	Diálogo en clase
¿Qué hora es, Sarah? Las dos y media. Gracias.	¿Qué hora es, Sarah? Las dos y media. Muy bien.

A partir de este ejemplo, se comprende la importancia de la última intervención del docente para reconocer si su intervención inicial funciona como una pregunta o un pedido de información (para corroborar, por ejemplo, si la alumna sabe cómo expresar la hora) y, por lo tanto, para establecer la naturaleza de la intervención de la alumna.

Sin embargo, aun cuando este ejemplo pone en evidencia aspectos interaccionales fundamentales, el análisis realizado por Cazden termina enfocando el discurso del docente debido quizá al ejemplo seleccionado. En definitiva, la intervención final del docente se presenta como definitoria de todo el intercambio. Por otra parte, Cazden no propone ni conceptos ni nuevos ejemplos para indagar estos aspectos de coparticipación que este caso sugiere.

Respecto a la secuencia IRE, Cazden (1991) aclara que, si bien es muy frecuente en el aula y se suele apreciar como el patrón "desapercibido", existen variaciones determinadas por diversos factores (objetivos educativos, cantidad de participantes, medios de interacción y diferencias culturales entre los alumnos). Algunos autores, incluso, han observado que estas variaciones no son tan excepcionales (Christie, 2002; Lemke, 1997). Respecto a este punto, Cazden destaca los ejemplos de Mehan, con una maestra de primaria poco entrenada en esta labor, en los que las secuencias orales no se ajustan al sistema descriptivo IRE y los niños hablan fuera de turno o no contestan.

Otro aporte interesante del libro es la caracterización del discurso en relación con los roles. En cuanto al maestro, si bien en las clases típicas tiene derecho a hablar en cualquier momento y a cualquier persona, en cualquier volumen o tono de voz, y nadie puede objetarle, no todos los maestros ejercen tales derechos o se valen de esas reglas de un modo continuado. En algunas ocasiones la lección desplaza su secuencia más frecuente de tipo IRE y se asemeja más a una discusión real o conversación informal. Con menos frecuencia aún se registran discusiones cruzadas (Lemke, 1982), en las que un alumno se dirige directamente a otro y no al profesor. En los momentos en que no se permite oficialmente contacto entre alumnos, ellos suelen intercambiar "apartes" que en general quedan fuera del campo de la grabación y, por tanto, no aparecen en las transcripciones. En este sentido, la autora destaca que en el aula existen dos mundos: el oficial, plasmado en la agenda del maestro, y el no oficial, de la cultura entre iguales. La mayor parte de los investigadores se han dedicado al primero, asumiendo implícitamente las perspectivas del maestro. En pocos casos, los autores han ayudado a contemplar algunos segmentos de la vida en clase desde ambos puntos de vista.

Cazden se declara a favor de la conversación entre iguales dado que, si bien también ocurre en la casa y el barrio, cobra importancia en la escuela por las limitaciones y la rigidez característica de la mayoría de las interacciones maestros-alumnos en dicho marco institucionalizado. Además, la conversación fuera de la escuela no versa sobre temas escolares ni ofrece oportunidades para que los estudiantes practiquen formas de discurso académico.

Los comentarios anteriores avalan la propuesta de la autora de describir la conducta humana a partir tanto de la investigación de modelos repetidos como del reconocimiento, incluso admirativo, de la inevitable improvisación. Así, el discurso escolar se puede caracterizar como "convenciones negociadas, improvisaciones espontáneas a partir de modelos básicos de interacción" (Cazden, 1991: 55).

Al considerar casos que se apartan de los modelos hasta el momento propuestos para reflexionar sobre el discurso de clase, es lógico postular conceptos que permitan entender esas excepciones y, por qué no, aspectos todavía no explorados de los casos que se ciñen a los modelos existentes. En este sentido, adelantándome a la propuesta de esta tesis, considero que avanzar hacia el modelo lingüístico-transaccional (MLT) de la interacción comunicativa puede resultar un aporte interesante, útil y efectivo para el análisis del discurso de clase pues, a partir de este modelo, se propone concebir la dimensión accional del lenguaje a partir de procesos en los que interviene no sólo un interlocutor sino varios. Esta propuesta permite entonces analizar la dimensión accional del discurso didáctico a partir de procesos accionales de los que participan docente y alumnos conjuntamente, y no de una sucesión de acciones derivadas de las intenciones individuales de unos y otros. De esta manera, se podrá contribuir incluso a analizar aquellos ejemplos señalados por la misma Cazden que ponen de relieve los procesos colaborativos y coparticipativos.

2.2.7. Jay Lemke

Jay Lemke (1997) se interesa por cuestiones relativas tanto a la comunicación como a la educación científica y técnica.¹⁴ Para abordarlas, se sitúa en el marco de la semiótica social que, siguiendo al lingüista Halliday (1982[1978]), define como una aproximación al estudio del significado y la acción social.¹⁵

Lemke (1997) considera que cada clase comprende diferentes episodios que se pueden determinar por el cambio del tipo de actividad o del tema. Los tipos de actividad son el fundamento de las normas básicas de todo lo que sucede en el aula. Se generan como una secuencia de elementos funcionalmente definidos y relacionados, como una secuencia de estructuras retóricas que concreta esos elementos y relaciones, y como una estructura de construcciones gramaticales y palabras que realizan los elementos de las estructuras retóricas.

Partiendo de esa aproximación, este autor analiza episodios en los que docentes y alumnos hablan sobre ciencia en el aula, en particular episodios de una clase de química de escuela secundaria. Además de las grabaciones, Lemke cuenta con apuntes de la clase que proporcionan información necesaria para interpretar los diálogos grabados. El análisis se realiza desde dos puntos de vista diferentes. El

primero enfoca los patrones de interacción social en el aula. El segundo enfatiza la manera en que se comunica el contenido específico a partir del diálogo.

Uno de los episodios es el siguiente (Lemke, 1997: 21):

Ejemplo 2.6.

- 5 Profesor: esto es una representación de un orbital ...S
6 Claro que se supone que debe ser tridimensional...
7 ¿Qué dos elementos podría representar en
8 un diagrama como éste? ¿Jennifer?
9 Jennifer: hidrógeno y helio
10 Profesor hidrógeno y helio. El hidrógeno tendría que tener un electrón
11 en algún lugar por aquí, y ¿el helio tendría?
12 Alumno: dos electrones
13 Profesor: dos...este es...un S, y ¿el blanco sería?
14 ¿Mark?
15 Mark: Dos S.
16 Profesor: Dos S. ¿Y lo verde sería...? ee...
17 Janice: Dos P. Dos P
18 Profesor: Janice
19 Janice: Dos P.
20 Profesor: Dos P. Sí, lo verde sería 2Px y 2Py.

A partir de ejemplos como el anterior, Lemke reconoce una estructura de tres partes a la que denomina diálogo triádico:¹⁶

- (preparación del profesor)
pregunta del profesor
(invitación a veces silenciosa del profesor a responder)
(ofrecimiento de alumno para contestar)
(nominación del profesor)
respuesta del alumno
evaluación del profesor
(elaboración del profesor)

Según Lemke (1997), dentro de esta estructura, la evaluación del profesor no es opcional. En caso de que permaneciera callado, los alumnos interpretarían su silencio como una evaluación negativa e intentarían dar una respuesta diferente. De manera más evidente que el ejemplo de Cazden citado antes (ver ejemplo 2.5.), este comentario destaca la importancia de comprender cada intervención como el resultado de un proceso interactivo, como un producto de la coparticipación.

Este tipo de episodios incluye un diálogo “normal”, por lo que brinda un contexto contra el que se pueden identificar formas de hablar ciencia poco usuales y reveladoras.

Por el contrario, otro ejemplo analizado por Lemke (1997:43-45) corresponde a un episodio en que los alumnos desafían las explicaciones científicas de un profesor.

Este episodio ocurre tras una discusión en la que se concluyó que la tierra absorbe la luz y se calienta. El profesor escribe esta conclusión en el pizarrón y luego la lee en voz alta a manera de resumen (líneas 1-2).

Ejemplo 2.7.¹⁷

- 1 Profesor: La tierra está generando energía calorífica de la energía
2 luminosa: Eric, ¿tienes una pregunta?
3 Eric: Sí ¿cómo es posible que la tierra genere energía calorífica
4 si el sol genera la energía calorífica?
5 Profesor: bueno, el sol y dentro del sol, el sol genera una
6 inmensa cantidad de energía calorífica. Pero aquí nos está enviando la mayor
7 parte de su energía como luz que viaja por el espacio.
8 Eric: Pero la luz es caliente, la luz es calor
9 Profesor: ¡No! Hay luz que no es caliente. Hoy encendí esos
10 fluorescentes, y aún no me he asado.
11 Alumno: La lámpara tiene calor.
12 [Eric: Sí, pero cuando la lámpara está encendida se obtiene —la lámpara se calienta.
13 [Profesor: y esencialmente —
14 la mayor parte de la energía solar llega en forma de luz,
15 y *no* en forma de calor.
16 Eric: Entonces la tierra no puede estar *generando* calor. Porque
17 si la tierra no fuera oscura, entonces no absorbería la luz,
18 y la luz es calor, entonces o la está generando.
19 Profesor: No. La luz *no* es calor. La luz es energía luminosa.
20 Eric: Sí, y el *calor* es energía calorífica (Risas de los alumnos)

En este episodio, luego de que el profesor copia la conclusión en el pizarrón, Eric levanta la mano y el profesor reconoce en esto el deseo de preguntar. Eric luego realiza la pregunta (líneas 3-4), que puede ser tanto un desacuerdo implícito como una solicitud de aclaración. Según Lemke (1997), el análisis retrospectivo desde la línea 8 permite identificar esa pregunta como una impugnación del alumno. En las líneas 5-7 el profesor concede que la impugnación es en parte válida pero aún así afirma que la tesis original es correcta. Se produce entonces un patrón menos frecuente: el debate profesor-alumno.

Tras la línea 8, el profesor responde a la objeción contradiciéndola, lo que apoya con un contraejemplo a lo que ha dicho Eric en la línea 8. De esta manera, también reconoce que Eric tiene una tesis propia. En la línea 11 otro alumno se pone “del lado” de Eric y después Eric plantea su objeción de manera más formal (línea 12). El profesor intenta interrumpirlo (línea 13) pero Eric se niega a ceder. Cuando Eric ha terminado, el profesor continúa (no comienza de nuevo) y reafirma la tesis original. Como expresa Lemke (1997), una reafirmación es muchas veces una forma de terminar el debate.

En resumen, en este episodio los alumnos toman la iniciativa impugnando algo que el profesor ha dicho. Alumnos y profesores comparten el control de la dirección del diálogo y compiten por el control temático. El debate de este episodio representa así un conflicto doble (Lemke, 1997:46). El primero se establece entre profesores/adultos

y alumnos/niños: en el aula el profesor es el representante de la autoridad adulta, apoyado por el poder de la fuerza y las tradiciones escolares. Esta diferencia de poder se extiende al control del diálogo en sí, de su forma y contenido, o sea al control de la estructura de actividad y de la temática. El segundo conflicto se genera entre la temática especializada, técnica y científica de los expertos, y las opiniones con sentido común de las personas. Este análisis de episodios de debate muestra que la autoridad del profesor en el aula y la autoridad de la ciencia para dictar el patrón temático de una materia se vinculan íntimamente. Es decir, para recuperar el control muchas veces el profesor apela a la autoridad de un principio científico (por ejemplo, el de conservación de la energía). Es importante destacar que estas observaciones ponen mayor énfasis en el conflicto relativo al patrón temático, no en el relativo a la estructura de actividad, aun cuando lo mencionan. Parece ser interesante, en este sentido, analizar en profundidad ejemplos en los que el docente pierde control sobre la estructura de actividad y debe entonces negociarla con los alumnos. Este análisis permitirá advertir, entre otros aspectos, de qué manera se produce esta negociación y en qué medida la docente y/o los alumnos logran establecer la estructura de la actividad pretendida. Estos aspectos pueden resultar sumamente interesantes como evidencia de las construcciones conjuntas de las acciones realizadas en el aula. En esta tesis, se presenta entonces el análisis de algunos fragmentos con ese tipo de fenómenos (ver capítulo 5).

Un punto fundamental relativo al desarrollo conjunto de actividades en clase es el de las **expectativas interconstruidas**. Según Lemke, existen reglas oficiales del comportamiento en clase (Lemke, 1997:71) pero que no suelen explicitarse pues son conocidas por los alumnos. El comportamiento se controla, en cambio, mediante expectativas interconstruidas dentro de los patrones de las estructuras de actividad. En este sentido, el profesor aplica tácticas¹⁸ estructurales (dependen del control del profesor de las estructuras de actividad de la clase) y temáticas (dependen del control del profesor sobre cómo se presenta el contenido de la materia). Los alumnos también usan algunas tácticas para controlar a los profesores y a las actividades de la clase, como responder de manera vociferada, a coro o con una interrogación, negarse a responder o pedir aclaración de la pregunta.

Mientras que los profesores ejercen mayor poder y autoridad oficial dentro del aula y generalmente mantienen la iniciativa, los alumnos tienen la sanción absoluta sobre las actividades que el docente intenta imponer. La amenaza de esa sanción, la falta de obediencia de los alumnos o la conducta no cooperativa, es suficiente para mantener a la mayoría de los profesores dentro de las rutinas y estructuras de actividad estándar que los alumnos han aprendido a esperar y a las cuales están acostumbrados. De hecho, a pesar de su rivalidad y de sus conflictos de interés, tanto

profesores como alumnos tienden a mantenerse dentro de un conjunto común de reglas y expectativas.

De acuerdo con lo sintetizado, los análisis de Lemke muestran la potencialidad de un tipo de análisis semiótico, basado en el enfoque sistémico-funcional (Halliday, 1982) y, en particular, del concepto de tipo de actividad. Como muestro más adelante, este enfoque es retomado en algunas propuestas más recientes (Christie, 2002; Martin & Rose, 2007).

Al comparar la propuesta de Lemke con el resto de las propuestas analizadas, se reconoce un mayor énfasis en el estudio de los procesos interaccionales propiamente dichos. En sus análisis se pone en evidencia la importancia de la interacción al momento de establecer qué tipo de acción se realiza a partir de la intervención de un participante, lo que implica tener en cuenta no solo la intervención en sí sino también la manera en que es tomada por el resto de los participantes de la situación comunicativa (ver ejemplo 2.7.). Es más, el enfoque desarrollado por Lemke lleva a pensar cada acción a partir del proceso interactivo. Esto se pone en evidencia a partir de sus observaciones sobre el conflicto relativo al patrón temático y a la estructura de actividad. Sin embargo, esos aspectos se presentan sobre todo a nivel descriptivo. Para explicarlos, se requiere integrar el enfoque sistémico-funcional con conceptos que den cuenta de los procesos accionales que los participantes generan conjuntamente en la interacción comunicativa. El desarrollo de un modelo de tipo transaccional, como el que ofrezco más adelante, se inscribe en esta línea de investigación.

Por otra parte, Lemke (1997:46) propone reflexionar acerca de las diversas modalidades de cuestionar los patrones estándares en el aula, en el sentido de que se pueden generar cuestionamientos a nivel del contenido o de la estructura de actividad. Creo que el MLT que se propone en esta tesis puede realizar aportes valiosos en relación con estos aspectos.

2.3. Estudios actuales

En el siglo XXI se ha dado un remozamiento de algunas perspectivas “clásicas” y una revitalización a favor del posicionamiento de otras perspectivas para el análisis del discurso didáctico, con fundadas pretensiones interpretativas y potencialidades prescriptivas que son congruentes con los planteos didácticos actuales, particularmente con aquellos derivados de la corriente cognitiva que otorgan un rol importante a la interacción verbal en el desarrollo del pensamiento (Constantino, 2003). Entre las primeras se destaca la actualización de los planteos de Cazden (2001); entre las segundas, las aplicaciones de la Lingüística sistémica-funcional (LSF) en las propuestas de la pedagogía basada en el género (e.g. Christie, 2002; Martin &

Rose, 2007), y la conceptualización de Marton & Tsui (2004) de los espacios de aprendizaje. Quiero destacar también la propuesta funcional pragmática de Constantino (2006a) para clasificar los modos o estrategias de participación en los foros didácticos a fin de contemplar el nuevo contexto electrónico en que la interacción didáctica tiene lugar.

2.3.1. Las reformulaciones de Courtney Cazden

Tras más de diez años de la primera aparición de *Classroom discourse* (1991), Courtney Cazden actualiza su propuesta (Cazden, 2001). Así, añade nuevos conceptos y enfoques¹⁹ debido a la importancia que el discurso didáctico adopta entre 1988 (edición original) y 2001 a raíz de los cambios ocurridos en la vida social e intelectual.²⁰ Dado que los objetivos sociales de la educación han cambiado, Cazden propone modificar las responsabilidades respecto al discurso, ya se trate de docentes, formadores de docentes o investigadores. Los diseños curriculares, por ejemplo, no se deberían orientar a los procesos cognitivos individuales sino al proceso discursivo en sí. En relación con este tema, la autora aclara que, así como en la primera edición había advertido que la tarea para docentes e investigadores era prestar mucha atención al medio del discurso de clase –es decir, al discurso-, luego comprendió que los alumnos también deben prestar atención al discurso. De acuerdo con todas las observaciones anteriores, en la segunda edición del libro, Cazden presenta algunas modificaciones acerca de su perspectiva del discurso escolar y, sobre todo, enfatiza algunos conceptos esbozados en la primera versión.

Por un lado, deja de presentar las lecciones tradicionales (con alto predominio de secuencia IRE) y las no tradicionales como alternativas excluyentes, y empieza a comprenderlas como aspectos diferentes pero combinados en el discurso escolar.

Por otra parte, la autora destaca que la comunicación entre pares²¹ se ha vuelto menos marcada ya que el docente no siempre mantiene la voz de autoridad y, en algunos casos, reitera la contribución de un alumno en una discusión para hacer que este alumno se dirija directamente a otro.

En relación con esta tesis, los aportes fundamentales de la segunda edición son, en realidad, aspectos ya anticipados en la versión original pero que han cobrado más importancia con el tiempo: la participación de los alumnos en la interacción comunicativa escolar y la insistencia de la autora para abordar el estudio de interacciones que se apartan del modelo clásico IRE, incluso de aquellas en que solo intervienen alumnos.

El modelo propuesto en la presente tesis, además de aplicarse a esta diversidad de situaciones, revela aspectos lingüísticos y transaccionales que la propuesta de Cazden señala como futuros caminos de investigación.

2.3.2. James Martin y David Rose

Diversos autores han contribuido a desarrollar **la pedagogía basada en el género** para aprender a leer y escribir (e.g. Christie & Martin, 1997; Eggins & Slade, 1997; Martin, 1992).²² En el marco de esta propuesta, me interesa inicialmente referirme a “Interacting with Text: the Role of Dialogue in Learning to Read and Write” (2007) de James Martin y David Rose, debido a que este en este artículo, además de incluirse los supuestos fundamentales de la pedagogía, los autores ponen de relieve un tema fundamental para esta tesis: la importancia de la interacción comunicativa.

Partiendo de la propuesta de Halliday (1994, 2004), Martin y Rose (2007) consideran que la característica fundamental del lenguaje es su complejidad, que involucra multiplicidad de opciones en diferentes sistemas (ver nota 3 al final). Por ejemplo, el sistema léxicogramatical dentro de la cláusula (u oración) construye la experiencia como un proceso que involucra personas, cosas, lugares, etc., mientras que, paralelamente, se actúan los roles comunicativos, como quiénes son los que preguntan, ordenan y ofrecen, y se organiza la cláusula como una cadena de información (Halliday 1994, 2004). Por otra parte, más allá de la cláusula, el sistema semántico del discurso, entre otros aspectos, construye secuencias de actividades y entidades, introduce identidades a través de los textos y activa relaciones sociales en el diálogo (Martin & Rose, 2003).

En relación con estos conceptos, un enfoque basado en el género adopta una perspectiva descendente, desde las funciones sociales globales del texto (*i.e.* sus géneros), como eventos de relato, procesos de explicación. El género entreteje tres dimensiones del contexto social de los textos: el campo, el tenor y el modo. Estas dimensiones contextuales se realizan como patrones semánticos en los textos. Los patrones del discurso se resuelven a su vez como patrones lexicogramaticales en las cláusulas y estas como patrones de sonidos en el habla y gráficos en la escritura.

Estas características diferencian al enfoque basado en géneros de otros tradicionales en que el lenguaje se organiza en jerarquías ascendentes, desde las unidades más pequeñas a las más grandes, y la complejidad del lenguaje se debe aprender también con esta lógica.

Por el contrario, en un modelo basado en géneros se sigue el ejemplo del aprendizaje de la lengua materna. La secuencia lógica comprende entonces guiar a los estudiantes, primero, a reconocer los patrones del lenguaje en los textos; segundo, a interpretarlos en contraste con los aspectos del lenguaje en los sistemas y, tercero, a usarlos para escribir textos solos.

En relación con esta secuencia lógica, los autores destacan que aún es poco evidente el rol que la interacción podría desempeñar en el aprendizaje de la lectura y

la escritura. Para alcanzar algunas conclusiones al respecto, se refieren a la importancia de los cuidadores/padres/docentes como guías en la interacción. Esto se vincula con el concepto de andamiaje (*scaffolding*) acuñado por Jerome Bruner (1977, 1988),²³ a partir del cual se asume que el aprendizaje tiene lugar en la medida en que los docentes construyen andamiajes de apoyo para los estudiantes y los retiran a medida que los estudiantes son capaces de realizar las tareas del lenguaje solos (Clay & Cazden, 1990).²⁴

En el modelo basado en géneros, se recurre entonces al concepto ciclo de la interacción del andamiaje – de preparación del docente, respuesta del estudiante y elaboración del docente – para entender el aprendizaje (Rose, 2005).²⁵ Los autores refieren, en particular, al ciclo de tres etapas empleado por Rothery (e.g. 1996): 1) deconstrucción (docentes que introducen a sus estudiantes el modelo del género que espera que escriban), 2) construcción conjunta (docentes escribiendo otro texto con la clase en el pizarrón) y 3) construcción independiente (estudiantes escribiendo solos un tercer texto en el mismo género).

Según los autores, la escuela de Sydney considera que la construcción conjunta es la etapa interactiva que vincula el aprendizaje del lenguaje en el hogar y en la escuela. Por este motivo, es fundamental para los estudiantes que de otro modo tendrían muchas dificultades para leer y escribir.

Sin embargo, hasta el momento de la investigación de Martin y Rose, esta etapa resulta la menos familiar. Los autores proponen entonces un análisis sistemático del discurso de clase, comparando y contrastando diferentes tipos de pedagogía de la alfabetización, incluyendo programas tradicionales, progresistas/constructivistas y basados en el género. Para efectuar esto, refieren a conceptos que ellos han desarrollado para estudiar la interacción: negociación, valoraciones y multimodalidad (Martin & Rose, 2003). También son necesarios programas de investigación de acción que exploren los modos en que los estudiantes y los docentes se mueven de formas tradicionales de enseñar pedagogía a estilos más interactivos.

Como he anticipado, los comentarios de Martin y Rose (2007) son relevantes para esta tesis en tanto consideran que la etapa de construcción conjunta es clave para un modelo pedagógico basado en géneros y que, sin embargo, aún no se han realizado exploraciones suficientes del discurso en clase a partir de una aproximación sistémica-funcional. Por otra parte, para estudiar la interacción comunicativa apelan a nociones como negociación y valoraciones, pero no refieren a conceptos que permitan abordar los aspectos colaborativos y de coconstrucción de las acciones que podrían contribuir a entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las interacciones comunicativas del aula. El modelo de esta tesis pretende ser un aporte en este sentido.

2.3.3. Frances Christie

Frances Christie es una de las estudiosas que han contribuido a desarrollar la pedagogía basada en el género (e.g. Christie, 2002). Según la idea de que la escolaridad se desarrolla principalmente en el lenguaje, propone estudiar los patrones discursivos relativos a la institución escolar.²⁶ De manera similar a Lemke (1995), concibe el lenguaje no como una entidad independiente sino como parte de un *set* complejo de formas interconectadas de semiosis humana. En este sentido, su modelo de análisis conjuga la teoría del género en los términos de la LSF (e.g. Halliday, 1994; Martin, 1992) y la aproximación al discurso pedagógico planteada en las teorías sociológicas de Bernstein (1990). Para explicar el modelo aplicado al análisis del discurso de clase, Christie explicita una serie de conceptos básicos como género, macrogénero, registro regulativo, registro instruccional y discurso pedagógico.²⁷ Como marco general, sostiene que el género es una actividad organizada en etapas que se lleva a cabo para cumplir determinado/s objetivo/s y que la actividad de clase se entiende como géneros curriculares continuos (Christie, 2002: 21-22). De acuerdo con estos supuestos, analiza una serie de géneros y macrogéneros de diferentes niveles de enseñanza, desde el preescolar hasta el secundario superior. Me interesa revisar aquí, fundamentalmente, algunos aspectos relacionados con la importancia que en algunos análisis asume el accionar conjunto de los participantes al momento de entender las interacciones comunicativas del aula.

Uno de los géneros analizados, las noticias de la mañana, corresponde a nivel preescolar. Desde el punto de vista interpersonal el docente indica el comienzo y fin de la actividad, mientras que el alumno seleccionado que brinda las noticias opera en las etapas intermedias. El género se realiza de manera recursiva dado que diferentes personas cuentan noticias. Esta actividad permite inculcar a los alumnos sus responsabilidades referentes a prestarse mutua atención, dirigirse cordialmente entre ellos y en general ser calmos cuando otros están hablando. Por otra parte, el alumno es responsable de seleccionar el campo y el modo de construir el género; el docente no lo puede ayudar mucho.

Respecto a este género, Christie distingue entre anécdota y narrativa (2002:49). Si bien las dos buscan principalmente el entretenimiento, su estructura y propósitos son muy diferentes. Ambas introducen una complicación o crisis pero difieren en el modo de manejar la crisis. A diferencia de la narrativa, la anécdota no presenta una resolución y el éxito depende de una respuesta compartida a la crisis, que es fundamentalmente no verbal (risas o silencio). Esta distinción permite reconocer que algunas diferencias entre un género y otro pueden estar dadas por las modalidades de interacción comunicativa.

Christie también analiza macrogéneros (Martin, 1994, 1995). Estas unidades integran géneros elementales (por ejemplo, informes) organizados del siguiente modo: a) de iniciación (dirección del docente que incluye la orientación, la especificación y la deconstrucción de la tarea), b) de colaboración/negociación (dirección compartida por el docente y los alumnos) y c) de cierre (actividad independiente de estudiantes).

En relación con los aspectos interaccionales, es fundamental tener en cuenta la diferencia que Christie establece entre colaboración y negociación. El primer término se aplica a las situaciones en que los alumnos cooperan para cumplir el objetivo de la tarea y el docente tiene una función secundaria, en general de apoyo; el segundo término es más apropiado en situaciones en que los alumnos y el docente trabajan juntos activamente. Esta distinción permite reflexionar sobre la interacción comunicativa en clase dado que distingue diferentes modalidades de coparticipación. En este sentido, resulta interesante considerar las observaciones de Christie sobre las fases de colaboración en un macrogénero típico de las clases de ciencias sociales y naturales en la escuela primaria de nivel superior (2002: 97-124). En esta fase, los alumnos dan forma a las direcciones del habla, negocian y controlan tanto la relación como la actividad mediante diversas opciones de modo y funciones de habla.

Otro de los análisis interesantes de Christie se centra en un macrogénero desarrollado en clases de Geografía de nivel medio de secundaria, en actividades de enseñanza-aprendizaje controladas durante seis meses. El tema fue el *World Heritage* (patrimonio cultural del mundo). Este macrogénero está constituido por géneros relativos a la orientación, otros relativos a la ejemplificación y otro al cierre. En la orientación se determinan las unidades totales del trabajo y se introducen términos técnicos. En la ejemplificación, se identifican sitios precisos del patrimonio cultural. En el cierre, se efectúa un examen escrito. A diferencia de los ejemplos mencionados, que tienen una estructura lineal (seriada), este macrogénero presenta una **estructura orbital** (i.e. una estructura en la cual la iniciación se establece a través de un set de niveles interrelacionados, en algunos casos en paralelos).²⁸

Este concepto surge de un proyecto de investigación²⁹ realizado a comienzos de 1990 por Martin, Ledema y White. Estos autores consideran que el modelo clásico lineal, a partir del cual se han estudiado diversos géneros escolares, tiende a privilegiar los significados experienciales a expensas de otros (Martin, 1996) y muestra esos significados como el único modo de organización y comunicación del conocimiento. Sin embargo, otros significados, como los de tipo interpersonal que el escritor pretende y otros relativos al nivel textual, también pueden determinar el modo en que se organizan los géneros. Con la estructura orbital se busca, entre otros objetivos, superar estas limitaciones. Por este motivo, esta estructura se refiere a la metáfora de la actividad planetaria, es decir, a la idea de satélites (géneros) que giran

en torno a planetas (otros géneros) que son el núcleo. Esta organización supone una interpretación más rica del trabajo pedagógico.

En este sentido, es relevante considerar, por un lado, las observaciones acerca de la relación entre los géneros del macrogénero. Para Christie (2002:132), en este macrogénero, las ejemplificaciones tienen su estatus y significancia no por las relaciones que establecen entre sí sino por su asociación con la orientación, y esto es lo que un análisis orbital permite mostrar.

Por otra parte, también resulta relevante el análisis a partir de las tres funciones del lenguaje planteadas por la LSF (ideativa, interpersonal y textual) que la autora efectúa de uno de los fragmentos provenientes, en particular, del discurso regulativo propio de un género de ejemplificación (Christie, 2002:147):

Registro regulativo realizado, el docente:

Desde el punto de vista interpersonal:

- (i) usa primera personal del plural para destacar solidaridad en las tareas
- (ii) ocasionalmente emplea imperativos para dirigir el comportamiento.
- (iii) emplea polaridad positiva para indicar compromiso positivo con las direcciones adoptadas.
- (iv) interroga para elicitación de información, a veces expresada metafóricamente.

Desde el punto de vista ideativo:

- (i) tipos de procesos que dan cuenta de los comportamientos de los estudiantes.

Desde el punto de vista textual:

- (i) temas textuales del docente para hacer avanzar el discurso.

A partir de observaciones como las mencionadas, Christie (2002) indica que la estructura orbital muestra tanto el rol privilegiado de los significados experienciales como el funcionamiento de los significados textuales. Pero, aunque los significados interpersonales respecto a la relación entre docente y alumnos son muy importantes para la operación exitosa del macrogénero analizado, no hay certezas de que esta estructura exponga estos significados de una manera más clara que la lineal (Christie, 2002:158). En este sentido, el abordaje de los significados interpersonales sería un tópico interesante aún no tratado en profundidad.

De acuerdo con los fragmentos considerados de la propuesta de Christie (2002), es evidente la importancia de estudiar las interacciones comunicativas desde el punto de vista del desempeño colaborativo, coparticipativo de todos los participantes. Sin embargo, los conceptos utilizados hasta el momento no bastan para dar cuenta de ello y surge la necesidad de nuevas nociones, además del tipo de estructura del macrogénero (lineal y orbital) y sus características en términos de las diferentes funciones (que el modelo de Christie expone muy bien), que permitan dar cuenta de la interacción coparticipativa entre docentes y alumnos, o entre alumnos.

A partir de lo desarrollado primero por Lemke (1997) y después por los autores interesados en la pedagogía basada en el género (e.g. Christie, 2002; Martin & Rose,

2007), parecería que la LSF es necesaria y muy productiva para analizar la interacción didáctica. Sin embargo, es evidente que se requiere poner mayor énfasis en los aspectos interpersonales y abordarlos quizá junto con conceptos que permitan comprender los aspectos de coparticipación en las interacciones comunicativas. Con el modelo desarrollado en esta tesis se pretende abordar esta problemática.

2.3.4. Ference Marton y Amy Tsui

En *Classroom Discourse and the Space of Learning* (2004), Ference Marton y Amy Tsui, entre otros autores, se ocupan tanto del aprendizaje en la escuela como de la función del lenguaje en el aprendizaje. El primer tema se conecta con las condiciones necesarias para el éxito del aprendizaje, sin las cuales no hay aprendizaje. La docente nunca puede asegurar que el aprendizaje deseado efectivamente se logra pero puede tratar de asegurar que es posible para los alumnos aprender lo que se intenta que aprendan. El segundo tema sugiere que el lenguaje, además de transportar significado, lo crea. Para comprender de qué manera se constituye lingüísticamente el espacio de aprendizaje en el aula es necesario investigar el discurso del aula.

Según Marton & Tsui (2004: 3-40), el aprendizaje es el proceso de desarrollar una cierta manera de mirar y esta forma de mirar da lugar a diferentes modos de actuar. La tesis es que las diferencias en que los estudiantes aprenden dependen de lo que pueden aprender y lo que pueden aprender es un espacio de aprendizaje constituido por aquello que pueden discernir. Es decir, para poder ver algo de una cierta manera, una persona debe discernir ciertos aspectos de ese algo a partir de una variación. Discernir implica entonces reconocer variaciones y esto requiere experimentar al mismo tiempo las diversas instancias en que algo se encuentra en diferentes momentos (simultaneidad diacrónica). En relación con la posibilidad de discernir, los autores explican que un mismo fenómeno se puede expresar de maneras cualitativamente heterogéneas y estas diferencias se pueden reconocer en los recursos lingüísticos empleados. El lenguaje, además, es fundamental para el logro del aprendizaje pues permite no solo representar las experiencias sino también constituir las y modificarlas.

A lo largo de su trabajo, los autores desarrollan fundamentalmente tres cuestiones: las preguntas, la dimensión semántica y el espacio compartido del aprendizaje.

En el análisis del lenguaje en el aula realizado a partir de las preguntas y sus tipos (Marton & Tsui, 2004:113-137), los autores explican el modo en que las preguntas del docente contribuyen a que los alumnos discernan los aspectos fundamentales de lo que debe ser aprendido. También muestran cómo el docente

secuencia las preguntas para mover el foco de atención de los alumnos. El análisis centrado en las preguntas trata fundamentalmente el discurso del docente, destacando la importancia de sus preguntas en el desarrollo de la interacción comunicativa y así en las condiciones para el aprendizaje. Este análisis focalizado en el docente se debe al tipo de ejemplos seleccionados para el análisis, en general los más típicos del aula, en los que el docente domina la situación comunicativa. Por este motivo, los autores dejan de lado en gran parte el discurso de los estudiantes.

Esta cuestión es modificada cuando Tsui aborda la dimensión semántica del espacio de aprendizaje. Siguiendo el marco teórico del aprendizaje desarrollado en el libro, propone que experimentar el objeto de aprendizaje (en el sentido de discernir sus aspectos fundamentales y experimentar los patrones de variación) necesariamente involucra asignar un significado (o significados) al mismo, lo que depende de gran cantidad de elementos. El docente puede afectar los significados que los estudiantes asignan al objeto de aprendizaje a partir de ejemplos y analogías, historias y contextos externos al aula. Además, pueden influir las respuestas conseguidas con la experiencia de los estudiantes, como cuando un grupo construye el significado en forma colaborativa. En este sentido, Tsui cita una conversación en que un grupo de estudiantes explora la descripción de un perezoso (2004:148).

Ejemplo 2.8.³⁰

- 296 A: ¿Qué parece la cabeza?
297 A: Como la cabeza de un mono
298 A: Eso no dice nada
299 A: Ambos son animales
300 A: Su cabeza...
301 A: Es como el huevo de una gallina
302 A: Es como el huevo ovalado de una gallina
303 A: Como el huevo de una gallina está bien
304 A: No es necesario decir también que es ovalado
305 A: ¿Solo poner que es el huevo de una gallina está bien?
306 A: Como el huevo de una gallina está bien
307 A. Los huevos de la gallina siempre son ovalados

En este caso, uno de los alumnos compara la cabeza de un perezoso con la de un mono, otro cuestiona esta comparación (línea 298) y un tercero justifica este cuestionamiento. Los estudiantes después tratan de encontrar la mejor analogía para describir la cabeza del perezoso. Esto pone de relieve un proceso conjunto pero referido fundamentalmente al contenido.

Además de las preguntas y la dimensión semántica mencionadas antes, los autores tratan un tercer aspecto: el espacio compartido del aprendizaje. Este concepto se vincula con la idea de que el objeto de aprendizaje depende de la posibilidad de aprender a partir de lo que está ocurriendo en clase, y esto deriva de lo dicho no solo por el docente o los estudiantes sino por ambos. Por esto, se propone que el espacio

de aprendizaje es un espacio compartido. Este espacio puede estar mal emparejado debido a cuestiones lingüísticas o, también, a que el discurso genera que los participantes focalicen diferentes lugares de la conciencia. En el aula, lo que se focaliza en la conciencia de los alumnos suele depender del docente. Los estudiantes en general no intervienen en las negociaciones de significado, más frecuentes en relaciones de poder simétricas. Así, ciertas contribuciones de los alumnos pueden ser desvalorizadas. En ocasiones, sin embargo, los espacios compartidos de aprendizaje se constituyen en forma colaborativa. Cito a continuación un ejemplo propuesto por Marton y Tsui (2004:180) en el que participan la docente (T) y un alumno (S):

Ejemplo 2.9.

- 1 T: Entonces la gente con el mismo apellido permanece junta. ¿Por qué permanece
- 2 junta? ¿Por qué permanecen juntas? ¿Por qué?
- 3 S: Conveniencia
- 4 T: Es conveniente. ¿Podría ser mejor para ellos estar separados? ¿Podría ser mejor
- 5 para ellos seguir sus propios caminos? ¿Quién dijo que es conveniente? ¿Cuáles son
- 6 las ventajas de vivir juntos?
- 7 S: Se pueden ayudar entre ellos
- 8 T: Ayuda entre ellos. Sí, es verdad. Muy bien... ¿Qué tipo de cosas necesitan para
- 9 ayudarse mutuamente? Les pregunto a todos
- 10 S: Cultivar
- 11 T: Sí, cultivar, ellos se necesitan mutuamente. Vos trabajás en esta parte (del campo)
- 12 y yo trabajo de la otra. Nos ayudamos mutuamente. ¿Qué más, además del cultivar?
- 13 S: Cazar
- 14 T: Cazar. OK. Pero sabemos que era aún una sociedad agrícola, por lo tanto no
- 15 había mucha caza-

En este caso, las preguntas del docente proponen oportunidades para que los estudiantes exploren los motivos por los cuales un grupo de personas ha permanecido unido en clanes. Los estudiantes aprovechan estas oportunidades y el docente, a su vez, toma sus intervenciones para abrir nuevas dimensiones de exploración. El espacio de aprendizaje abierto es entonces un esfuerzo colaborativo entre el docente y los alumnos pero, como en el ejemplo anterior, este esfuerzo apunta al contenido.

A partir de los análisis realizados, Marton y Tsui han mostrado el rol fundamental del lenguaje dado que contribuye a establecer las condiciones necesarias para que los alumnos aprendan, tomen conciencia de los aspectos básicos del objeto de aprendizaje y logren distinciones conceptuales importantes. Esto se debe en gran parte a que a través del lenguaje los estudiantes y el docente pueden construir colaborativamente significados y negociarlos. Si bien la propuesta introduce un valioso enfoque interaccional en la mayoría de sus análisis, apunta fundamentalmente a develar la coconstrucción a nivel del contenido, y no a nivel de las acciones o el tipo de actividad.

Esto quizá se deba a algunas limitaciones en el *corpus* y a las categorías de análisis.

En relación con el *corpus*, si bien se incluyen algunas interacciones comunicativas entre el docente y los alumnos que no presentan el perfil tradicional, faltan análisis de ejemplos de lecciones no tradicionales en que la participación de los alumnos sea más importante respecto a las condiciones de aprendizaje.

En relación con las categorías de análisis, no todas son productivas para estudiar la interacción comunicativa, menos aún los aspectos relativos a la coconstrucción de las acciones. La taxonomía de las preguntas, por ejemplo, lleva a focalizar más en el discurso de cada participante en forma independiente que en el discurso de todos los participantes en forma global. Por el contrario, la dimensión semántica permite un análisis más interactivo del discurso ya que da cuenta del modo en que los dominios semánticos se establecen en forma colaborativa pero apunta sobre todo al contenido. Respecto al espacio compartido de aprendizaje, no se trata de una categoría de base netamente discursiva, aun cuando se proponga para destacar la importancia del lenguaje en el aprendizaje.

Sobre la base de las limitaciones señaladas, es necesario ampliar el *corpus* y las categorías de análisis para que la propuesta permita mayor comprensión de los aspectos relativos a la coconstrucción de las acciones en el discurso didáctico. En este camino se inscribe el modelo que pretendo desarrollar y aplicar al análisis de interacción comunicativas concretas.

2.3.5. Gustavo Constantino

En “Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial” (2006a), Gustavo Constantino estudia las características del discurso didáctico electrónico en las modalidades de uso más frecuente en los programas de formación en la *net*: foros y *chats*, y los compara con el discurso presencial. Para ello, analiza un foro, una sesión de *chat* y una serie de interacciones comunicativas extraídas de cinco clases presenciales. Me interesa destacar la propuesta clasificatoria de matriz funcional-pragmática que aplica para diferenciar los modos o estrategias de participación en los foros:

a) aditiva: relativa al tópico del foro, contiene una opinión, comentario, información sobre el tópico propuesto. No implica “diálogo” con las otras contribuciones.

b) interactiva: relativa al flujo discursivo, la contribución tiene un carácter de respuesta a una contribución anterior o se apoya explícitamente en otra para desarrollar lo propio.

c) directiva: tendiente a fijar o reconducir el tópico o establecer otro tópico o actividad. Se realiza desde una posición de autoridad o poder relativa al foro, al tópico o a los participantes. También implica animación, evaluación, etc.

d) disruptiva: relativa a tópicos diferentes de los desarrollados en el foro, implica un aparente cambio de foco con intencionalidad reconocida o sin ella, y con efecto generalmente perturbador si la participación se tiene en cuenta.

e) anómala o inesperada: a diferencia de la anterior, este tipo de contribución puede ser adecuada al tópico, pero por otras razones se encuentra fuera de contexto. Por ejemplo, una contribución de una persona ajena a un foro cerrado o de una persona que participa en forma insidiosa, molesta o agresiva escudándose en el anonimato en un foro abierto.

Esta estrategia funcional-pragmática destaca la importancia de considerar las participaciones en el marco de la interacción comunicativa a fin de caracterizarlas. Este aporte valioso, sin embargo, termina por caracterizar intervenciones unitarias, y creo que podría complementarse con un modelo que apunte a abordar la interacción comunicativa en sí.

De los análisis realizados, Constantino observa que los foros y las *chats* en contextos virtuales de aprendizaje son espacios de interacción didáctica análogos, pero no idénticos, a los de la situación didáctica del aula. En los foros, además de las cualidades del discurso híbrido³¹ como característica fundamental y diferencial del intercambio, se da un fenómeno de nivelación del grado de participación entre los profesores/tutores y los alumnos. Por otra parte, debido a su frecuente utilización en la educación superior, con alumnos jóvenes y adultos cuyas edades no son muy diferentes de las de los profesores/tutores, la participación de todos los miembros resulta igualitaria desde el punto de vista de la posibilidad de realizar contribuciones.

La conclusión final es que el discurso didáctico electrónico en contextos formativos *online* exige, necesariamente, un perfil de competencia discursivo-didáctica del docente/tutor *online* (Constantino, 2001, 2002b) que contemple las estrategias y los recursos necesarios para desempeñarse eficazmente en la construcción colaborativa del conocimiento en las comunidades virtuales de aprendizaje. Esta reflexión, al igual que la investigación de Edwards y Mercer (1988), pone de relieve la importancia de los procesos colaborativos en la enseñanza-aprendizaje. Considero que una reflexión educativa de esta naturaleza debe estar acompañada de un modelo que permita demostrarla en términos discursivos. Este es uno de los desafíos a los que apunta el MLT.

2.4. Recapitulación y observaciones generales

Tras revisar las propuestas que se han ocupado de la interacción comunicativa en contextos didácticos, se pueden establecer dos grandes grupos de acuerdo con su tendencia a considerar en los análisis concretos aspectos relativos a la colaboración, coparticipación o coconstrucción.

Por un lado, se encuentran las propuestas (Flanders, 1977; Stubbs, 1987) que analizan las interacciones comunicativas enfocando intervenciones de cada participante (fundamentalmente, del docente) como actos individuales, en forma separada, aunque sugieran la necesidad de recuperar aspectos relativos a la coparticipación y coconstrucción (Cazden, 1991, 2001; Constantino, 2006a). Por este motivo, las unidades con las que el lenguaje se expresa en términos de acciones resultan de procesos individuales (Linell, 1998), no colectivos, aun cuando se las ubique en el marco más amplio de una secuencia de acciones de varios participantes y se traten de establecer relaciones entre ellas (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1978). Es decir, a lo sumo se ha considerado que una intervención es una respuesta o reacción ante otra (por ejemplo, en la secuencia IRE), pero no se ha enfocado la posibilidad de entender la construcción de las acciones de manera conjunta. Así, como ya he anticipado, las fuerzas ilocucionarias se hacen depender de la intención de un hablante y no se someten a reinterpretaciones dependientes de intervenciones posteriores de otros interlocutores, por lo que se eluden posibles negociaciones.

Por otro lado, se han planteado análisis (Christie, 2002; Edwards & Mercer, 1987; Lemke, 1997; Marton & Tsui, 2004; Mercer, 1995) que, independientemente de si tienen objetivos lingüísticos o educativos, destacan la importancia de estudiar los esfuerzos de construcción conjunta entre los participantes de la interacción comunicativa. Quienes están orientados hacia este enfoque conciben las interacciones comunicativas didácticas en términos de procesos colaborativos o de coparticipación (aun cuando haya conflictos entre los participantes) pero en general estudian el esfuerzo colaborativo respecto al contenido. En relación con lo anterior, Christie (2002) ha destacado que las propuestas realizadas desde la LSF han enfatizado en general los significados experienciales pero no han aplicado conceptos que den cuenta cabalmente del nivel interpersonal. Por otra parte, ninguna propuesta presenta conceptos adecuados para dar cuenta de la coconstrucción de las acciones, aun cuando algunas traten este tema (e.g. Christie, 2002; Lemke, 1997).

En síntesis, las preocupaciones y las perspectivas en el análisis del discurso didáctico se han modificado en la medida en que han cambiado los intereses de esas disciplinas. Tras un estancamiento explicable por las limitaciones de los criterios investigativos y por la carencia de una metodología de análisis que diera cuenta de las cualidades discursivas de tipo semántico-funcional (Constantino, 1999), han surgido algunas propuestas con nuevos criterios y metodologías (Christie, 2002; Constantino, 2006a; Martin & Rose, 2003; Marton & Tsui, 2004). Independientemente de las diferencias señaladas, cada propuesta ha contribuido en mayor o menor medida a comprender el complejo fenómeno de la interacción comunicativa didáctica, pero aún faltan conceptos adecuados y suficientes para dar cuenta del nivel interpersonal y de

las acciones que los participantes logran realizar a través de esfuerzos conjuntos. Por esto, una línea de avance exigida por la propia investigación es el desarrollo de nuevos enfoques teóricos y metodológicos que exploren esos aspectos aún no muy estudiados.

En este sentido, quiero destacar dos cuestiones importantes para el desarrollo de esta investigación:

- * Puede ser productivo considerar las propuestas que integran la LSF con conceptos de tipo de actividad o género, y enfatizar el estudio de los aspectos interpersonales aún no muy trabajados.

- * He notado que ni en los estudios clásicos ni en los actuales se han aprovechado los aportes de algunas propuestas lingüísticas e, incluso, filosóficas que renuevan la teoría tradicional de los actos de habla permitiendo así comprender la interacción comunicativa desde el punto de vista de la coconstrucción de las acciones (Tsui, 1985; Gu, 1993; Sbisà, 1992, 2001a, 2002a, entre otras). En la presente investigación me interesa hacer hincapié en estas teorías, pues considero que son potencialmente productivas para elaborar tanto nuevos modelos descriptivos como herramientas teórico-metodológicas para analizar el discurso de clase.

En este sentido, en el capítulo 3, exploro diversos conceptos con los cuales se ha estudiado la dimensión accional a fin de recuperar aquellos que, integrados con los aportes de la LSF (sobre todo, el nivel interpersonal), sean adecuados para elaborar el MLT para analizar el discurso didáctico.

CAPÍTULO 3. La teoría de los actos de habla y sus posteriores reformulaciones.

Principales estudios sobre los efectos ilocucionarios y perlocucionarios

La teoría de los actos de habla ha permitido entender de manera incalculable la comunicación y el lenguaje humanos. Los problemas que ha presentado no deben llevarnos a descartar la teoría; por el contrario, debemos tomar sus conceptos y aplicarlos una y otra vez al discurso de la vida real, y hacer las revisiones necesarias para que esta teoría se transforme en una teoría adecuada del lenguaje humano, la comunicación y la interacción.

A.B.M. Tsui

Debemos preguntarnos, primero que nada, qué efectos tiene o puede tener el habla cuando ejercitamos el poder de esa acción en entornos institucionales sociales actuales u otros.

J. Mey

3.1. Introducción

La teoría de los actos de habla (TAH), primero formulada por Austin (1971) y más tarde reelaborada por Searle (1977a, 1977b), ha contribuido a reconocer la dimensión accional del lenguaje. Sin embargo, como propone Sbisà (2001a, 2002a), ni la primera formulación de la teoría ni sus sucesivos desarrollos han explotado todos los aspectos en que el lenguaje y las acciones se conectan. En este sentido, se puede observar que los trabajos posteriores a Austin, comenzando por Searle, han prestado especial atención a las intenciones del hablante para determinar las acciones (Duranti, 1988; Linell, 1998; Rosaldo, 1982) y, en cambio, no se han ocupado de la producción de efectos que deriva del mismo concepto de acción (Sbisà, 2002a). Mientras Sbisà (2001b, 2002a) señala la escasa preocupación por los efectos ilocucionarios (EI); otros autores, como Gu (1993), Mey (2001[1993]) o Mooney (2004), explican que la perlocución y, por lo tanto, los efectos perlocucionarios (EP) han sido estudiados solo de manera secundaria o, directamente, no han sido tenidos en cuenta.

En este capítulo reviso de manera crítica las propuestas de Austin (1971) y Searle (1977a, 1977b), a fin de comprender su tratamiento de los EI y los EP, así como el modo en que otros autores han tratado los efectos, aunque sea de manera secundaria e indirecta (e.g. Bach & Harnish, 1979; Cohen, 1972; Davis, 1980[1979]; van Eemeren & Grootendorst, 1983; Fetzer, 2002; Gaines, 1979; Geis, 1995; Gu, 1993; Habermas, 1987[1981]; Kurzon, 1998; Leech, 1983; Linell & Markova, 1993; Reiss, 1985; Sbisà, 2002a; Tsui, 1985). Esta revisión es fundamental pues, a partir de la aproximación a los efectos, muchas de esas propuestas sugieren concepciones particulares acerca de la coproducción de las acciones. En este sentido, una vez

analizadas, las divido de acuerdo con el tipo de abordaje de los efectos y destaco aquellas más productivas en relación con los procesos de coproducción accional.

3.2. Sobre la teoría tradicional de los actos de habla

La primera formulación de la TAH (Austin, 1971) incluye tanto el concepto de EI como el de EP. Searle modifica esta postura. Para entender de qué manera ambos autores conciben los efectos es necesario conocer sus propuestas y, en particular, sus definiciones de acto de habla.

3.2.1. Los aportes de John L. Austin

El trabajo de John L. Austin se compone, en términos generales, de dos partes: 1) desarrolla una idea, la distinción constataivo-performativo, que después desacredita, y 2) reemplaza esa propuesta por otra alternativa, la TAH.

3.2.1.1. Una primera aproximación al estudio de la dimensión accional del lenguaje

En la primera etapa de su trabajo, Austin (1971) critica la filosofía tradicional por haber trabajado solo con enunciados que describen un estado de cosas y por someterse a condiciones de verdad y falsedad, como *El sol sale todos los días*. Según este filósofo inglés, además de esos enunciados a los que llama constataivos, existen otro tipo de enunciados, los performativos, que al ser expresados realizan una acción o parte de ella. Por ejemplo, *Bautizo este barco Libertad* o *Te aconsejo que lo hagas*. A diferencia de los constataivos, estos enunciados no son verdaderos o falsos sino afortunados o desafortunados. Para analizar el éxito de los performativos en las situaciones reales en las que son empleados, Austin propone las condiciones de fortuna (Austin, 1971):

A.1) Debe existir un procedimiento convencional que tenga un efecto convencional; dicho procedimiento debe incluir la emisión de ciertas palabras por parte de ciertas personas en ciertas circunstancias. Además,

A.2) las circunstancias y las personas deben ser adecuadas, tal como se especifica en el procedimiento.

B.1) El procedimiento debe ejecutarse por todos los participantes de manera correcta y

B.2) completa.

C.1) Las personas deben tener los pensamientos, sentimientos e intenciones necesarios, tal como se especifica en el procedimiento y,

C.2) si se especifica una conducta consecuente, entonces las partes pertinentes deben seguir tal conducta. (Austin, 1971:56)

Pretendiendo dar cuenta del éxito de los performativos, Austin inicia un estudio de la relación entre las formas lingüísticas y las acciones que combina aspectos lingüísticos (léxico, gramática) con factores de diversa naturaleza, como los

situacionales. En esta propuesta introduce la idea de efectos: el efecto convencional asociado al procedimiento, por un lado, y otras consecuencias (conducta consecuente) de las que no da detalles, por otro.

La combinación señalada entre las formas lingüísticas y los factores situacionales resulta fundamental cuando Austin distingue los performativos explícitos de los implícitos. Los performativos explícitos como “Yo prometo que vendré” incluyen una fórmula explícita que aclara cómo hay que tomar las expresiones; mientras que los performativos implícitos, como “Vendré”, no presentan esta fórmula sino otros recursos que permiten entenderlos: el modo, el tono de voz, la cadencia y el énfasis, los adverbios y frases adverbiales, las partículas conectivas, otros elementos que acompañan la expresión (gestos, ceños, etc.) y las circunstancias. El uso de estos recursos resulta complejo por varias razones. Primero, la vaguedad de sus significados, que genera incertidumbre respecto a la recepción. Segundo, estos recursos pueden realizar diferentes acciones. Un imperativo, por ejemplo, puede expresar una orden, una autorización, una exigencia, un pedido, un ruego o una sugerencia (Austin, 1971:121). Esto indica que entre las formas lingüísticas y las acciones no se establece una relación estable y unívoca, sino una instancia más compleja de la que participan diferentes factores lingüísticos y no lingüísticos. Austin, sin embargo, no menciona ni desarrolla ninguna propuesta sistemática que permita relevar las formas lingüísticas y las circunstancias que considera básicas para el éxito de los performativos. Es posible que esto se deba a que el autor es filósofo y no recurre a teorías gramaticales o lingüísticas que le permitan explicar este fenómeno.

3.2.1.2. El acto de habla: su primera definición

Un aporte importante de Austin se encuentra en la segunda etapa de su trabajo en la que cuestiona la dicotomía constativo-performativo y la reemplaza por una teoría general que afecta la totalidad de los enunciados: la TAH. En el marco de esta propuesta, hablar es hacer cosas y la unidad con la que se concibe el lenguaje como acción se denomina acto de habla. Un hablante realiza un acto de habla solo si ha ejecutado tres tipos de actos:

a) el **ilocucionario**: se analiza reconociendo el acto fonético (la emisión de ciertos ruidos), el fático (la emisión de ciertas palabras y términos, o sea, ruidos de ciertos tipos considerados como pertenecientes a un vocabulario y adecuados a cierta gramática que tiene en cuenta la entonación) y el rético (el uso de esos términos con un cierto sentido y referencia).

b) el **ilocucionario**: el acto llevado a cabo al decir algo (como cosa diferente de decir algo), que asocia lo dicho con cierta fuerza convencional a la que Austin (1971) denomina fuerza ilocucionaria. El acto ilocucionario es la manera en la cual se utiliza la

locución: preguntando o respondiendo a una pregunta, dando alguna información o confiriendo seguridad, formulando una advertencia, anunciando un veredicto o un propósito, dictando sentencia (...) y muchos otros semejantes. (Austin, 1971:143)

c) el **perlocucionario**: el acto conseguido por decir algo. Esto implica que decir algo producirá ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio o de quien emite la expresión o de otras personas. Y es posible que al decir algo lo hagamos con el propósito, intención o designio de producir tales efectos. Entonces, según esto, quien emite la expresión ha realizado un acto que puede ser descrito: (i) haciendo referencia meramente oblicua, o bien (ii) no haciendo referencia alguna a la realización del acto locucionario o ilocucionario. Llamaremos a la realización de este tipo de acto la realización de un acto perlocucionario o perlocución (Austin, 1971:145).

De acuerdo con estos conceptos, Austin propone el siguiente ejemplo:

a) acto locucionario: él me dijo “déselo a ella”, queriendo decir con déselo “déselo” y refiriéndose con “ella” a ella,

b) acto ilocucionario: él me aconsejó (ordenó, instó, etc.) que se lo diera a ella.

c) acto (i) o perlocución: él me persuadió de que se lo diera a ella

(ii): él consiguió que se lo diera a ella.

Si bien Austin vuelve a reconocer la importancia de las formas lingüísticas y las circunstancias respecto a las acciones, en esta etapa de la investigación tampoco propone conceptos para estudiarlas. Como comenté antes, esto quizá este asociado a que la TAH es, en principio, una teoría de naturaleza filosófica, no lingüística.

Por el contrario, el concepto de efectos que Austin introduce como un elemento básico para definir el acto de habla, presenta en esta etapa un desarrollo más amplio.

3.2.1.3. Sobre los efectos ilocucionarios y perlocucionarios

Austin caracteriza diferentes clases de efectos considerando que a partir de ellos es posible distinguir el acto ilocucionario del perlocucionario. Sin embargo, reconoce que esta caracterización no es tarea sencilla, sobre todo porque los efectos producidos “realmente”, a los que llama perlocucionarios, se pueden llegar a confundir con las meras consecuencias convencionales, los EI.

Los EI son tres maneras en que los actos ilocucionarios están unidos a efectos, distintos de los que caracterizan al acto perlocucionario (Austin 1971:163). Uno de estos efectos equivale a producir la comprensión del significado y de la fuerza de la locución que pretende realizar el hablante. Otro efecto asociado al acto ilocucionario se define como “tener efecto”, diferente del de provocar cambios en el curso natural y normal de los acontecimientos. Por último, muchos actos ilocucionarios tienen efecto

en tanto reclaman por virtud de una convención una respuesta o secuela, como en las apuestas, que puede tener varias direcciones (Austin, 1971:162).

Estas tres maneras -aprehensión, tener efecto y reclamar respuestas- son diferentes al producir efectos característicos del acto perlocucionario. Habiendo definido el acto perlocucionario como el producido o logrado por decir algo, Austin distingue entre las acciones que poseen un objeto perlocucionario (convencer, persuadir) de aquellas que solo producen una secuela perlocucionaria.³² Así podemos decir “traté de prevenirlo pero solo conseguí alarmarlo” (Austin 1971:145). Desde el punto de vista austiniano, en este caso habría un objeto perlocucionario (intento de prevenirlo) pero que produce solo una consecuencia no intentada (alarma). Esta distinción lleva, a su vez, a diferenciar los efectos producidos en virtud de un objeto perlocucionario de los efectos que se producen independientemente de este objeto y a los que el autor denomina secuelas.

Desde el punto de vista teórico, queda claro que tanto los EI como los EP son indispensables para determinar los actos ilocucionarios y perlocucionarios y, por lo tanto, el acto de habla. Sin embargo, por diversas razones parece complicado analizar las interacciones comunicativas reales a partir de las definiciones austinianas de EI y EP. Por ejemplo, el “tener efecto”, como característica distintiva de uno de los tipos de EI, resulta muy general en tanto se define como las modificaciones diferentes de las normales y naturales. La gama de EP, por otra parte, es demasiado amplia y variada, por lo que parece que el estudio de algunos excede los límites de la lingüística. Por último, no se especifica si la calificación de perlocucionario debe ser atribuida solo a los efectos pretendidos o a cualquier efecto. Estos problemas no se pueden dilucidar a partir de los ejemplos analizados por Austin dado que ninguno pone en evidencia en qué medida los efectos intervienen en la configuración del acto de habla. Más adelante analizo posibles soluciones que algunos autores han ofrecido frente a estos problemas.

En síntesis, Austin define el acto de habla como la realización simultánea de tres actos: el locucionario, el ilocucionario y el perlocucionario. Como indica Fetzer (2004), a diferencia de los actos locucionario e ilocucionario, el tercero no se puede relacionar con el dominio del hablante o del oyente de manera separada, sino que pertenece al dominio hablante-oyente y, por esto, representa un principio de diálogo por excelencia (Fetzer, 2004:110). Es evidente, en este sentido, que Austin no ha pasado enteramente por alto el aspecto interactivo del lenguaje (Tsui, 1985).

3.2.2. Los aportes de John Searle

John Searle (1977a, 1977b, 1992a) sistematiza y, en algunos casos, reformula algunos conceptos fundamentales de la teoría austiniana. Dicha reformulación supone

diferencias en el modo en que el lenguaje es entendido como acción y, por lo tanto, en el concepto de acto de habla.

3.2.2.1. El acto de habla searliano

Searle sostiene que hablar es tomar parte de una forma de conducta gobernada por reglas que consiste en realizar actos de habla (Searle, 1977a:16). Ellas no son meras condiciones en que los enunciados pueden salir bien o mal (Austin, 1971) sino reglas constitutivas de los actos de habla con la forma "X cuenta como Y en el contexto Z" (Searle, 1977a:36):

- reglas preparatorias: determinan las condiciones que deben darse para que el acto sea realizado de manera exitosa,

- regla de contenido proposicional: determina qué refiere y predica la proposición,

- regla de sinceridad: determina lo que el hablante cree al realizar el acto,

- regla esencial: determina que el enunciado vale como un acto de habla en contexto.

Cuando un hablante realiza un acto de habla a partir de estas cuatro reglas, realiza en realidad tres actos: a) uno de emisión lingüística (emitir morfemas, palabras, oraciones), b) uno proposicional (identificar entidades y predicar algo de ellas) y c) otro ilocucionario (como afirmar, preguntar, ordenar) (Searle, 1977a:23).

A diferencia de Austin, Searle introduce el acto proposicional, que es el acto de referir y predicar, diferente del acto ilocucionario que manifiesta la función. Partiendo de esta distinción, los actos ilocucionarios tienen la estructura $F(p)$ donde F da cuenta de la fuerza ilocucionaria y p , del contenido proposicional (Searle, 1977a:31). Searle (1977a) se ocupa de actos ilocucionarios simples, con la referencia a un único objeto (generalmente en la emisión de una frase sustantiva simple) y la predicación de expresiones simples, y deja de lado los tipos más complejos (Searle, 1977a:33).

3.2.2.2. Sobre los efectos ilocucionario y perlocucionario en Searle

Para Searle, decir algo y su significado es un problema que consiste en intentar realizar un acto ilocucionario, no necesariamente un acto perlocucionario (Searle, 1977a:44). Esto implica que el acto de habla se completa cuando el oyente entiende lo que el hablante quiso hacer a partir del reconocimiento de las reglas de producción de la emisión lingüística. En este sentido, Searle puede sostener que el estudio del significado de las oraciones y el estudio de la realización de los actos de habla no son, en principio, diferentes.³³ Esto lo lleva a considerar un único efecto, el ilocucionario, que no es una creencia o una respuesta sino simplemente la comprensión del oyente sobre la emisión del hablante. Por ejemplo, si A trata de contar algo a B, y asumiendo que ciertas condiciones están dadas, tan pronto B reconoce que A le está tratando de

decir algo y lo que le está diciendo, A logra contar algo a B. El EI es entonces la comprensión. Los EP quedan así excluidos de esta propuesta.

De esta manera, Searle modifica y reduce la postura de Austin respecto a los efectos, no solo porque excluye los llamados EP sino también porque limita la concepción de EI a la comprensión del oyente. A diferencia de la versión austiniana, la searlina no considera como EI ni el “tener efecto” ni “la posible invitación a una respuesta” (ver apartado 3.2.1.3., en el que se desarrollan estas nociones).

En síntesis, el acto de habla definido por Searle consiste en un contenido proposicional y una fuerza ilocucionaria determinados por el acto de emisión del mismo modo en que escribir una ‘X’ en un papel establece la votación (Searle, 1977a:24). El acto de habla se realiza entonces de acuerdo con un procedimiento convencional definido por un conjunto de reglas y condiciones suficientes, y queda completado en el momento en que, a partir del conocimiento que el oyente tiene de dichas reglas y condiciones, entiende lo que el hablante dice e intenta hacer. El EI se concibe como un reflejo cognitivo de la intención del hablante e interviene solo indirectamente con la secuencia de actos de habla, creando un ambiente en el cual puede surgir una nueva intención y, por lo tanto, un nuevo acto de habla (Sbisà, 2002a). Los actos de habla de una secuencia no se vinculan entre sí, el vínculo en cambio es interno a los participantes. Como sugiere Tsui (1985), explicar el significado y la fuerza de un acto en términos de la intención del hablante pone en evidencia un punto de vista no interactivo del lenguaje. El acto de habla resulta, en este sentido, unilateral y su alcance se restringe al dominio del hablante.

En *Intencionalidad* (1992a), Searle adopta una postura más radical aún respecto a los efectos y excluye no solo los EP sino también los EI.

3.2.2.3. En torno al concepto searlino de intencionalidad compartida

Es interesante resaltar en relación con esta investigación los comentarios de Searle (1992b) en torno a las conversaciones y los conceptos necesarios para analizarlas. Su aproximación a las conversaciones, basada fundamentalmente en el concepto de intencionalidad compartida, difiere completamente su concepción de acto de habla. Así, según Searle (1992b), las conversaciones son un paradigma de comportamiento colectivo e involucran la intencionalidad compartida. Esta intencionalidad no conjuga los estados intencionales individuales acerca de los propósitos de otras personas. Por el contrario, para comprender la intencionalidad compartida es necesario asumir que cuando dos personas se saludan y comienzan una conversación inician una actividad conjunta más que dos actividades individuales. Por este motivo, reconocer la intencionalidad compartida es una de las cuestiones básicas para comprender la conversación.

Esta perspectiva de “construcción colectiva” de las conversaciones surge de manera similar en algunas de las propuestas desarrolladas en el siguiente apartado, que se han dedicado a reflexionar sobre las fuerzas ilocucionarias y los efectos.

3.3. Los efectos ilocucionarios y perlocucionarios después de Austin y Searle

Aun cuando los efectos están intuitivamente ligados al concepto de acción y esto ha sido indicado en la primera formulación de la TAH (Sbisà, 2002a), pocos autores han retomado el tema con posterioridad y, si lo han hecho, ha sido de manera secundaria e indirecta y, en general, siguiendo la propuesta de Searle (1977a). La conceptualización de los diferentes efectos que Austin introduce en su teoría prácticamente no ha sido recuperada por los sucesivos trabajos.

Analizo a continuación algunas de las propuestas más representativas que han estudiado los efectos, aun cuando esto no haya sido el tema fundamental de sus investigaciones. Los autores han sido seleccionados con el objeto de que esta revisión comprenda las diversas concepciones de efectos hasta el momento registradas.³⁴

3.3.1. Steven Davis

Davis (1980) es uno de los primeros autores que se ocupa de los efectos y lo hace en un artículo que presenta en la conferencia sobre actos de habla y pragmática realizada en 1977 en Dobogoko (Hungria). Este artículo publicado primero en *Linguistics and Philosophy* (1979) y, más tarde, en *Speech act theory and pragmatics* (1980) desarrolla el concepto de perlocución porque considera que este concepto permitirá comprender el complejo fenómeno de la comunicación.

Para Davis, una de las diferencias fundamentales entre los actos ilocucionarios y los perlocucionarios es que los primeros no involucran efectos y los segundos sí.

En este sentido, a diferencia de lo que postula Austin, Davis sostiene que ni todos los actos ilocucionarios requieren ser comprendidos por el oyente (*uptake*), ni todos se asocian con hechos institucionales (e.g. establecer el nombre de un barco) o invitan a una respuesta.

Los actos perlocucionarios, en cambio, sí involucran efectos. De hecho, el autor describe el acto perlocucionario en los siguientes términos:

- (i) Lo dicho por un hablante
- (ii) El efecto sobre los sentimientos, los pensamientos y las acciones de la audiencia del hablante, del hablante u otras personas
- (iii) Una conexión causal entre (i) y (ii)

Por otra parte, destaca que para que lo que el hablante causa en el oyente al decir algo sea considerado un acto perlocucionario, es necesario que el hablante use

su competencia lingüística³⁵ para decir algo y que el oyente también comprometa su competencia para lo que el hablante le causa con lo que dice.

Esta propuesta entonces destaca la existencia de los efectos perlocucionarios pero niega la de los ilocucionarios. De este modo, respecto a los aspectos ilocucionarios, no considera la importancia del (inicialmente) oyente.

3.3.2. Jürgen Habermas

En su libro *Teoría de la acción comunicativa*, y particularmente (1987), en el capítulo denominado "Acción social, actividad teleológica y comunicación", Habermas reelabora la TAH a fin de desarrollar una nueva propuesta a la que denomina teoría de la acción comunicativa.

En este sentido, distingue las acciones estratégicas, que se dan si uno de los participantes pretende provocar EP en su interlocutor, de las acciones comunicativas, con las cuales los participantes solo persiguen fines ilocucionarios.³⁶ Perseguir fines ilocucionarios implica que el oyente no solo comprenda la emisión sino también que tome postura con un sí o con un no ante la pretensión³⁷ vinculada al acto de habla y, ateniéndose al acuerdo alcanzado, oriente su acción conforme a las obligaciones de acción convencionalmente establecidas. Para Habermas lo que Austin llama EP surge cuando los actos ilocucionarios desempeñan un papel en un plexo de acción teleológica.

A partir de estas distinciones la propuesta de Habermas se distingue de la Searle, dado que lo ilocucionario no depende estrictamente de la comprensión del oyente acerca de lo dicho por el hablante y sus intenciones. Por el contrario, aquí el oyente tiene un rol más activo debido a que el logro del acto ilocucionario se supedita al acuerdo que este pueda establecer con el hablante.

Por otra parte, a diferencia de Austin, para quien lo ilocucionario y lo perlocucionario califican dos aspectos de una misma acción, lo "estratégico" y lo "comunicativo" son dos tipos de acciones sociales que se distinguen según los participantes adopten o bien una actitud orientada al éxito o bien una actitud orientada al entendimiento. En este sentido, lo ilocucionario y lo perlocucionario son aspectos que se pueden reconocer en acciones de diferentes tipos, a saber: estratégicas y comunicativas, respectivamente.

3.3.3. Frans van Eemeren y Rob Grootendorst

En *Teoría de la Argumentación y Análisis del discurso*, van Eemeren y Grootendorst (1983) cuestionan tanto a Habermas (1987) como a Searle (1977a).

Para estos autores, el que realiza un acto de habla intenta que las personas a quienes se dirige no solo entiendan el acto de habla sino que respondan de una

manera particular (verbal o no verbal). Su lenguaje sirve entonces a dos propósitos: uno comunicativo y otro interaccional. En términos de los actos de habla, los aspectos comunicativos del lenguaje se expresan al intentar EI y los aspectos interaccionales, al intentar EP (van Eemeren y Grootendorst, 1983:23). La comprensión del acto define el EI. Los EP comprenden, por un lado, lo que los autores denominan EP inherente, es decir, la aceptación o el rechazo del acto, como aceptar o rechazar una opinión expresada. Por otro lado, incluyen las consecuencias perlocucionarias consecutivas, que pueden ser intentadas o no por el hablante.

Esta propuesta se diferencia de la habermasiana dado que los EI y los EP no definen dos actos de naturaleza diferente sino dos aspectos de un acto de habla, como se puede observar en el siguiente esquema:

Aspectos comunicativos		Aspectos interaccionales		
Ilocución	Efecto ilocucionario	Perlocución	EP inherente	Consecuencia perlocucionaria consecutiva

A partir de esta propuesta, van Eemeren y Grootendorst deciden estudiar los efectos que se realizan sobre la base de que se ha comprendido el acto ilocucionario.

Por otra parte, creen necesario distinguir entre los efectos producidos de acuerdo con una decisión racional del oyente y aquellos desconectados de este tipo de decisiones. Como sugieren los autores, Searle no tiene en cuenta esta distinción porque no reconoce que algunos efectos se producen a partir de una intervención activa del oyente. Esto los lleva a excluir de su teoría los aspectos interaccionales. Aunque van Eemeren y Grootendorst cuestionen este tema, aceptan un supuesto searliano fundamental: el EI es la comprensión de la ilocución y no está ubicado en el ámbito de los aspectos interaccionales.

3.3.4. Nira Reiss

En *Speech act taxonomy as a tool for ethnographic description: An analysis based on videotapes of continuous behavior in two Nueva York households* (1985), Reiss reconoce un rol determinante de la perlocución en la interacción. Su propuesta es extender la etnografía del comportamiento comunicativo a partir del diseño de herramientas de descripción y comparación entre culturas que se basen en la taxonomía de los actos de habla de Searle (1977a).

Reiss (1985) acepta que el EI está determinado por la comprensión del oyente, como ha indicado Searle, pero desarrolla un tratamiento particular de los EP.

La autora reconoce que para Searle la realización de un acto ilocucionario está unida a la intención de que el oyente comprenda el propósito del acto de habla, es decir, que lo identifique como un tipo particular de acto. El oyente logra esto porque

comprende la intención del hablante y lo comprende en virtud de que comparte las convenciones del lenguaje, en particular, las condiciones (reglas) del acto de habla y las formas asociadas a cada tipo de acto. Sin embargo, aun cuando el oyente comprenda que el hablante se compromete con la verdad de lo que dice, no necesariamente va a coincidir con lo que el hablante dice. De manera similar, aun cuando el oyente comprenda que el hablante se compromete a un futuro curso de acción, no necesariamente va a esperar que esa acción suceda.

Para dar cuenta de ese aspecto de la acción no considerado por Searle, Reiss propone el efecto perlocucionario intentado (EPI) como una parte esencial del acto ilocucionario y lo define como el intento de que el oyente actúe de un modo convencional referido. Por ejemplo, el EPI de una aserción es una creencia; de un acto directivo, actuar conforme al pedido. Dicho efecto se suma a otras intenciones constitutivas de un acto de habla:

Intención 1, un estado intencional (x)

Intención 2, una intención de expresar la intención 1

Intención 3, una intención de hacer que el oyente comprenda la intención 2

2

Intención 4, una intención de que la intención 3 afecte al oyente de alguna manera

En este esquema, la intención 1 es el estado psicológico. La 2, el acto ilocucionario intentado. La 3, el EI intentado. La 4, el EPI.

A partir de esta caracterización, los actos de habla son artificios comunicativos que expresan un efecto pretendido en torno a la comprensión.

De acuerdo con este supuesto, Reiss propone un esquema para analizar la estructura de los directivos como prototipo de análisis de los actos de habla en relación con sus funciones. Así, analiza/codifica los directivos en términos de dirección, motivadores y procedimientos, como en el acto expuesto a continuación.

Motivador	Procedimiento	Dirección
Quiero	Mi coca, la coca de la botella	Ma

De acuerdo con esta codificación analiza los directivos de una conversación registrada en un hogar de Nueva York. Así, determina la correspondencia entre la función intentada del hablante y su éxito (en términos del comportamiento asociado al acto de habla), y presenta el análisis del siguiente modo:

	Cantidad	+	-	Directivo ambiguo	Respuesta ambigua	Problema técnico	Fuera del alcance
Directivos	121	17	69	10	2	18	5

La conclusión de Reiss es que, al contrario de lo que considera Searle (1977a), la producción y la comprensión de los actos de habla depende no de procesos axiomáticos de acuerdo con sistemas elaborados de reglas, sino del control de las funciones de los actos de habla como procedimientos para motivar efectos. Esto quiere decir que el contenido y la estructura de los actos de habla derivan de sus funciones instrumentales. Y la mayor consecuencia de ver los actos de habla como instrumentos para la realización de distintos tipos de EP es que los mensajes tienen contenidos y están relacionados con la eficacia para la realización de las funciones intentadas. Por lo tanto, desde el punto de vista de Reiss, el uso de actos de habla implica una asunción de racionalidad instrumental (el uso de mensajes para motivar respuestas).

En síntesis, el EPI modifica el alcance del acto de habla en tanto ofrece un modo de estudiar aquello que teóricamente Austin había planteado como objeto perlocucionario. Sin embargo, el tipo de análisis que propone la autora no muestra en qué sentido el acto de habla de un hablante y las intenciones asociadas se relacionan con el siguiente acto del que ha sido su oyente. Dado que en los casos examinados este acto es concebido únicamente como un indicador de la conducta, la propuesta de Reiss sigue siendo un análisis de actos de habla unitarios.

3.3.5. Amy Tsui

El trabajo de Tsui (1985) es diferente de los mencionados antes, en el sentido de que supera el estudio de actos de habla unitarios. A fin de caracterizar el acto perlocucionario y diferenciarlo del ilocucionario, esta autora retoma los EI que Austin propone para distinguir ambos actos.

Según Tsui, el acto ilocucionario se logra cuando el oyente consigue la comprensión del mismo. Su éxito no depende de la respuesta del oyente. En cambio, esta respuesta es fundamental respecto al acto perlocucionario.

Para demostrar esta propuesta Tsui (1985:28. Mi traducción) ofrece varios ejemplos como el 3.1., en el que G conversa con S. En particular, le cuenta que, cuando era muy joven, le elaboraron su horóscopo y que, al leerlo ahora de nuevo, encuentra que se ha desarrollado en relación con ese horóscopo.

Ejemplo 3.1.

1. S: Pero piensas inconsciente cuando lees eso[, esto quizá – diría un psicólogo
2. G: [no, porque está en –
3. S: la potencia de la sugerencia de que porque tú lo lees, quizá conscientemente no creas, pero
4. tu te vuelves, se transformas como[
5. G. [No creo eso, porque [yo soy
6. S: [solo
7. G: [tal-
8. S: [las cosas que lees

9. G: No creo eso
10. S. No, creo que tu subconsciente y tus sugerencias son muy importantes. Creo que la mayor
11. parte de las brujerías tratan sobre eso. [Es cómo lo cuentan
12. G: [Sí, pero eso es una –
13. S: [vos
14. G: [tienes que creer en el vudú para que él inflencie tu vida
15. S. No creo eso.
16. G: Yo lo creo

En cada aserción S está tratando de convencer a G de que leer horóscopos puede influenciar inconscientemente a la persona. Pero recién en la última emisión de G es posible decir si S ha logrado convencerlo o no. En este caso, no ha tenido éxito. Por lo tanto, el resultado de la interacción es que S trata de convencer a G pero fracasa. S no ha realizado el acto perlocucionario de convencer, aunque lo ha intentando.

A partir de ejemplos de este tipo, Tsui sostiene que el acto perlocucionario con frecuencia es el resultado no de un intercambio simple sino de una serie de intercambios, y lo que llamamos acto perlocucionario intentado queda claro en el discurso. Desde esta perspectiva, no es una emisión simple de un participante la que permite decir que se ha realizado el acto de persuadir. Podemos decir que este participante está tratando de persuadir a partir de prometer, sugerir, etc., pero el resultado final, por ejemplo que S convenza a B, es un logro cooperativo entre los participantes.

Es importante destacar otro ejemplo (Tsui, 1985:25. Mi traducción) con el cual la autora también avala la conclusión anterior:

Ejemplo 3.2.

B es el gerente de un banco y C su amigo.

1. B: Acordáte que no es realmente malo, los negocios bancarios. Creo que es un
2. negocio limpio
3. C: Sí, da esa imagen. Yo no busco eso, sabés. Entendés lo que quiero decir,
4. entonces, creo que está bien para vos
5. B: Sí
6. C. Digo, no te estoy ofendiendo ni nada parecido, pero no me puedo imaginar
7. como gerente de banco
8. B: (risas) Oh puedo imaginarme como gerente de banco
9. C. Vos podés, sí, eso es lo que quise decir

Tsui considera que la primera parte de la intervención de C (“Sí, da esa imagen. Yo no busco eso, sabés”) se podría entender como una ofensa no intencional a B. Posiblemente por este motivo C clarifica su intención con “Entendés lo que quiero decir, entonces, creo que está bien para vos”. La respuesta de B en 5 es ambigua. Es posible entender de acuerdo con la serie 3-5 que C ha ofendido a B. Por lo tanto, C aclara nuevamente su intención (líneas 6-7). Como se ve en la línea 8, B indica que no

ha entendido lo de C como una ofensa. De esta forma, se cancela la posible interpretación de “Sí, da esa imagen. Yo no busco eso, sabés” como una ofensa.

A partir de este ejemplo, Tsui considera que tanto la intención del hablante como la respuesta del oyente son fundamentales para el desarrollo de la interacción y, en otros términos, para que se logre el acto perlocucionario.

El ejemplo 3.2. pone de manifiesto, de manera aún más evidente que el 3.1., un fenómeno al que Tsui se refiere sintéticamente al describir el caso pero no trata: el E1 y su importancia para establecer la fuerza ilocucionaria. En este sentido, debido a la respuesta de B en la línea 5 no se puede establecer la intervención de C como una ofensa no intencional (i.e. como un simple comentario u observación) y se debe esperar a que surjan nuevas intervenciones de C y de B para descartar una posible ofensa intencional. En el capítulo 7 analizo este ejemplo a partir del modelo lingüístico transaccional a fin de mostrar su complejidad así como el alcance del modelo propuesto para explicar el tipo de fenómenos mencionados.

En síntesis, Tsui propone reconocer los efectos, en particular, el EP, en el marco de interacciones comunicativas amplias. Sus ejemplos muestran en qué sentido el acto perlocucionario se genera en la interacción entre al menos un hablante y un oyente, y no es solo el producto de intenciones o respuestas aisladas de los participantes. Sin embargo, Tsui no se ocupa en profundidad de la importancia de la interacción para la determinación del acto ilocucionario. La propuesta de Sbisà, desarrollada más adelante, contribuirá a aclarar esta idea.

3.3.6. Yueguo Gu

A partir de la revisión de Austin (1962), Bach y Harnish (1979) y Davis (1980), Gu (1993) sintetiza diversas tesis acerca del acto perlocucionario:

(i) “de la multiplicidad”, según la cual cada acto puede generar múltiples efectos en múltiples personas,

(ii) “de la infinitud”, que permite derivar casi cualquier tipo de efecto de un acto de habla,

(iii) “de la causalidad”, que supone que si un oyente está afectado, esto se debe a que el hablante ha dicho algo,

(iv) “de la irrelevancia de la intención”, de acuerdo con la intencionalidad (del hablante) no relevante para clasificar un acto perlocucionario.

Gu cuestiona el tratamiento previo del acto perlocucionario y, en particular, desestima la tesis de que hay una relación causal, uno a uno, entre el tipo de emisión y sus efectos. Esto implicaría concebir la comunicación como el proceso de adecuar el mensaje de quien comunica directamente al sistema cognitivo del oyente. Gu sugiere, en cambio, que la emisión “desencadena” un acto en el oyente. Desde este punto de

vista, la propuesta del autor es compatible con lo que ha desarrollado Tsui. Para Gu, el oyente no es un robot sobre el que el hablante puede producir de manera automática consecuencias perlocucionarias. Por el contrario, el oyente, que es un agente como lo es el hablante; interviene de manera activa en las interacciones y, en teoría, siempre puede elegir de qué manera responde a lo que se le dice. Si se toman en cuenta estas observaciones y se restituye un rol activo al oyente, el EP no es el efecto causado por una emisión sino el efecto asociado a una transacción que consiste en el/los actos de habla del hablante y el/las respuesta/s del oyente.

Para este autor, al igual que para Tsui (1985), el acto perlocucionario se diferencia del ilocucionario que depende exclusivamente de la emisión y la intención del hablante y de la comprensión de la fuerza y de esa intención por parte del oyente. Por este motivo, el fenómeno ilocucionario puede ser estudiado en el dominio de la pragmática pero la transacción que permite entender el EP corresponde al dominio de la retórica conversacional.

Este abordaje entonces presenta fortalezas y limitaciones similares a las de Tsui. En particular, se destaca la importancia de la interacción para la determinación del acto perlocucionario pero no para la del acto ilocucionario. Este tema es central en la propuesta de Sbisà, que expongo a continuación.

3.3.7. Marina Sbisà

Sbisà (1980, 1983, 1984, 1992, 1998, 2001b, 2002a, 2002b) señala que el desarrollo de las teorías de los actos de habla ha puesto énfasis en las intenciones del hablante para determinar el acto y ha reducido el rol del oyente a la obtención adecuada de esta intención. Se ha considerado entonces que el efecto de la mayoría de los actos de habla es la comprensión de dicha intención por parte del oyente. Según Sbisà (2001a), esta evolución que ha tenido la teoría representa una limitación dado que no permite reflexionar sobre los desarrollos colaborativos o las negociaciones acerca de lo que se hace. Para superar esta limitación, Sbisà define el concepto de EI sin reducirlo a la comprensión del oyente. Retoma para esto las caracterizaciones propuestas por Austin y las desarrolla, las puntualiza.

Según Sbisà, además de ser comprendido, el acto ilocucionario debe “tener efecto”, lo que implica que debe provocar cambios, pero no en el desarrollo natural de los acontecimientos sino en las cuestiones relativas a las situaciones convencionales (*conventional state of affairs*), a saber: la falta o posesión de compromisos, obligaciones y derechos de los participantes. Una orden crea, por ejemplo, una obligación en el oyente. Sin embargo, no es suficiente que alguien diga algo para que este efecto se logre: el oyente debe además aceptar que se le ha asignado una obligación. Desde este punto de vista, Sbisà considera que los EI son convencionales,

en el sentido de que dependen de un acuerdo entre los interlocutores, un acuerdo sobre la comprensión (*agreed-upon uptake*). Esto no implica que el acuerdo deba ser siempre explícito: la falta de expresión de desacuerdo se considera una forma de acuerdo. Sbisà ofrece un ejemplo para aclarar en qué sentido se puede reconocer que una orden ha tenido efecto.

si el oyente dice “De acuerdo, lo haré tan pronto como pueda” o “Disculpá pero no puedo”, podemos decir que sí, él o ella actúa como alguien que está de acuerdo con que se le ha asignado una obligación. Pero qué sucede si el oyente responde “No me cansés” o “Lo haré si quiero”. Él o ella responde a la emisión del hablante, por lo cual una segunda parte ha tenido lugar en la secuencia de actos de habla. Pero el oyente no acredita al hablante ninguna autoridad para asignar obligaciones, ni siquiera implícitamente, por lo cual aparentemente el oyente no está de acuerdo con que se le ha asignado una obligación, y por lo tanto no se puede decir que el acto de habla haya tenido éxito en asignar una obligación al oyente. Podríamos decir que el acto de habla ha sido aceptado como un pedido descortés o una apelación ilegítima de autoridad o como una mera expresión de deseos (Sbisà, 2002a: 76. Mi traducción)

Se logra entonces una pregunta o una oferta cuando el acto de habla es emitido por el hablante y aceptado por el oyente como una pregunta o una oferta (Sbisà, 1992). Sbisà considera que para reconocer si el efecto se ha producido -lo que nos permite determinar si el acto efectivamente se ha realizado- es necesario tener en cuenta la intervención del oyente así como la respuesta del hablante a la misma. Esto se debe a que, en la medida en que los efectos se basan en un acuerdo, establecen un vínculo entre un elemento de la secuencia de actos de habla y los elementos que lo preceden y suceden. Los EI convencionales permiten entonces reflexionar acerca del secuenciamiento y, a su vez, este hace posible que el acto ilocucionario logre su efecto. Incluso, el secuenciamiento habilita al analista a identificar si el acto ilocucionario se ha realizado (Sbisà 2002a, 76-77).

La propuesta de Sbisà respecto a la fuerza y el EI adjudica un rol más activo al oyente. A diferencia de la concepción estándar de fuerza ilocucionaria basada en la intención del hablante (lo que asocia el EI con el reconocimiento del hablante de esa intención), en la concepción de Sbisà la fuerza ilocucionaria genera EI que son en parte posibles por la respuesta (*uptake*) del oyente y la convencionalidad de estos efectos se establece en parte a partir de un acuerdo intersubjetivo (Sbisà, 2001a).

Además, si bien Sbisà solo se ocupa del EI, se refiere al EP cuando explica las diferencias que hacen que uno no confunda un tipo de efecto con otro.

la respuesta que confirma, define o redefine la fuerza ilocucionaria del acto de habla es un caso de perlocución, en particular, es un caso de efecto perlocucionario que consiste no meramente en una reacción psicológica, sino un acto del oyente, cuando este efecto presupone la comprensión de la fuerza del acto de habla (y no, como puede pasar, solo el significado). Sin embargo, esta

respuesta produce su propio efecto retrospectivo de la fuerza ilocucionaria del acto de habla previo pero no en virtud de que es un efecto perlocucionario sino porque presupone y, por lo tanto, indica cómo se ha aceptado el acto de habla. Se podría decir que tal respuesta no necesita ser una respuesta de acuerdo con los objetivos perlocucionarios del hablante (podemos desobedecer una orden, mientras que nuestra respuesta muestra que la reconocemos como tal) (Sbisà, 1992:102. Mi traducción)

A partir de esta cita se puede reconocer que, a diferencia de Habermas, Sbisà supone lo ilocucionario y lo perlocucionario como dos aspectos del acto de habla. Sin embargo, se refiere al concepto de EP de manera secundaria y al analizar interacciones comunicativas únicamente se ocupa del acto ilocucionario y los EI. El trabajo de la autora indica la importancia de los EI respecto a la secuencia pero no desarrolla la relación entre la secuencia y los EP.

Al comparar esta propuesta con la de Tsui (1985) y Gu (1993), es posible sugerir que las tres sostienen la necesidad de recurrir al acuerdo entre hablante y oyente para determinar el tipo de efecto y acto. Esto destaca la importancia de la secuencialidad al momento de analizar las interacciones comunicativas en términos de su dimensión accional. Sin embargo, mientras que una propuesta destaca el efecto y el acto ilocucionarios, las otras se ocupan del efecto y el acto perlocucionarios. Así, creo que estas propuestas pueden ser revisadas y luego utilizadas en forma complementaria en un modelo que destaque la importancia de la interacción para los aspectos tanto ilocucionarios como perlocucionarios.

3.3.8. Anita Fetzer

Fetzer (2002) explica que a partir del acto perlocucionario, incluido en la versión austiniana, el acto de habla adopta una orientación dialógica particular: el acto locucionario determina el sentido y la referencia, el ilocucionario articula la brecha entre los participantes a través de su invitación a responder y el perlocucionario manifiesta el logro de un objeto perlocucionario como convencer o persuadir.

Desde el punto de vista de la organización secuencial, los tres actos son realizados simultáneamente y, por lo tanto, la noción austiniana de acto de habla no se reduce al dominio del hablante, como en la concepción unilateral de Searle, sino que subraya la naturaleza dialógica y secuencial del acto de habla. Esa orientación dialógica no solo se hace evidente en el hecho de que se intenta lograr la comprensión del hablante, sino que también está implícita en la distinción austiniana entre efectos intentados y no intentados, por un lado, y entre logro y realización, por otro lado (Fetzer, 2002).

Al subrayar la doble naturaleza dialógica y secuencial de los actos de habla, Fetzer (2002) busca posicionar el estudio de esta unidad en el marco más amplio de las interacciones comunicativas. Así, reemplaza el esquema de análisis de los actos

de habla de manera unilateral por su análisis en el marco de diálogos y conversaciones. En este sentido, la autora distingue entre la secuencialidad local, determinada por las condiciones relevantes de la posición de adyacencia y por los pares adyacentes (Levinson, 1983), y la secuencialidad no local, manifiesta a partir de las relaciones no solo de adyacencia sino también entre la secuencia de tópicos y el principio o el final de una sección y las relaciones entre los tópicos discursivos y los supertópicos. Esta primera distinción deriva en una segunda: a) EP locales, anclados en los contextos lingüísticos y sociales inmediatos, y b) EP no locales, anclados en contextos remotos. Si bien los segundos no están explícitamente relacionados con los contextos globales representados por el género discursivo, el sistema político y la ideología, pueden ser explicados en una secuencia de negociación de significados donde está en juego la validez de la referencia y la predicación.

El trabajo de Fetzer (2002) ofrece diferentes conceptos para reflexionar en torno a los efectos y a la posibilidad de recuperar y reformular la TAH para el análisis de la interacción comunicativa.

En primer lugar, señala la diferencia, que ya he anticipado, entre las nociones austiniana y searliana de acto de habla: mientras que la primera considera aspectos dialógicos, en particular en su noción de acto perlocucionario, la segunda excluye la posibilidad de ser pensada desde el punto de vista de la interacción comunicativa. En este sentido, como se ha ido derivando de los análisis de los autores anteriores (e.g. Habermas, Sbisà), la posibilidad de adaptar los conceptos asociados al acto de habla para aplicarlos al análisis de la interacción comunicativa debe partir de las nociones de Austin (1971) y, fundamentalmente, de sus posteriores reformulaciones.

En segundo lugar, Fetzer considera la producción de EP en forma tanto inmediata como retardada. Esta distinción será relevante en la formulación del MLT.

En tercer lugar, pone en evidencia un aspecto que, como he destacado más arriba, ha sido poco abordado: el análisis de los EI y su estrecha relación con la interacción comunicativa.

3.4. Recapitulación y observaciones generales

Las propuestas que estudian los EI y los EP pueden ser distribuidas inicialmente en dos grandes grupos de acuerdo con el tipo de efecto que hayan abordado con mayor énfasis:

1) El primer grupo está integrado por varios autores que, al estudiar los actos y los efectos, han explorado fundamentalmente el acto y el efecto perlocucionarios (Davis, 1980; Gu, 1993; Reiss, 1985; Tsui, 1985) pero aceptando el acto y el efecto ilocucionarios del modo en que lo ha definido Searle (1977a), es decir, como la comprensión por parte del oyente de lo que el hablante dice e intenta hacer. En ese

sentido, desde el punto de vista ilocucionario, el rol del oyente se ha reducido a esa comprensión.

Los estudios propuestos por este grupo de autores, sin embargo, no son homogéneos y pueden ser divididos de acuerdo con el tratamiento que realizan del EP, lo que a su vez define una concepción particular de la comunicación y la interacción comunicativa.

Por un lado, se puede reconocer una serie de estudios con interés en la producción intencional de efectos. En este tipo de análisis, la intervención del oyente se somete a la intención del hablante. Esto es compatible con el **enfoque monológico del lenguaje** (Linell, 1998), que se encuentra paradigmáticamente representado por Searle (1977a). De acuerdo con esta orientación, el agente humano, la cognición y la conciencia se conciben más como facultades (o procesos debidos a ellas), que pertenecen solo a un individuo, que como acciones y procesos que resultan de la interdependencia del individuo y su medioambiente. En forma coherente con este supuesto, los autores que trabajan desde esta perspectiva conciben las promesas, las preguntas, las aserciones, como actos realizados en emisiones individuales por cada hablante. Lo único importante, en este sentido, es la intencionalidad que subyace a las acciones que se realizan con el lenguaje. El rol del oyente se reduce a interpretar dicha intención.

Por otro lado, hay propuestas, en particular la de Tsui (1985) y Gu (1993), que postulan, en cambio, la intervención verbal del oyente como un aspecto fundamental al determinar el acto y el efecto perlocucionarios. En este caso, los trabajos se desarrollan desde perspectivas más cercanas a los que Linell (1998) ha denominado **enfoque dialógico del lenguaje**, en el sentido en que asumen diversos supuestos, como la coconstrucción del significado en las interacciones comunicativas, la secuencialidad y la interdependencia entre el acto y la actividad, que explico con más detalles en el siguiente capítulo.

2) El segundo grupo de autores que estudian los efectos está integrado por quienes (Habermas, 1987; Sbisà, 1992, 2001b, 2002a) no solo han modificado el concepto searliano de El sino que, además, partiendo de la propuesta de Austin, han adjudicado al oyente un rol más activo respecto a la fuerza ilocucionaria. Desde esta perspectiva, las promesas, las preguntas, las aserciones, no son actos individuales sino colectivos, en los que no importa la intencionalidad (detrás de las acciones) sino la responsabilidad (por posibles consecuencias de las acciones). Los representantes de este grupo y, en particular Sbisà, se aproximan a un desarrollo más cercano a la perspectiva dialógica del lenguaje (Linell, 1998), por lo que sus propuestas sugieren un abordaje a los procesos de coproducción de las acciones. Esta autora que ha revisado

el concepto de EI no se ha dedicado, sin embargo, al acto o al efecto perlocucionarios, aun cuando menciona el tema en su propuesta.

En síntesis, teniendo en cuenta los aportes relevantes de cada perspectiva presentada y que en conjunto cubren la teorización e investigación sobre el tema, ninguna de las propuestas consideradas integra los conceptos de EI y EP en un único modelo de análisis de interacciones comunicativas reales.

Cabe destacar, además, otras limitaciones que muestran los estudios sobre los efectos y que pretendo superar en esta tesis. Primero, pocos autores han desarrollado un análisis de los efectos en el marco de interacciones comunicativas amplias (Fetzer, 2002; Gu, 1993, Sbisà, 2000; Tsui, 1985). Esto se vincula, en gran parte, con la perspectiva que predomina en las investigaciones, el enfoque monológico, a partir del cual los estudios han desarrollado análisis de actos de habla unitarios, en general inventados. Por el contrario, pocos trabajos que se podrían caracterizar como dialógicos han analizado intercambios comunicativos amplios. Segundo, solo uno de los autores que ha estudiado los efectos (Reiss, 1985) lo ha hecho con un *corpus* amplio de interacciones comunicativas reales, considerando los factores particulares del contexto situacional y social; pero en su trabajo, paradójicamente, no ha analizado fragmentos de interacciones. El resto no han desarrollado un estudio de los efectos en un *corpus* amplio. Por otra parte, las propuestas que se dedican a estudiar los efectos no suelen estar acompañadas de enfoques exhaustivos para aproximarse al estudio de los recursos lingüísticos y de los contextos.

Este panorama acerca del estudio de los EI y los EP muestra que aún quedan amplios márgenes por explorar en relación con el tema. Por este motivo, sobre la base de las definiciones de Tsui (1985), Gu (1993) y, fundamentalmente, Sbisà (1992, 2001b, 2002a), propongo combinar y revisar los conceptos de EI y EP en un análisis netamente interactivo del uso del lenguaje, a partir del cual se considere la participación discursiva de todos los participantes de la interacción comunicativa - en sus roles tanto de hablantes como de oyentes- al momento de establecer cuáles son las acciones realizadas con el lenguaje y de qué manera se logran. Asumo inicialmente que ambos conceptos son potencialmente productivos para elaborar nuevos modelos descriptivos, que sirvan como herramientas teórico-metodológicas para analizar el discurso de clase o discurso didáctico, en tanto llevan a abordar los procesos de coproducción de las acciones. Así, en el siguiente capítulo presento las características fundamentales de un modelo para examinar la interacción comunicativa a partir de conceptos referidos a la dimensión accional del lenguaje. De acuerdo con este modelo será posible analizar el discurso didáctico en contextos tanto presenciales como virtuales. Este análisis empírico contribuirá, a su vez, a profundizar la aproximación teórica basada en los conceptos empleados.

CAPÍTULO 4. Un modelo lingüístico-transaccional de la interacción comunicativa

¿En qué momento las acciones de diversas personas se definen como interacción y no simplemente como actos subsiguientes pero no relacionados?

Teun A. van Dijk

4.1. Justificación del modelo

La síntesis sobre las diversas propuestas en el análisis del discurso didáctico muestra que, si bien la comunicación didáctica y sus efectos diferenciales son fenómenos de interés permanente, aún no han sido analizados en toda su complejidad (ver capítulo 2). Las perspectivas y herramientas de análisis e interpretación han sido múltiples pero con resultados acotados y no determinantes. De hecho, gran parte de la investigación didáctica se ha focalizado en el comportamiento docente y los efectos de aprendizaje resultante (Wittrock, 1986) y ha dejado de lado diversos aspectos interaccionales de la comunicación concreta, como los relativos al nivel interpersonal definido en la Lingüística sistémica-funcional [LSF]) y a la coconstrucción de las acciones.³⁸ Recién en los últimos años, los estudiosos (Cazden, 2001; Christie, 2002; Constantino, 2006a; Lemke, 1997; Marton & Tsui, 2004;) han intentado superar estas limitaciones y llegar a la base de la interacción y de sus efectos diferenciales. Para ello han utilizado diversos conceptos provenientes de la lingüística, como los de la LSF, pero en ningún caso han aplicado de manera acabada nociones relativas al nivel interpersonal y a la dimensión accional del lenguaje. De hecho, la teoría de los actos de habla (TAH) o los conceptos derivados de ella solo han sido incluidos como referencia periférica. Sin embargo, esta teoría y, en especial, sus posteriores reformulaciones parecen ser prometedoras para analizar el discurso didáctico si se considera que uno de los tres hallazgos persistentes de la investigación en el área es el protagonismo discursivo del enseñante y la modulación cognitiva que produce, sin que hasta hoy se haya podido explicitar en profundidad cuáles son las acciones que provocan las diferencias y de qué manera se las puede analizar (Constantino, 2002a, 2006b).

Por otra parte, la síntesis realizada respecto a la TAH y sus posteriores reformulaciones pone en evidencia que aún no se han explotado los alcances de un estudio combinado de los efectos ilocucionario y perlocucionario en un *corpus* amplio de interacciones comunicativas reales (ver capítulo 3). Este estudio entonces resulta una línea de avance exigida para dar cuenta de aquellos aspectos de la relación entre el lenguaje y la acción que permiten entender las acciones lingüísticas como procesos que involucran la participación activa y conjunta de al menos dos interlocutores que intercambian los roles de hablante y de oyente.

De acuerdo con lo argumentado, tanto desde una perspectiva educativa como lingüística parece indispensable definir un modelo de análisis que integre categorías y herramientas compatibles con un enfoque dialógico (Linell, 1998) a fin de entender el complejo fenómeno de la interacción comunicativa, en general, y de la interacción comunicativa que tiene lugar en contextos educativos, en particular.

4.2. Puntos de partida y fuentes del modelo

Definir un modelo para analizar la interacción comunicativa requiere apartarse de una postura monológica (Linell, 1998), para la cual la intención atribuida a la mente del hablante resulta el punto de partida de la producción de las acciones y el rol del oyente se reduce a interpretar dicha intención (en Searle, por ejemplo). Por el contrario, es necesario adoptar una perspectiva dialógica, como en diferente medida han hecho Fetzer (2002), Gu (1993), Sbisà (2000) y Tsui (1985), a partir de la cual las acciones solo se reconocen en el marco de un proceso dialógico con los contextos y los interlocutores, y en virtud de la verbalización que las hace posibles (Linell, 1998:93).

De esta perspectiva se asumen tres principios fundamentales (Linell, 1998; Linell & Marková, 1996):

- **secuencialidad**: cada intervención de un hablante no puede ser comprendida si se la aísla del resto de las intervenciones del mismo hablante y de otro/s interlocutor/es. Por el contrario, las emisiones están secuencialmente organizadas y su significado depende en parte de su posición en la secuencia (que en la interacción en tiempo real es, por naturaleza, de orden temporal), como de la articulación con los significados de las emisiones tanto precedentes como siguientes (cotexto), en movimientos anafóricos y catafóricos. En situaciones comunicativas, la realización efectiva de la significación es el resultado de la dinámica interactiva y transaccional.³⁹ La naturaleza del formato dialógico-secuencial condiciona de tal manera las acciones discursivas que ni una intervención/emisión aislada ni una sumatoria de emisiones revela la negociación/transacción de los significados que se produce en el complejo interaccional y que se despliega por restricciones físico-cognitivas de manera secuencial.

- **construcción compartida**: el lenguaje utilizado en la comunicación tiene un origen social, tanto por su génesis histórica como por ser distribuido, negociado y recreado en la interacción. Esta construcción colectiva es posible por las acciones e interacciones que los actores coordinan mutua y recíprocamente.

- **dependencia de actividad o coconstitución del acto-actividad**: actos, emisiones o secuencias en el discurso están esencialmente situados dentro de una actividad que los interlocutores producen de manera conjunta. Esta actividad puede a menudo ser vista como un tipo general o perteneciente a un género particular.

Asumir los principios de la secuencialidad, la construcción compartida y la dependencia acto-actividad (o género)-, implica que el método de análisis debe ser de **carácter cualitativo** (Guba & Lincoln, 1998; Johnson & Christensen, 2000; Vasilachis de Gialdino, 2007 [2006]) a fin de mantener una coherencia teórico-metodológica (Marková & Linell, 1996). En consecuencia, partiendo de estos axiomas o supuestos “ontológicos”, planteo la elaboración de un modelo para analizar cualitativamente la interacción comunicativa en términos de las acciones que derivan de posibles acuerdos (o transacciones) que establecen los interlocutores al emplear recursos lingüísticos en relación con diversos contextos.

Para definir este modelo, que anticipo de carácter lingüístico-transaccional, he asumido e integrado dos propuestas teóricas de gran predicamento en el panorama actual de la lingüística y la filosofía del lenguaje:

- la **Lingüística sistémica-funcional** o LSF (Halliday, 1977 [1970]; 1994 [1985]; Martin, 1992) y
- la **Teoría de los actos de habla** o TAH en sus reformulaciones más recientes, en particular el enfoque de Sbisà (1992, 2000, 2001a, 2002a).

Existen tanto fundamentos teóricos que hacen posible combinar estas propuestas como motivos que justifican la combinación.

La posibilidad de integrarlas está dada porque ambas se caracterizan, de un modo general, por ser funcionalistas⁴⁰ (Schiffrin, 1994) o dialogicistas (Linell, 1998) y, de un modo más específico, por analizar las interacciones comunicativas considerando la dimensión accional del lenguaje. Mientras que este tema es central en la propuesta de Sbisà, la LSF lo trata a partir de la función interpersonal,⁴¹ uno de los usos del lenguaje⁴² que dan forma al sistema gramatical⁴³ (Halliday, 1977, 1994) y que se define por la posibilidad que tiene un hablante de optar por opciones que le permiten establecer y mantener relaciones sociales y expresar los roles sociales, incluidos los roles comunicativos tales como quiénes son capaces de ordenar, preguntar, responder, afirmar, declarar, etc.

Partiendo de estos puntos comunes, he decidido integrar las teorías pues resultan complementarias al momento de seleccionar los aspectos exigidos por un modelo de análisis lingüístico-transaccional de la interacción comunicativa.

4.2.1. Aportes del enfoque sistémico-funcional

La LSF aporta una gramática que, por haber sido diseñada con el objeto de contribuir al análisis de textos (Halliday, 1994:xv), incluye criterios claros y acotados para relevar los recursos lingüísticos. Por otra parte, cuenta con un concepto de

contexto que en sus versiones más recientes (Eggins & Martin, 2000, 2003; Martin, 1992) involucra tanto la situación inmediata y cultural como el género, por lo que responde al tipo de contexto requerido por un modelo de análisis de tipo transaccional.

Otro aporte importante de la LSF para la generación del modelo es la relación particular que se establece entre los recursos lingüísticos y los contextos: así como las dimensiones contextuales producen un impacto en el lenguaje que hace que ciertos significados, con sus respectivas expresiones, sean más probables que otros; las características lingüísticas seleccionadas codifican las dimensiones contextuales, tanto del contexto inmediato de producción como de la identidad genérica (Eggins & Martin, 2003).

Por sí sola la LSF (Halliday, 1994) no es suficiente para definir un modelo de tipo transaccional ya que en esta teoría la asignación de roles comunicativos no resulta de procesos colaborativos o de coconstrucción, aun cuando la idea de significados interpersonales sugiere que lo “personal” es “interpersonal” (Hood & Martin, 2005).⁴⁴

Así, si bien el modelo a definir se inscribe en la línea de investigación de Lemke (1997) y Christie (2002), pues se basa en la LSF destacando el concepto de contexto (en particular, de género), busca superar la limitación señalada respecto a la LSF, combinando este enfoque con algunas propuestas que reformulan la TAH tradicional (Gu, 1993; Sbisà, 1992, 2001a; Tsui, 1985).

4.2.2. Aportes del enfoque accional del lenguaje

A partir de los primeros desarrollos de la TAH (Austin, 1971; Searle, 1977a), se comienza a concebir el lenguaje en términos de acciones. Algunas de sus posteriores reformulaciones, Tsui (1985), Gu (1993) y Sbisà (1992, 2001a), dan un paso más y entienden las acciones lingüísticas, o algunos de sus aspectos, como realizaciones conjuntas o derivadas de transacciones (*i.e.*, coconstruidas).

De estas últimas, recupero aquí fundamentalmente el enfoque de Sbisà (1992, 2000). A pesar de no incluir una aproximación exhaustiva a los recursos lingüísticos ni a los contextos, aporta una base adecuada para desarrollar un modelo que permita analizar el modo en que los interlocutores de una interacción comunicativa realizan conjuntamente las acciones lingüísticas. Esto se debe a que la autora intenta superar la idea de que los actos de habla están determinados por la intención del hablante, lo que lleva a adjudicar un rol más activo al oyente y a reflexionar sobre los logros en colaboración y las negociaciones. En este sentido, de acuerdo con sus redefiniciones de efectos sugiere que hablantes y oyentes acuerdan (implícita o explícitamente) las acciones realizadas mediante el lenguaje.

4.3. Coordinadas y elementos constitutivos del MLT

Según lo expuesto, he combinado las propuestas de la LSF y de la TAH (en especial, Sbisà) a fin de formular un modelo de análisis que permita *dar cuenta de las situaciones en que dos o más interlocutores logran -o fracasan en el intento de realizar una fuerza transaccional (fuerza ilocucionaria prevista confirmada por un efecto ilocucionario correspondiente) y un efecto transaccional, al poner en funcionamiento una serie de recursos lingüísticos en relación con contextos de diversa naturaleza (situacional, cultural, genérico), que esos mismos recursos contribuyen a crear.*

Esta formulación del modelo conlleva la determinación de diferentes conceptos constitutivos:

1. **Fuerza⁴⁵ ilocucionaria prevista:** fuerza que se adjudica a determinada representación lingüística teniendo en cuenta la/s posible/s fuerza/s que un interlocutor actualiza al poner en funcionamiento una serie de recursos lingüísticos en relación con los diversos contextos asociados. A la base de esta fuerza está la intención primitiva de comunicar algo a alguien, por lo que se la podría asimilar a la concreción material de la intencionalidad⁴⁶ del hablante, cualquiera sea esta última.

2. **Efecto ilocucionario:** siguiendo a (Sbisà, 1992, 2001b), el efecto ilocucionario está dado por los cambios que lo dicho por un interlocutor₁ genera en los derechos, los deberes, las obligaciones o los compromisos de otro/s interlocutor/es. Es decir, los cambios que indican cómo se ha tomado lo dicho por el interlocutor₁ desde el punto de vista de la fuerza. Esto se pone de manifiesto en una intervención posterior al fragmento al que se adjudica una determinada fuerza ilocucionaria prevista, a partir de la relación entre los recursos lingüísticos empleados y sus contextos. De acuerdo con el modelo propuesto, se adjudica valencia positiva (+), cuando el efecto ilocucionario logrado se corresponde con la fuerza ilocucionaria prevista que se ha establecido, o valencia negativa (-), cuando no hay correlación entre la fuerza prevista y el efecto ilocucionario.⁴⁷

3. **Fuerza transaccional:** fuerza resultante de la combinación entre la fuerza ilocucionaria prevista por el hablante y la confirmación de su efecto ilocucionario correspondiente en el oyente. Si es posible establecer la asociación o correspondencia de sentido⁴⁸ entre fuerza prevista y efecto ilocucionario se asigna valencia positiva (+) a la fuerza transaccional. Por el contrario, cuando esa asociación no se produce, se asigna valencia negativa (-). Esta valoración tiene implicaciones discursivas que destaco más adelante (ver 8.1.3.3.).

4. **Efecto transaccional:** actitud verbal de un interlocutor respecto a una fuerza transaccional. Es decir, el tipo de respuesta verbal producida por los interlocutores (Sbisà, 1992, 2001b), una vez que se ha aceptado la validez de la fuerza ilocucionaria prevista del hablante. Este efecto es relevado en las intervenciones posteriores al fragmento al que se adjudica una determinada fuerza ilocucionaria prevista. El efecto transaccional también se asocia con valencia positiva (+) o negativa (-), de acuerdo con si el tipo de respuesta satisface o no lo acordado en términos de la fuerza transaccional.

5. **Recursos lingüísticos:** serie combinada de formas lingüísticas que se conciben como recursos, es decir, como formas que los interlocutores pone en funcionamiento en relación con determinados contextos. Estos recursos se analizan a partir de los aportes de la LSF (Halliday, 1977, 1994). Por ejemplo, una situación en que una docente emplea preguntas absolutas y pronominales, que incluyen flexiones en modo indicativo con marcas de sujeto en 2º o 3º persona singular, con las cuales no realiza preguntas auténticas sino que solicita a los alumnos información que ella conoce y a partir de la cual puede continuar con sus explicaciones.

6. **Contextos:** comprende el contexto de situación (o situación comunicativa), el género y el contexto cultural (Eggins & Martin, 2003; Halliday, 1982; Martin, 1992). El **contexto de situación** es el entorno inmediato de producción de un texto, definido en términos del campo, el tenor y el modo, y aquí caracterizados a partir de la reformulación de Martin y sus colegas (Eggins & Martin, 2003). El **género** es una actividad social organizada en etapas en función de cumplir un propósito. Los propósitos de los géneros dependen del contexto cultural. El **contexto cultural** está dado en este caso, fundamentalmente, por la escuela como institución de la cultura. Así, en el fragmento de Sinclair y Coulthard (1978) citado antes (ver ejemplo 2.2), por ejemplo, hay una situación comunicativa particular: una clase en que el docente presenta a los alumnos la grabación de un programa de televisión. En este programa aparece un psicólogo con acento polaco y la docente pretende explorar en forma oral las actitudes de los niños frente a este acento y el valor de los juicios en que se basan. Esta situación comunicativa, a su vez, se inserta en un contexto cultural más amplio, la escuela como institución de la cultura; y también presenta un patrón genérico particular (e.g. diálogo triádico).

En la Figura 1, se ilustra de manera muy sintética y simple el MLT.



Figura 1. Esquema simple del modelo lingüístico-transaccional. *I, interlocutor

Como se puede colegir de lo expuesto, respeto y asumo algunos términos clásicos para los aspectos del modelo más ligados a la formulación tradicional (e.g. fuerza ilocucionaria, efecto ilocucionario) pero postulo nuevos términos para aquellos aspectos que derivan de una aproximación renovada, en el sentido en que no se centran únicamente en el punto de vista del hablante sino en la interacción entre interlocutores (e.g. fuerza transaccional).

A continuación presento en forma más extensa cada una de las nociones involucradas en el modelo propuesto.

4.3.1. Fuerza ilocucionaria prevista y efecto ilocucionario: componentes básicos de la fuerza transaccional

Para Austin (1971), la fuerza ilocucionaria es la fuerza convencional asociada con lo que alguien dice, como preguntar o responder, dar alguna información o seguridad, formular una advertencia y muchas otras semejantes. Esta fuerza da cuenta de aquello que un interlocutor hace al decir algo (Austin, 1971).

En esta investigación, los términos utilizados para determinar el tipo de fuerza ilocucionaria son similares a los propuestos en la TAH tradicional (afirmación, orden,

pedido, sugerencia, por ejemplo) pero se modifica el concepto de fuerza y también el procedimiento para reconocerla.

Una primera diferencia con la versión tradicional es la extensión de la representación lingüística que se asocia con la fuerza ilocucionaria. Ésta no coincide con las extensiones de los actos de habla de Searle, que aclara explícitamente que se ocupa de expresiones con una frase sustantiva y una predicación simples, ni con las de los actos de habla de Austin que, aunque no lo aclare, corresponden a oraciones simples. Por el contrario, como han propuesto Sinclair y Coulthard (1978), van Dijk (1988[1980]) o Brandt y Rosengren (1992), la extensión de la representación lingüística asociada con la fuerza es aquí variable y en general excede la de una oración simple. Se determina de acuerdo con el reconocimiento de una fuerza ilocucionaria predominante a lo largo de un pasaje. La cualidad de predominancia implica que, aun cuando de manera aislada determinado fragmento podría ser considerado en relación a una fuerza, se lo considera orientado hacia otra fuerza según su interpretación respecto al resto de los fragmentos circundantes.

Por otra parte, la fuerza ilocucionaria se reconoce a partir de una propuesta lingüística particular, la LSF, que proporciona no solo un abordaje para relevar los recursos lingüísticos sino también conceptos específicos de contextos (situacional, cultural y genérico), que expongo más adelante. En este sentido, para describir la fuerza de un fragmento discursivo determinado se relevan los recursos lingüísticos y se los explica en virtud de esos contextos.

Otra diferencia es que distingo la fuerza ilocucionaria prevista de la fuerza transaccional.

La **fuerza ilocucionaria prevista** (FIP) da cuenta de la fuerza atribuida al fragmento discursivo producido por un interlocutor (o hablante), de acuerdo con lo indicado por los recursos lingüísticos que emplea en relación con los contextos involucrados. Para determinar esto se supone que otro/s interlocutor/es han comprendido lo dicho pero no se analizan sus intervenciones. Sin embargo, esto es sólo un aspecto del análisis pues en esta tesis también es importante que se produzca un efecto ilocucionario correspondiente, en los términos que plantea Sbisà (1992, 2002a).

El **efecto ilocucionario** (EI) es el cambio que lo dicho por un interlocutor (e.g. interlocutor₁) genera en los deberes, derechos y compromisos de otro interlocutor (e.g. interlocutor₂). Y se puede decir que estos cambios se han producido cuando se los reconoce en el discurso del interlocutor₂ y, en muchos casos, cuando son rectificadas por el interlocutor inicial. En este sentido, para “hacer cosas con palabras” es necesario tanto que un interlocutor adopte responsabilidades como que asigne responsabilidades al resto y que ellos las acepten. Por lo tanto, la fuerza asignada a lo

que un interlocutor dice en una interacción comunicativa es siempre provisoria hasta que las siguientes intervenciones confirman cómo se ha tomado lo dicho.⁴⁹

En este modelo, el EI es un concepto que, además de describirse, se caracteriza de acuerdo con valencias: positiva (+), si el efecto resulta compatible con la FIP por el hablante, y negativa (-) si no hay tal compatibilidad.

Los dos conceptos anteriores –FIP y EI– son fundamentales para definir el concepto de fuerza transaccional.

4.3.2. Fuerza transaccional

Según lo expuesto, una vez identificada la FIP, propongo considerar las intervenciones siguientes de los interlocutores e, incluso, otras intervenciones de quien ha emitido el fragmento en cuestión a fin de establecer la **fuerza transaccional** (FT). Esta fuerza deriva del acuerdo que un interlocutor establece con otro/s acerca de la fuerzas ilocucionarias. Así, la FT es el resultado de la interacción entre una FIP por un interlocutor₁ y un EI producido por otro interlocutor y compatible con esa fuerza.

Volviendo al concepto analógico de valencia o carga (positivas, negativas), la FT puede pensarse como el resultado de la sumatoria de FIP y EI, por lo que podría expresarse en lenguaje formalizado⁵⁰ de la siguiente manera:

FUERZA TRANSACCIONAL_(n) = Fuerza ilocucionaria prevista_(n) + Efecto ilocucionario_(n)

$$FT = \sum_{i=1}^n (FIP_i + EI_i) \qquad \mathbf{FT} = \sum_{i=1}^n FT_i$$

Así, la sumatoria (Σ) de una relativa cantidad de transacciones (desde i hasta n) entre FIP y EI produce una FT como resultado.

El relevamiento de la FT se lleva a cabo no solo en el fragmento al que se le ha asignado una fuerza prevista por un interlocutor sino también en intervenciones posteriores de otros interlocutores. En este sentido, intervenciones verbales de los interlocutores (incluso el silencio) permiten determinar la FT pues muestran qué efecto ilocucionario ha tenido lugar.

Al igual que la noción de efecto ilocucionario, la de fuerza transaccional se caracteriza por valencias: positiva (+), cuando se puede identificar la FT en determinado fragmento de una interacción comunicativa, y negativa (-), cuando esto no es posible pues no hay compatibilidad entre la FIP y el EI.

A partir de las nociones anteriores, es evidente que desplazarse de los conceptos de fuerza y efectos ilocucionarios a las concepciones de fuerza y efecto transaccionales supone movimientos no solo de lo individual a lo colectivo (coparticipativo) sino también desde la intencionalidad subyacente a las acciones hacia la responsabilidad por sus posibles consecuencias (Linell, 1998:211). Esto lleva a definir el concepto de efecto transaccional.

4.3.3. Efecto transaccional

Para Austin (1971), el acto perlocucionario es el acto no convencional producido por decir algo, y los efectos que este acto provoca en los sentimientos, pensamientos o acciones tanto del hablante como del oyente son los efectos perlocucionarios. Como he anticipado en el capítulo 3, el alcance de esta definición debe ser puntualizado si se pretende analizar interacciones comunicativas reales dado que los efectos entendidos simplemente como reacciones pueden ser múltiples y no todos se pueden estudiar desde una perspectiva discursiva.

Partiendo de Tsui (1985) y Gu (1993), se concibe el efecto perlocucionario como producto de una transacción. Es decir, el efecto perlocucionario no es algo que ocurre solo porque el hablante haya dicho algo sino también por las decisiones de los interlocutores involucrados.

Así, al analizar las intervenciones siguientes en respuesta a la intervención de un interlocutor₁, además del efecto ilocucionario, se debe tener cuenta otro efecto al que denomino **efecto transaccional** (ET). He adjudicado a este efecto un carácter transaccional, y no meramente perlocucionario, debido a que es un aspecto de la interacción comunicativa producido una vez que se ha acordado la FT. En particular, se trata de un aspecto de la intervención de un interlocutor que muestra que en qué sentido se confirma/acepta/acuerda o rectifica/niega/desacuerda la FT. Por ejemplo, si se obedece o desobedece una orden ya aceptada como tal. Por este motivo, el ET se caracteriza, además de con una descripción, por medio de valencias: positiva (+), si hay confirmación, y negativa, si hay refutación (-).

4.3.4. Recursos lingüísticos

Como he enunciado antes, reconocer las fuerzas y los efectos supone analizar los recursos lingüísticos. Este análisis se realiza aquí a partir de los aportes de la LSF (e.g. Halliday, 1994, Halliday & Matthiessen, 2004) y, fundamentalmente, de aquellos relativos a la función interpersonal.

La función interpersonal permite a las personas establecer relaciones sociales y expresar sus roles sociales, incluidos los comunicativos. De acuerdo con ella, la cláusula se organiza como un evento interactivo que involucra a hablantes, escritores

y audiencia. Esto sucede porque el hablante adopta un rol comunicativo para sí y, en el mismo momento, adjudica al oyente un rol que espera que adopte en su turno. En este sentido, a partir de dos roles básicos (brindar y demandar) asociados con diferentes elementos de intercambio (información, bienes y servicios), Halliday (1994: 68-69) establece tanto las funciones de habla básicas (pregunta, respuesta, orden, exclamación) como las respuestas típicas.

	Bienes, servicios, información	Iniciación	Respuesta esperada	Alternativa fuera de las reglas
Brindar	Bienes y servicios	Ofrecimiento	Aceptación	Rechazo
Demandar	Bienes y servicios	Orden	Promesa de hacer	Negativa
Brindar	Información	Afirmación	Reconocimiento	Contradicción
Demandar	Información	Pregunta	Respuesta	Descargo de responsabilidad

Cada una de de las funciones implican una relación específica entre el hablante y el oyente. Por ejemplo, en la afirmación (o informe) el hablante es dador de información y el oyente es el que la recibe, en la preguntas el hablante necesita información y el oyente es el posible proveedor, y en las órdenes el hablante es que el manda y el oyente es el que ejecuta.

Tanto las funciones básicas como el rol comunicativo se ponen en evidencia en la cláusula a partir de diversas opciones relativas a la función interpersonal. Entre estas opciones cabe destacar el Modo (sujeto, flexión, adjuntos modales), el resto (predicador, complementos, adjuntos circunstanciales), los vocativos y los expletivos, así como las categorías de modalidad y valoración (e.g. Halliday, 1982, 1994; Martin, 1992).

En esta investigación trabajo, fundamental aunque no exclusivamente, con las opciones asociadas al Modo y a la modalidad. Esto se debe a que no solo permiten advertir los roles comunicativos que un hablante asigna para sí y para el oyente (Halliday, 1994:68); sino que además, como intento mostrar en esta tesis, ponen en evidencia la forma en que el/los interlocutor/es finalmente aceptan o reformulan, tanto para sí como para un interlocutor previo, los roles que este interlocutor ha previamente asignado.

En términos del modelo transaccional aquí bosquejado, estas opciones contribuyen a establecer tanto la FIP y el EI como la FT y el ET. Esto implica que a nivel interpersonal no solo se deben considerar las funciones de habla, equiparables al concepto de FIP sino también, como propongo en esta tesis, la FT y el ET que exigen previamente establecer el EI correspondiente.

4.3.4.1. Acerca del modo

El **Modo** (*Mood*), integrado por el sujeto gramatical (*subject*) y la flexión (*finite element*), es el elemento fundamental de la cláusula entendida desde el punto de vista interpersonal.

El **sujeto gramatical** suele ser un grupo nominal, es decir, una palabra o grupo de palabras cuyo núcleo es un sustantivo⁵¹ entendido en un sentido amplio.⁵²

La **flexión** es la parte del grupo verbal que relaciona lo dicho con el momento y el lugar en que se habla por medio de marcas verbales que expresan el tiempo primario y la modalidad. El tiempo primario es el pasado, el presente o el futuro teniendo en cuenta el momento del habla. La modalidad es el juicio del hablante sobre las probabilidades o las obligaciones que afectan lo que se dice.

Diferentes características del Modo contribuyen a establecer los roles comunicativos asumidos tanto por el hablante como por el oyente, y así las funciones comunicativas:

a) Configuraciones de sujeto y flexión

El modo (en inglés, indicativo o imperativo; en español, se suma el subjuntivo⁵³) se asocia con diferentes configuraciones típicas del sujeto y la flexión (Halliday, 1994: 74, 85-86) y cada configuración caracteriza a una función básica.

Dentro de la categoría indicativo,

- el orden sujeto-flexión corresponde en general a las afirmaciones.
- el orden flexión-sujeto, a las preguntas denominadas absolutas, que solo pueden ser respondidas con sí o no.
- en el caso de las preguntas pronominales, el orden puede ser sujeto-flexión (cuando el sujeto es el pronombre interrogativo) o flexión-sujeto.

Dentro de la categoría imperativo, el orden puede ser sujeto-flexión o flexión-sujeto, incluyendo generalmente un sujeto en 2º persona.

Estas configuraciones del modo típicamente asociadas con cada función (o configuraciones congruentes) se suelen modificar,⁵⁴ lo que genera metáforas del modo.⁵⁵ En estos casos, las funciones se pueden reconocer por otros factores (Halliday, 1994:365):

- recursos léxicogramaticales paradigmáticamente asociados, como el tono;
- recursos léxicogramaticales sintagmáticamente asociados, como la expansión de una cláusula con el agregado de una cláusula condicional;
- aspectos paralingüísticos o de la conducta, como la calidad de la voz, la expresión de la cara y los gestos; y

- factores del contexto de situación (qué está ocurriendo o quiénes participan) o del contexto cultural en general.

A partir de estas características de la metáfora, Halliday realiza un aporte fundamental para el estudio de las funciones del habla o de los roles comunicativos pues destaca la necesidad de recurrir a los factores contextuales a fin de determinar el Modo. Retomo este tema más adelante al tratar el concepto de contexto.

Un fragmento del *corpus* permite ilustrar este tipo de metáforas.

Ejemplo 4.1. (clase 9º P1, líneas 202-210)

202 P: bueno/ fijate acá/ ¿cuáles son los verbos que tenés conjugados?// los verbos conjugados en
203 la oración
204 A2: se divisa
205 P: ¿se divisa?
206 A2: divisa// empañado
207 A8: empañado
208 P: ¿EMPAÑADO?
209 A4: ah ha empañado
210 A2: ha empañado

En este fragmento, la docente solicita información a los alumnos (líneas 202 y 203) y algunos responden de manera inadecuada (líneas 204, 206 y 207). Ante estas respuestas la docente no dice “Revisá se divisa” o “Revisen empañado”, que serían construcciones congruentes teniendo en cuenta que se está realizando un pedido: se pretende que los alumnos modifiquen una palabra incorrecta. Por el contrario, la docente repite la palabra con contorno de entonación interrogativo y elide algunos recursos, como:

[está bien] se divisa

[está bien] empañado

Dado que se trata de una clase, y en particular se está repasando el tema, el “se divisa” y el “empañado” emitidos por el docente funciona como un pedido de corrección.

b) Características del sujeto

Al reconocer los roles comunicativos, también es importante identificar las características del sujeto⁵⁶ (Halliday, 1994):

- Roles del habla

Oyente (vos, usted)

Hablante (yo)

Hablante más oyente (nosotros)

- Otros roles

- Hablante más otros (nosotros)
- Más de uno (ellos)
- Uno determinado (ella o él)
- Uno no determinado (*it*, en inglés)
- Rol generalizado (uno)

Además de la configuración del modo y el tipo de sujeto, otro elemento fundamental para establecer los roles comunicativos es la **modalidad expresada en la flexión**. Me refiero a este tema en el siguiente apartado.

4.3.4.2. Acerca de la modalidad

La modalidad es el área de significado que oscila entre “sí” y “no”.⁵⁷ Entre estos extremos existen grados de probabilidad, habitualidad, obligación o disposición.

Modalidad Grados	Probabilidad	Habitualidad	Obligación	Disposición
Alto	Cierto	Siempre	Requerir que...	Determinado a...
Moderado	Probable	Generalmente	Suponer que...	Ansioso por...
Bajo	Posible	A veces	Permitir que...	Dispuesto a...

Tabla 4.1. Tipo de modalidad y sus grados

Estos diferentes tipos de modalidad pueden manifestarse explícita o implícitamente. O, también, en forma subjetiva u objetiva de acuerdo con el carácter que se le asigna a lo expresado: como opinión del que habla (“Creo que Pablo vino”) o como válido en todas las posibilidades (“Pablo vino”).

Si bien la modalidad ha sido tradicionalmente definida como parte del sistema verbal, se extiende sobre todas las partes de la oración. Así, los significados de modalidad antes mencionados se manifiestan en diferentes categorías, como:

a) Flexión

Además del tiempo primario, la flexión suele expresar modalidad, como “puede” en “esto puede ser real” o “deberíamos” en “deberíamos saberlo”.

La modalidad expresada en la flexión refiere fundamentalmente a los llamados “verbos modales” (e.g. *debés, podés, tenés*). Es importante destacar que este tipo de flexión suele resultar ambiguo en torno al tipo de modalidad expresada. Por ejemplo, “Ella puede hablar” puede significar que es capaz de hacerlo (reflejando el conocimiento que el hablante tiene de ella) o que quien emitió esa sentencia autoriza a

hacerlo. Si bien el contexto en muchas ocasiones permite desambiguar, la ambigüedad suele ser la norma (Hodge & Kress, 1993).

b) Expansión del predicador

El predicador se realiza por medio de un grupo verbal del que se descarta la marca temporal y la modal. Este elemento especifica varios aspectos: otra referencia al tiempo además de la que se refiere al tipo de evento (tiempo secundario), la voz y el proceso que se predica. La modalidad puede manifestarse en el predicador si este elemento se expande mediante, por ejemplo, un verbo pasivo (“Estás obligado a hacerlo”) o un adjetivo (“Estoy ansioso por ayudarte”).

c) Adjuntos modales

Los adjuntos modales se ubican en el modo (*mood*) y, entre otros significados, expresan modalidad. Por ejemplo:

- probabilidad: probablemente, posiblemente, quizá, tal vez.
- habitualidad: usualmente, a veces, siempre, nunca, alguna vez, raramente.
- disposición: ciertamente, fácilmente, alegremente, deseosamente.
- obligación: definitivamente, absolutamente, posiblemente, en todos los sentidos

(Halliday, 1994:82-83).

Los adjuntos modales pueden ser modales propiamente dichos o de comentario. Los adjuntos de comentario, a diferencia de los modales, expresan la actitud del hablante respecto a la cláusula como un todo. Además, están asociados a los límites de las unidades tonales, por lo que en general se los destaca desde el punto de vista de la entonación. En el siguiente ejemplo, aparece un adjunto de comentario:

Ejemplo 4.2. (clase 9º E5, línea 196)

1	Evidentemente	uno	conoc-e		las letras
	Adjunto de comentario	Sujeto	Predic.	Flexión	Complemento
	Modo		Resto	Modo	Resto

Siguiendo a Halliday (1994), *evidentemente* es un adjunto de comentario en la medida que afecta a toda la cláusula y se encuentra al principio, después de una pausa.

d) Metáforas de modalidad

La metáfora de la modalidad se produce cuando la actitud del hablante (por ejemplo, su opinión sobre la probabilidad de que lo que dice sea válido), en lugar de codificarse como un elemento modal, se realiza con una cláusula proyectada y

separada en el marco de una cláusula compleja. Existen diversas maneras de expresar la opinión metafóricamente. Por ejemplo, para significar “yo creo” puedo decir “es obvio que”, “cada uno admite que”, “ninguna persona sana puede pretender que...”.

En ocasiones para entender una metáfora de modalidad se requiere reconocer una ideativa. Por ejemplo, si una docente dice “Primero y principal pido silencio y atención”, para reconocer la metáfora de modalidad previamente es necesario identificar que la docente dice “silencio y atención” en lugar de decir, por ejemplo, “cállense y atiendan”. Solo después de analizar esto, se puede determinar la metáfora de modalidad pues la modalidad no se expresa con un elemento simple sino con una cláusula separada del resto: “Primero y principal pido (que se callen y atiendan)”.

Halliday destaca que muchas veces resulta difícil distinguir las expresiones metafóricas de las no metafóricas, por lo que parece necesario recurrir a factores contextuales. En este sentido, al igual que en el caso de las metáforas del modo, el estudio de las funciones del habla o roles comunicativos vuelve a relacionarse de manera estrecha con los contextos.

Así como el Modo y la modalidad contribuyen al estudio de los roles comunicativos y, por lo tanto, de las funciones comunicativas, otros recursos permiten reconocer la continuidad de determinada fuerza o efecto a lo largo de un fragmento discursivo, a saber: los adjuntos conjuntivos, las conjunciones y los subordinantes.

4.3.4.3. Acerca de los adjuntos conjuntivos, las conjunciones y los subordinantes

Los adjuntos conjuntivos se ubican en el límite de la configuración de la cláusula como intercambio y así establecen relaciones con otras cláusulas. Algunos ejemplos son: esto es, en otras palabras, o mejor, para ser preciso, en efecto, de hecho, además, por el contrario, sin embargo, en lugar de, a pesar de, con respecto a (Halliday, 1994: 49).

Las **conjunciones**, a diferencia de los adjuntos conjuntivos, vinculan una cláusula con su precedente en una misma cláusula compleja.

Entre el grupo de conjunciones el autor incluye:

-coordinantes: y, o, ni, pero, entonces, aun

-subordinantes: cuando, mientras, antes, después, hasta, desde que, porque, aunque, al menos que, que, si, en orden de, incluso si, en caso de, suponiendo (que), asumiendo (que), dado que, a pesar de que, de modo que

Al igual que las conjunciones, los **relacionantes** relacionan de manera estructural una cláusula con otra. Lo relacionantes más frecuentes son: la cual, las cuales, lo cual, el cual, los cuales, que, cuyo/s, cuya/s, donde, cuando, cuánto, por mencionar los más frecuentes. Estos recursos, a diferencia de las conjunciones, no

deben ser caracterizados como una clase separada dentro de la cláusula donde se incluyen porque cumplen alguna función (sujetos, adjuntos, complementos) en dicha cláusula. Por lo tanto, para caracterizarlos se menciona directamente la función que cumplen.

Cada uno de los recursos mencionados son empleados (y, en este modelo, interpretados), en relación con contextos que ellos mismos contribuyen a crear: el contexto de situación, el contexto cultural y el género.

4.3.5. Contextos

Tanto Austin como Searle destacan la importancia del contexto en el estudio global de los actos de habla. Sin embargo, no definen un concepto que sea compatible con esta investigación debido a los inconvenientes que ha caracterizado claramente Sbisà (2002b):

- las denominadas condiciones de felicidad de Austin configuran un contexto que preexiste al acto de habla;

- la mayoría de las condiciones o reglas de los actos de habla son definidas por Searle en términos de creencias o intenciones, por lo que su noción de contexto se considera un set de actitudes proposicionales de los interlocutores más que un grupo de acontecimientos del momento.⁵⁸

Debido a las características señaladas, los contextos de Austin y Searle no se pueden aplicar en un modelo transaccional a partir del cual los recursos lingüísticos no solo generan las fuerzas y los efectos al ser empleados en relación con diversos contextos en una interacción comunicativa real sino que también contribuyen a crearlos. En este sentido, el contexto definido en esta investigación debe cumplir ciertas características, algunas de las cuales han sido enunciadas por Sbisà (2002b).

La autora sugiere que, en lugar de un contexto único, hay que considerar diversos contextos de naturaleza diferente (aquí, por ejemplo, considero los contextos situacional, cultural, genérico). Además, sostiene que estos contextos deben ser limitados, en lugar de extensibles o con posibilidades de ser ampliados para abarcar cualquier dato que uno crea indispensable. Esto se debe a que las personas, al utilizar el lenguaje en forma regular, son responsables de este uso en el marco de alguna actividad, y para lograr acciones situadas requieren un contexto en virtud del cual evaluarlas. Esta evaluación es posible solo si el contexto tiene límites.

Por otra parte, los contextos no existen antes de que los interlocutores intervengan discursivamente. Por el contrario, ellos los crean durante la interacción y pueden modificarlos. Así, la comprensión de lo dicho se relaciona con los factores contextuales y a su vez la interpretación pasa a forma parte de estos factores.

De acuerdo con estas características, la noción de contexto (o contextos) de esta investigación deriva de las propuestas de Martin y sus colegas (Christie & Martin, 1997; Eggins & Martin, 2000, 2003; Martin, 1992), quienes reelaboran las definiciones de contexto situacional y cultural de Halliday (1982) y añaden la noción de género.

4.3.5.1. Contexto situacional y contexto cultural

El **contexto de situación** es el entorno inmediato de producción de un texto. Se define en términos del campo, el tenor y el modo, aquí caracterizados a partir de la reformulación de Martin y sus colegas (Eggins & Martin, 2003).

El **campo** (acción social) es el tipo de actividad reconocida culturalmente y dentro del cual el lenguaje interviene como componente esencial.

El **tenor** (estructura de roles) está determinado por los roles que asumen los participantes comprometidos en la creación del texto, incluidas las relaciones permanentes y temporales de diferente tipo, como los tipos de roles que asumen en la interacción comunicativa y el conjunto de relaciones sociales en las que participan.

El **modo** (organización simbólica) se define fundamentalmente a partir de la organización simbólica del texto, el estatus del lenguaje y el canal por el cual circula el texto (oral, escrito, una combinación de ambos).

El campo, el tenor y el modo configuran el registro, que es el modo del lenguaje determinado por el tipo de contexto de situación (Eggins & Martin, 2003). Según esta caracterización, el modelo de contexto se correlaciona con el modelo de organización del lenguaje.⁵⁹ Así, desde la perspectiva del contexto, los distintos tipos de campo, tenor y modo condicionan el significado ideacional, interpersonal y textual; y desde la perspectiva del lenguaje, las distintas selecciones ideacionales, interpersonales y textuales construyen diferentes tipos de campo, tenor y modo. Esta concepción se liga directamente con la idea de que los interlocutores emplean recursos lingüísticos en relación con contextos determinados que estos mismos recursos ayudan a crear o modificar.

Respecto a la función interpersonal y el tenor, es importante destacar que el tenor (o estructura de roles) se gestiona a partir de las distintas selecciones relativas a la función interpersonal y, a su vez, estas selecciones establecen diferentes tipos de estructura de roles. Hasta el momento el tenor se ha caracterizado de acuerdo con diferentes patrones discursivo semánticos (*e.g.* las funciones del habla y la estructura del intercambio) y léxicogramaticales (*e.g.* modo y modalidad). En este tesis intento realizar un aporte respecto a la caracterización del tenor pues propongo considerar aspectos transaccionales aún no muy estudiados, como los involucrados en los conceptos de efecto ilocucionario y fuerza y efectos transaccionales (ver apartado 8.1.5. en el capítulo 8).

Por este motivo, como muestro más adelante, aun cuando en diferentes interacciones comunicativas se establezcan, por ejemplo, relaciones entre docentes y alumnos, la estructura de roles puede variar, entre otros factores, de acuerdo con el modo en que los interlocutores coconstruyen las acciones mediante los recursos lingüísticos en contextos.

Por otra parte, el contexto de situación se integra en un contexto mayor que lo involucra y permite asignarle significados adecuados: el contexto cultural.⁶⁰ Halliday (1989) ilustra este concepto a partir de las situaciones escolares, un caso pertinente en relación con esta tesis. Así, explica que para cualquier texto escolar, como habla de la docente en el aula, notas o ensayos del alumno, hay un contexto de situación con determinadas características del campo, el tenor y el modo. El significado de estas instancias deriva, a su vez, de la escuela como institución de la cultura, lo que implica:

el concepto de educación, y el conocimiento educativo como diferente del sentido común, la noción de currículo y de individuos escolarizados; las estructuras de rol complejo del staff educativo, los directivos de la escuela, los consultores, los inspectores, el departamento educativo, y similares, y los supuestos no explicitados sobre el aprendizaje y el lugar del lenguaje dentro de éste. Todos estos factores constituyen el contexto de la cultura, y determinan, en forma colectiva, el modo en que el texto es interpretado en su contexto de situación (Halliday, 1989:46-47. Mi traducción)

Respecto al contexto cultural, dado que el *corpus* de esta investigación está representado por interacciones comunicativas didácticas fundamentalmente presenciales,⁶¹ considero el perfil de los roles de docente, alumno y otros interlocutores, como el director y el preceptor, incluidas las características del discurso asociado a cada uno (ver en capítulo 2 Cazden, 1988; Lemke, 1997; Stubbs, 1987). También considero las características socioculturales de cada escuela y de las familias que concurren a ellas, relevadas mediante el trabajo etnográfico realizado (ver Apéndices C y D).

4.3.5.2. Contexto como género

Además de los contextos situacional y cultural, las intervenciones previas y posteriores a un fragmento discursivo analizado, ya sean del mismo interlocutor o de interlocutores diferentes, también son importantes para asignar las fuerzas y los efectos. Esto vuelve indispensable una definición de cotexto. Recorro para ello a la perspectiva social del género, en particular a la teoría del género y el registro (Martin, 1992; Christie & Martin, 1997; Eggins & Martin, 2003).⁶²

Desde esta perspectiva, la función retórica (discurso persuasivo, expositivo, didáctico, etc.) se relaciona con recursos ideacionales, interpersonales y textuales.⁶³

Por este motivo, el propósito social se vuelve responsable de la organización estructural de los textos, lo que define la noción de género.

Así, el género es una actividad social orientada a un propósito y organizada en etapas. Es social porque para realizar los géneros participan varias personas. Está orientada a un propósito en el sentido de que se emplean los géneros para lograr hacer cosas. Y está organizado en etapas porque para alcanzar los propósitos en general se requieren diferentes pasos. Por otra parte, la naturaleza de esos propósitos depende del contexto cultural.

Existe, en ese sentido, una estrecha relación entre el género y el registro (campo, tenor y modo), que se puede explicar del siguiente modo: en tanto la estructura del género se desarrolla, las opciones particulares del registro contribuyen a construir las diferentes etapas. Es decir, hay opciones relativas al campo (se trata de un almuerzo, de una visita al museo u otra alternativa), al tenor (e.g., se establecen relaciones jerárquicas o no) y al modo (e.g. escrito u oral).

En síntesis, los géneros presentan diferentes características (Martin & Eggins, 2003), entre ellas: 1) están orientados a un objetivo social; 2) se estructuran en términos de estadios o fases; 3) consisten en familias con límites difusos (expositivos, informativos, instruccionales, descriptivos, etc.); 4) se pueden realizar a partir de diferentes modos semióticos. También cabe destacar que los géneros se suelen agrupar y formar macrogéneros (Martin, 1994). Aún cuando no abordo este tema en la tesis, es importante destacar que sería posible rastrear el modo en que los diversos géneros relacionados permiten establecer macrogéneros, en algunos casos programados intencionalmente por el docente. Para ello, sin embargo, se requiere una investigación adicional, en la cual se requiere registrar, entre otros aspectos, diferentes series de clases en un mismo grupo de docente y alumnos.

En esta tesis identifiqué los diferentes géneros presentes en las clases a partir de una versión levemente adaptada de clasificación de los tipos de actividad⁶⁴ propuesta por Lemke (1997:227-230).⁶⁵ He decidido emplear una versión adaptada de esta clasificación por diversos motivos:

1) la perspectiva del autor es compatible con la teoría del género y del registro, y el concepto de tipo de género es muy similar al de tipo de actividad: en tanto el género es un tipo de actividad organizada en etapas que se lleva a cabo para cumplir determinado/s objetivo/s sociales, el tipo de actividad es una estructura secuencial bastante definida que indica qué secuencia de acción se espera que sucedan en ciertos contextos y tiene determinadas funciones en la clase. Quiero destacar en este sentido que, si bien en la clasificación de Lemke algunos tipos de actividad incluidas (e.g. diálogo triádico o monólogo) no tienen una función especial, por lo que se puede usar para muchas funciones diferentes; la mayoría de las actividades relevadas sí

tienen funciones específicas y estructuras de actividad propias (e.g. demostraciones, diálogo de cuestionamiento profesor-alumno, explicaciones, debate profesor-alumno).

2) los tipos de actividad registrados por Lemke en las clases se realizan casi predominantemente en forma oral, por lo que permite pensar en un espectro amplio de géneros orales, que no es relevado por los investigadores de la LSF quienes, aun cuando recientemente han destacado la importancia de estudiar la interacción comunicativa oral (Martin & Rose, 2007), han estado preocupados sobre todo por los géneros escritos.

En la versión adaptada de la clasificación de Lemke (1997) se incluyen los tipos para cada momento de la clase (ver Apéndice A). Por ejemplo: asignaciones en clase, demostración, cátedra, exposición del profesor, diálogo triádico, diálogo de preguntas del alumno, debate profesor-alumno, diálogo verdadero, discusión general, resumen del profesor, examen. La adaptación se ha realizado en virtud de considerar alternativas que surgen en los análisis de esta investigación pero no son contempladas por la clasificación original.

Por último, es importante considerar en relación con esta tesis las indicaciones de Linell (1998): los géneros comunicativos se caracterizan no solo por propósitos específicos, sino también por roles interaccionales y sociales típicos, así como vocabularios especiales y tópicos característicos, adopción de turnos, progresión tópica, coherencia, entre otros criterios. Es más, los actos y las actividades (o géneros) de manera global son interdependientes y se coconstituyen. Esto lleva a plantear que las modalidades rutinizadas de configurar los géneros pueden ser reconstruidos creativamente. Esas modalidades más que funcionar como modelos funcionan como recursos que pueden ser modificados. Los conceptos de efecto ilocucionario y fuerza y efectos transaccionales apuntan a develar, entre otros aspectos, las formas creativas en que los interlocutores desarrollan y negocian los géneros (ver apartado 8.1.5. en el capítulo 8)

4.4. Etapas del análisis según el modelo definido

A partir de los conceptos recién definidos se aplica un procedimiento de análisis de carácter netamente cualitativo (Guba & Lincoln, 1998; Johnson & Christensen, 2000; Vasilachis de Gialdino, 2007).⁶⁶ El análisis se centra en diferentes encadenamientos discursivos extraídos del *corpus* completo de la investigación (ver criterios de selección en la página 103 del capítulo 5 y la página 228 del Apéndice B).

Es importante destacar que el concepto de encadenamiento discursivo se liga a las nociones de “encadenamiento” (Goffman, 1981), “organización secuencial” (Gumperz, 1992) y “secuenciamiento” (Mey, 2001), más que a la de “secuencia”⁶⁷ (Sacks, Schegloff and Jefferson, 1974).

Como propone Goffman (1981), el encadenamiento de pares adyacentes (e.g. pregunta-respuesta)⁶⁸ permite desplazarse del estudio de dos partes aisladas de un intercambio al de fragmentos de habla y, de esta manera, advertir que las relaciones entre las partes de cada par no siempre son directas e inmediatas sino que se producen manifestaciones más complejas. En relación con esto, Gumperz (1992) especifica que la organización secuencial depende de una propiedad de las interacciones que hace que lo dicho en un momento dado produzca expectativas sobre lo posterior. En este sentido, no se descarta la secuencia en términos de pares adyacentes pero el análisis de la interacción comunicativa tampoco se reduce a ese concepto. De un modo similar, Mey (2001) no considera que el secuenciamiento coherente deba reducirse a los pares adyacentes.⁶⁹ Desde su punto de vista, el secuenciamiento estructura las conversaciones pero no solo respecto a los signos formales sino también respecto al significado de las emisiones y al modo en que funcionan.

Siguiendo estas orientaciones, el encadenamiento discursivo (o, simplemente, encadenamiento) supone una serie de intervenciones de diferentes hablantes que están conectadas tanto a nivel de las fuerzas y los efectos como de los géneros desarrollados en la interacción comunicativa. En este sentido, la segmentación y la selección de los pasajes del *corpus* se basa en criterios internos, determinados por el dinamismo de la interacción comunicativa, más que en criterios externos, determinados exclusivamente por el investigador.

De acuerdo con este planteo, cada uno de los encadenamientos se analiza tanto en el plano local como en el plano global.⁷⁰

En el **plano local**, se siguen los siguientes pasos en relación con cada intervención del encadenamiento:

1. Reconocer una fuerza en relación con determinado fragmento del discurso. Para determinar esta fuerza, a la que denomino FIP por el interlocutor (interlocutor₁), describo los recursos lingüísticos empleados en dicho fragmento y explico su funcionamiento de acuerdo con los contextos (situacional, cultural y genérico). Los recursos lingüísticos y los contextos son descriptos sobre la base del enfoque sistémico-funcional y del modo ya mencionado.

2. Considerar la intervención posterior de otro/s interlocutor/es (e.g. interlocutor₂) para establecer cuál es el EI, en términos de los cambios producidos respecto de las obligaciones, derechos o deberes de los interlocutores, y evaluar si la fuerza prevista se confirma o se redefine.

2.1. En caso de confirmación, determinar la FT (FIP compatible con un EI) y el ET asociado a esta fuerza.

2.2. En caso de redefinición, partiendo del EI producido y la redefinición de fuerza que implica, considerar la siguiente intervención del interlocutor₁ para evaluar:

- a) si acepta la reformulación de la fuerza,
- b) si reitera la FIP inicial, o
- c) si propone una fuerza alternativa.

Para cumplir los pasos 2, 2.1 y 2.2. se describen, al igual que en el paso 1, los recursos lingüísticos y se los explica de acuerdo con los contextos.

3. En caso 2.2. a), retomar 2.1. en lo sucesivo del encadenamiento.

4. En caso 2.2. b) o c), retomar 2.

En el **plano global**, se siguen los siguientes pasos:

5. Reconocer posibles EI a largo plazo, es decir otros efectos además de los EI más inmediatos que permiten inicialmente caracterizar la FT. Esto llevará a reconsiderar FT y el ET generados a largo plazo.⁷¹

6. Registrar las modalidades de establecimiento de FT y ET a lo largo del intercambio comunicativo analizado.

7. Vincular las observaciones relativas a los puntos 5 y 6 con los contextos, en especial con el o los género/s de la interacción comunicativa analizada.

Finalmente, se realiza el relevamiento de los patrones discursivos característicos de los encadenamientos analizados, y el contraste y la transposición de los resultados y conclusiones teóricas con perspectiva de matriz didáctica.

4.5. Revisión de un ejemplo de la bibliografía a partir del modelo propuesto

Para mostrar el grado de alcance del modelo recién definido, recupero un ejemplo de Sinclair y Coulthard (1978) ya citado (ejemplo 2.2.) y lo estudio según los conceptos propuestos.

Ejemplo 4.3. (ya citado como ejemplo 2.2.)

Profesora (P): ¿Qué tipo de persona creen que es? ¿Ustedes creen-de qué te estás riendo?
Alumno (A): Nada.

P: ¿Perdón?

A: Nada.

P: Te reís de nada... ¿nada de nada?

A: No. Está muy congestionado, porque ellos no piensan como si hubieran estado allí quizá no les hubiera gustado. Y suena algo agrandado.]

A partir de los datos que brindan los autores, este ejemplo corresponde a una clase (campo) en que el docente presenta a los alumnos (tenor) la grabación de un programa de televisión. En este programa aparece un psicólogo con acento polaco y la docente pretende explorar en forma oral las actitudes de los niños frente a este acento y el valor de los juicios en que se basan. A nivel textual, cabe destacar el uso de dos recursos cohesivos fundamentales (la elipsis y la repetición) y la tematización de aquello que interesa averiguar (modo).

El fragmento de intercambio comunicativo que analizo se genera inmediatamente después de que el docente y los alumnos han escuchado la grabación.

Inicialmente hay una ambigüedad respecto al género o tipo de actividad. Según la clasificación de Lemke (1997:229), este fragmento podría caracterizarse como un diálogo triádico o parte de este (los docentes plantean preguntas, piden a los alumnos que las respondan y evalúan las respuestas), o como una interrupción (una intrusión al patrón de actividad por un participante o un evento externo, como las secuencias de amonestación del profesor) al diálogo triádico. El análisis que presento a continuación muestra esta ambigüedad y su posterior resolución.

La intervención inicial del docente comienza con una pregunta sobre la opinión de los alumnos acerca de las características del psicólogo que participa en el programa (FIP1 PREGUNTA/PEDIDO DE OPINIÓN). En esta pregunta la modalidad es metafórica pues se realiza fundamentalmente por medio de una cláusula separada de la principal (“creen que” en “¿qué tipo de personas creen que es?”). Con este recurso la docente manifiesta en forma explícita la modalidad y así refuerza el carácter de opinión que adjudica a la posible respuesta. Es decir, sugiere de manera explícita un posible rol de los alumnos. Este carácter de opinión, sin embargo, no borra la asimetría entre docentes y alumnos, y aunque en este caso pareciera haber mayor libertad, la docente apunta igual a obtener una respuesta “correcta”.

Inmediatamente después, ella comienza a reelaborar la pregunta, colocando al principio la cláusula que indica modalidad (“ustedes creen-”). Sin embargo, no termina esta reformulación dado que inicia una nueva pregunta: “¿de qué te estás riendo?”.

Respecto a esa pregunta es fundamental recordar que los mismos Sinclair y Coulthard proponen que, al decir “¿de qué te estás riendo?” en el ámbito escolar, una docente puede pretender que un alumno explique efectivamente de qué se está riendo o simplemente que el alumno pare de reírse. Aunque en general la última opción es la

más frecuente en las aulas, los autores consideran la pregunta de este intercambio como un pedido de opinión: el docente supone que la risa del alumno es una indicación de su postura sobre el psicólogo polaco y la explicación que pueda ofrecer acerca de esta postura será un buen comienzo para el tema. De este modo, se supondría que la última pregunta de la docente es genuina y apunta a develar las características del psicólogo polaco que generan risa a los alumnos (FIP2 PREGUNTA).

Sin embargo, desde el punto de vista de la modalidad expresada a partir de las sucesivas preguntas, sería lógico suponer que en realidad el docente está retando al alumno, al contrario de lo que su supuesta intención indica. Explico a continuación esta idea.

Si se parte de suponer que las dos preguntas formuladas por el docente son genuinas, con ambas la docente buscaría obtener la percepción que los alumnos han tenido sobre el psicólogo (independientemente de que en el segundo caso se pregunte acerca de los motivos de la risa). Incluso hasta se podría sospechar de que se trata de una sola FIP. En la primera pregunta esto es explícito pues incluye una cláusula que expresa la modalidad, mientras que en la segunda pregunta no hay indicadores explícitos sobre el pedido de opinión. El docente se desplaza bruscamente - interrumpiendo la reformulación de la primera pregunta- de un modo explícito a un modo implícito de modalidad y pasa a emplear recursos que podrían ser interpretados como un reto.

Ante esta situación, uno podría preguntarse por qué la docente cambia de modo brusco del modo explícito al modo implícito si busca en ambos casos una información similar. Por este motivo, creo que esta configuración de la intervención de la docente (*i.e.* el cambio brusco) contribuye a que su última pregunta sea interpretada no como una pregunta por los motivos de la risa sino como reto dado que los alumnos se están riendo, acción que suele ser sancionada por los docentes.

Si se realiza un análisis teniendo en cuenta las dos posibles interpretaciones señaladas, lo más adecuado es plantear inicialmente que la fuerza prevista por la docente (FIP2) es contextualmente ambigua, aun cuando se suponga que su pretensión respecto a esa alternativa sea unívoca. Las sucesivas intervenciones resultan fundamentales para desambiguar y así también rastrear la FT.

Tras la intervención del docente, uno de los alumnos interviene con una sola palabra (“nada”). Esta palabra funciona como complemento de una cláusula en la que hay elipsis del sujeto y la flexión, que se recuperan al considerar la pregunta previa. En este sentido, si esa pregunta es interpretada en forma genuina, esta intervención breve sería la respuesta acerca del motivo de la risa. Esto, sin embargo, no es posible pues si el alumno se está riendo, debe existir algún motivo para ello.

De esta manera, el alumno no asigna a la docente el rol de quien solicita los motivos de la risa y por lo tanto no se compromete a brindarlos (no hay EI2 correspondiente a la FIP2 de la docente). Por el contrario, el “nada” manifiesta que el alumno ha interpretado la pregunta del docente como un reto por la risa (reformulación de FIP2) y, en este sentido, acepta mediante esa afirmación (FIP3) que se lo ha desaprobado por sus acciones. Según esta caracterización, el tipo de actividad sería una interrupción y no un diálogo triádico como supuestamente sugería la pregunta de la docente.

Sin embargo, la siguiente intervención de la docente (“Perdón”) no permite verificar si acepta la reformulación de la FIP2, es decir, si el EI2 producido por el alumno es válido. Esto se debe a que su nueva FIP4 también resulta ambigua en el contexto del aula: podría funcionar como pedido de repetición de lo dicho o como expresión de falta de aceptación de lo recién expresado.

El alumno parece optar por la primera opción dado que reitera lo expresado, “Nada” asumiendo así el compromiso a cumplir con lo solicitado (EI4). De alguna manera, esta intervención podría ser un intento del alumno para que la docente no insista sobre el motivo de la risa (FIP5).

Así, si bien inicialmente “¿de qué te estás riendo?” podría ser considerada como una pregunta ambigua, las intervenciones del alumno y el EI sugieren reinterpretar esta pregunta como solicitud de que pare de reírse. Desde el punto de vista del alumno, el género se podría definir como interrupción.

No obstante, el docente vuelve a intervenir reiterando la respuesta del alumno pero con más información: además de explicitar los elementos que el alumno elide (“te estás riendo”), repite el complemento junto con un elemento reforzador de su significado, “nada en absoluto”. De acuerdo con esto, la intervención del alumno no es aceptable como tal y, por lo tanto, se deduce así que el docente no pretende que los alumnos dejen de reírse (o, al menos, no solo pretende esto). Una alternativa es que desea conocer los verdaderos motivos de la risa. El tono de interrogación final liga su actual intervención con la pregunta inicial y, dado que se ha descartado que nada sea una posible respuesta a esta pregunta, esta pregunta (FIP6) requiere otro tipo de respuesta (*i.e.* su FIP1 hasta el momento ha sido frustrada).

Finalmente, el alumno reconoce que “nada” no es una respuesta válida para una respuesta genuina sobre los motivos de la risa (aunque sí lo es para un pedido de solicitud de silencio como había interpretado antes) y, tras este reconocimiento (EI6), explica esos motivos (FIP7).

En síntesis, si bien haría falta una intervención más de la docente, se puede suponer con los datos que se cuenta que la FT6 es la pregunta (lo que inicialmente se había pretendido con la FIP2) pues tanto el docente como el alumno aceptan

finalmente los roles correspondientes. Así también se termina de reconocer el género como diálogo triádico.

Respecto al ejemplo que se ha propuesto reanalizar, tanto Sinclair y Coulthard como Edwards y Westgate (1994) comparten la idea de que el alumno se ha equivocado al interpretar la pregunta de la docente como un reto o un reproche. La diferencia entre los autores es que Sinclair y Coulthard (1978) consideran que el análisis propuesto es suficiente para dar cuenta de este fenómeno, a diferencia de Edwards y Westgate (1994) que lo consideran insuficiente.

Por el contrario, según el análisis realizado a partir del modelo propuesto, la FT2 se reinterpreta finalmente como pregunta sobre los motivos de la risa pero esto no implica que las respuestas anteriores del alumno sean errores. En todo caso, si se pensara en términos de errores, habría que adjudicarlos tanto a la docente como a la alumna pues las intervenciones de la alumna están permitidas por la opción seleccionada en esos contextos (situacional y cultural): se trata de un aula y, por lo tanto, la pregunta “¿de qué te estás riendo?” en esta situación tiene diferentes posibles interpretaciones, que se han cruzado en la interacción entre estos interlocutores.

En este sentido, en lugar de que la alumna se ha equivocado, es más productivo pensar en términos de una negociación de la fuerza adjudicada a lo dicho, una negociación que no se resuelve en forma inmediata sino que requiere de la participación continua de los interlocutores para alcanzar la FT. Esta negociación, por otra parte, funciona también como una negociación del género.

4.6. Recapitulación e hipótesis teóricas relativas al modelo propuesto

Con el objeto de superar lo señalado como aspectos no estudiados aún por los modelos de análisis tanto en el ámbito educativo como en el campo de la lingüística, en este capítulo he definido un nuevo modelo de análisis para el discurso didáctico y he reanalizado un ejemplo de la bibliografía para mostrar los alcances de esta definición. De acuerdo con esta propuesta, postulo ahora una serie de hipótesis teóricas que orientan el desarrollo de esta investigación y, en particular, el análisis del corpus:

1. Es posible lograr una fuerte comprensión de una interacción comunicativa si se intenta reconocer si dos o más hablantes, al poner en funcionamiento una serie de recursos lingüísticos en relación con determinados contextos (situacional, cultural, genérico), logran establecer una FT (fuerza ilocucionaria prevista confirmada por un efecto ilocucionario correspondiente) y un ET.

Concretamente, y en términos muy generales, dada la interacción comunicativa entre un docente y un alumno en una clase, no es posible señalar un pedido de

información si solamente se toman en cuenta las emisiones del docente, infiriendo su intencionalidad a partir de categorías tradicionales de análisis. Es indispensable considerar las emisiones del o los alumno/s, para confirmar que la emisión del docente se interpreta como un pedido de información y, de acuerdo con esto, deducir cuál es la actitud que adopta el o los alumno/s respecto a la misma.

2. Teniendo en cuenta que el modelo de análisis requiere considerar la intervención activa de al menos dos interlocutores -por lo cual solo se puede aplicar en el marco de una interacción comunicativa-, es posible sostener que analizar el discurso de clase de acuerdo con los conceptos propuestos permite reunir las acciones -realizadas mediante el lenguaje- con sus efectos, de tal modo que el análisis responde a un modelo lingüístico-transaccional definido desde un punto de vista dialógico (Linell, 1998), a partir del cual es enfatizada la interacción, y no a modelos convencionales y determinísticos, en los que analíticamente esos elementos se han dissociado.

Desde un esquema de la comunicación convencional, -que a pesar de sucesivas reformulaciones y “funcionalizaciones” (Marafioti, 2002; Titone, 1986) sigue manteniendo su estructura y dinámica básicas-, tendríamos a un emisor que ejecuta un acto dado más allá de la reacción del receptor. Pero si lo consideramos desde la perspectiva del modelo propuesto, no podemos limitarnos al emisor. De este modo, por ejemplo, no basta con decir que un docente realiza “una pedido de información” si no se produce ningún efecto que pueda calificarlo en tal sentido.

3. El modelo desarrollado permitiría dar cuenta de las modulaciones discursivas del docente en las interacciones didácticas y sus efectos diferenciales en los alumnos, frente a explicaciones que los hacen depender exclusivamente de constructos psico-sociológicos como los estilos cognitivos (vid. Constantino, 1995). En efecto, los estilos cognitivos desde las primeras formulaciones de carácter restringido y perceptual de Witkin y Goodenough (1985) hasta las actuales propuestas variopintas relacionadas generalmente con estrategias de aprendizaje (Boscolo, 1997; Cornoldi & de Beni, 1993) intentan relacionar los efectos diferenciales de la enseñanza en base a disposiciones estables del alumno que motivarían una predominancia específica en la forma de procesamiento cognitivo. Esto no es solo discutido en la actualidad, sino que no es abordado el estudio del estímulo concreto del discurso de clase.

CAPÍTULO 5. Análisis del discurso didáctico presencial a partir del modelo lingüístico-transaccional

Respecto a la investigación sobre la interacción, existe la necesidad de un análisis sistemático del discurso de clase.

J. R. Martin y D. Rose

5.1. Introducción

En el capítulo 4 he definido el modelo lingüístico-transaccional (MLT), a partir del cual planteo la posibilidad de analizar las situaciones en que dos o más interlocutores logran -o fracasan en el intento de- realizar una fuerza transaccional (FT) (fuerza ilocucionaria prevista (FIP) confirmada por un efecto ilocucionario (EI) correspondiente) y un efecto transaccional (ET), al poner en funcionamiento una serie de recursos lingüísticos en relación con contextos de diversa naturaleza (situacional, cultural, genérico), que esos mismos recursos contribuyen a crear.

Una vez construido este modelo, me propongo ponerlo en práctica y mostrar sus alcances a partir del análisis del *corpus* de esta investigación, que comprende tanto un *corpus* principal como uno de contraste (ver detalles de la obtención y el tratamiento de los datos en el Apéndice B). El primero, está integrado por clases presenciales, cuyo análisis presento en este capítulo. El segundo, por un foro de formación y una conversación, que analizo en los capítulos 6 y 7, respectivamente.

5.2. Observaciones generales sobre la forma de presentación de los análisis

Tanto en el análisis del *corpus* principal como en el de contraste figuran:

1º) características generales de cada clase, foro o conversación a la que pertenecen los encadenamientos analizados. Esta caracterización se realiza, fundamentalmente, de acuerdo con el campo, el tenor y el modo (registro), y el género. Solo en algunos casos, antes de las características generales o después de estas, se hace referencia a algunos conceptos teóricos que, combinados con el modelo propuesto, resultan pertinentes para el análisis (e.g. cortesía verbal);

2º) análisis de cada encadenamiento seleccionado detallando los recursos lingüísticos y los factores contextuales (incluidos los patrones genéricos) más importantes de las intervenciones de los diferentes interlocutores involucrados, así como las fuerzas y los efectos logrados. El análisis de los encadenamientos es muy detallado cuando la comprensión de ellos lo exige.

Es importante tener en cuenta que las fuerzas y los efectos se codifican con sus siglas y con números, como FIP1, EI1, FT1 y ET1. Esta codificación se efectúa en términos solo analíticos y no siempre coincide con el total de las fuerzas y los efectos que efectivamente se va desarrollando de manera sucesiva.

En el caso de las fuerzas, tanto FIP como FT, también se aclara tras un guion y con versalitas el tipo de fuerza lograda (e.g. FIP4-AFIRMACIÓN).

En las situaciones en que la FIP de un interlocutor (e.g. FIP1) es recuperada por dos interlocutores o más, que coconstruyen FT, tanto los EI correspondientes como las FT y los ET se señalan con letras (e.g. EI1a, EI1b, FT1a...).

Por otra parte, en algunos casos en que se pretende asociar un tipo de fuerza o efecto a un interlocutor (porque, por ejemplo este interlocutor reitera un tipo de fuerza de manera recurrente), se suele colocar la sigla correspondiente de la fuerza o del efecto y, tras un guión, una letra que identifique al interlocutor. Por ejemplo, FIP-P-ORDEN refiere a una FIP tipo orden que la profesora repite varias veces en una clase.

3º) observaciones generales relativas a todos los encadenamientos en cuanto a los fenómenos que pueden ser identificados y analizados de acuerdo con el modelo y la estrategia metodológica aplicados.

4º) consideraciones didácticas, cuando se trata de discurso didáctico.

En la siguiente sección sintetizo las características del *corpus* principal y, en particular, de los fragmentos seleccionados para el análisis demostrativo y ejemplificador (para mayor detalle sobre este *corpus*, consultar el Apéndice C, en el que figuran las características generales de las clases, los participantes y las escuelas donde se llevaron a cabo; así como el Apéndice D, en el que figura un breve informe de cada clase).

5.3. Sobre el corpus principal de esta investigación: las clases presenciales

Dado que uno de los objetivos fundamentales de esta investigación es mostrar de qué manera el modelo propuesto puede contribuir a estudiar algunos fenómenos que hasta el momento no han sido tratados en el análisis del discurso didáctico, el *corpus* principal consiste en 30 clases del área de Lengua de los diferentes años -7º, 8º y 9º- del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB), desarrolladas en escuelas tanto estatales como privadas de la ciudad de Mar del Plata entre 2000 y 2003. Para identificarlas, distingo si corresponden a 7º, 8º o 9º año de escuela privada (P) o estatal (E) y, además, les adjudico un número (e.g. 1, 2, 3). Por ejemplo, la clase 7ºE5 es la clase 5 de 7º año de escuelas estatales.

El análisis demostrativo se centra en encadenamientos discursivos extraídos de diferentes clases. En la Tabla 5.1. presento la clase a la que pertenece cada encadenamiento seleccionado así como sus características (e.g. tipos de actividad/géneros relevantes para el análisis). También detallo los interlocutores que participan de los encadenamientos, incluidos los ratificados y los no ratificados.⁷²

C	Características y actividades de la clase Relevantes para el análisis	E	Interlocutores
---	---	---	----------------

9ºP5	Se realiza el 2 de octubre de 2001 en el 9º año del turno mañana del Colegio San Roque. La docente pretende que los alumnos saquen sus dudas sobre "verbos impersonales, voz activa y voz pasiva". Por este motivo, se explica el análisis de una oración compleja con diversos fenómenos sintácticos.	1	Docente y grupo de 20 alumnos
		2	Ídem anterior
		3	Ídem anterior
		4	Ídem anterior
9ºE5	Se realiza el 1 de noviembre de 2002 en el 9º B año del turno mañana de la escuela de EGB N° 64. La docente introduce y busca desarrollar con los alumnos el tema "argumentación". En particular, pretende que opinen sobre una frase. Al principio los alumnos no participan pero luego colaboran.	1	Docente y grupo de alumnos
		2	Docente y grupo de alumnos
		3	Docente y un alumno, pero el resto escucha y puede intervenir
		4	Docente y dos alumnos, pero el resto escucha y puede intervenir
9ºP2	Se realiza el 4 de abril de 2002 en el 9º año del turno mañana del Colegio San Roque. La docente realiza inicialmente observaciones sobre las evaluaciones diagnóstico. Varios alumnos defienden sus evaluaciones y, en ocasiones, esto da lugar a confrontaciones.	1	Docente y otro alumno (aunque todo el curso escucha)
		2	Docente y un alumno (aunque todo el curso escucha y puede intervenir)
		3	Docente y una alumna (aunque todo el curso escucha)
7ºE1	Se realiza el 14 de octubre de 2002 en el 7º año del turno mañana de la escuela de EGB N° 63. La docente pretende repasar temas ya vistos en el año (las reglas ortográficas) para que los alumnos logren aprobar la prueba final. Los alumnos están muy inquietos y hablan todo el tiempo.	1	Dos alumnos (A5 y A6), aunque todo el grupo escuchar y puede intervenir
		2	Dos alumnos (A5 y A6) y la docente
		3	Dos alumnos (A5 y A6) y la docente
7ºE5	Se realiza el 14 de noviembre de 2002 en el 7º año del turno mañana de la escuela de EGB N° 63. La docente intenta repasar el tema "verbos". Los alumnos están muy inquietos y hablan todo el tiempo. Un hecho destacable es que los alumnos quedan mudos durante unos minutos en que la profesora debe ausentarse del curso.	1	Docente y dos alumnos (A5 y A8), aunque todo el grupo escucha y puede participar
		2	Varios alumnos (A4, A9, A6, A8 y A5) y la docente. El resto del grupo escucha y puede participar.
		3	A6, junto con otros alumnos, y la docente
8ºE2	Se realiza el 6 de agosto de 2002 en el 8º B año del turno mañana de la escuela de EGB N° 64. La clase consiste, sobre todo, en la lectura de obras de teatro entre grupos y de los grupos para todos. En este sentido, una tarea importante es la asignación de alumnos para la lectura.	1	Alumnos de un grupo
		2	Alumnos del grupo y otros alumnos
		3	Alumnos del grupo y la docente
		4	Alumnos de diversos grupos y la docente

Tabla 5.1. Clases (C) y sus características fundamentales, encadenamientos seleccionados para el análisis (E) y sus interlocutores.

Si bien en el Apéndice B detallo los principios aplicados para seleccionar los encadenamientos (ver página 228), es importante destacar que a partir de esta selección he intentado complementar el estudio de las formas de habla dirigidas por el docente, que ha predominado, aunque no de manera intencionada, en el análisis del discurso didáctico. Según Edwards y Westgast (1994), ese predominio quizá se haya generado porque esas formas son las más fáciles de grabar e interpretar. Así, por cuestiones prácticas, se ha ignorado lo que sucede en los márgenes de los "canales oficiales". Por el contrario, el análisis de esta investigación abarca diversas clases de géneros (Lemke, 1997): desde los más estrictamente didácticos hasta aquellos más

relacionados con la disciplina (Fontana, 1986; Gotzens, 1986), desde los que incluyen al docente y a los alumnos hasta aquellos de los que participan solo estos últimos.

Por otra parte, al seleccionar los encadenamientos, me ha interesado que, al menos algunos, dieran cuenta de los fenómenos didácticos que los profesores y los alumnos suelen referir con denominaciones coloquiales, como “¿me siguen?”, “los chicos se portan mal” o “los chicos trabajan solos”. Muchas veces se acusa a los análisis discursivos de llegar a conclusiones coincidentes con las interpretaciones desde las perspectivas de otras disciplinas o también del sentido común (ver críticas de Edwards & Mercer, 1988). En este caso, el enfoque es tomar como dato (e incluso a veces como criterio) la interpretación que los actores tienen de las situaciones pues en general muchas de ellas adquieren un estatuto convencional. Así, por ejemplo, cuando los docentes hablan de “me siguen” dan cuenta de un molde o de un formato característico⁷³ cuyos patrones lingüístico-transaccionales son reconocidos en su conjunto sin apreciar su importancia e interjuego ni las restricciones discursivas que generan. Por este motivo, pretendo analizar algunos de estos fenómenos “convencionales” a partir del modelo propuesto a fin de develar sus características lingüístico-transaccionales y, de este modo, comprender toda su complejidad discursiva.

A continuación, desarrollo el análisis de los pasajes seleccionados, incluyendo la transcripción de cada uno. En este sentido, cabe destacar que los criterios de transcripción figuran en el Apéndice B.

5.4. Análisis del discurso didáctico presencial

5.4.1. Repaso en torno a las dudas sobre una oración: del diálogo triádico al diálogo de preguntas/comentarios de alumnos

5.4.1.1. Presentación de la interacción comunicativa

La interacción comunicativa que voy a analizar se lleva a cabo en una clase de Lengua el 2 de octubre de 2001 en el 9º año del turno mañana del Colegio San Roque (clase 9º P5). En esta clase se tratan algunos aspectos de un tema desarrollado en clases anteriores: “oración pasiva y activa”.

Tras algunas actividades breves iniciales, se desarrolla el fragmento seleccionado, que corresponde al inicio de una nueva actividad:

183 P: quiero que:/ LUCIANO

184 ((murmullos))

185 P: quiero que me pregunten las dudas que / que tienen / si es que alguien reviso la carpeta y tiene

186 alguna duda para preguntar/ < antes de empezar a trabajar>

187 ((murmullos))

188 P: ¿nadie tiene dudas con eso de impersona:l/ la pasi:va?

189 ((murmullos))
190 A2: (yo)
191 P: a ver / ¿qué dudas?/ ¿qué cosa no te quedan del todo claras?
192 A2: a mí lo que no me quedo bien fue la última oración [()
193 A4: [ah esa

La docente solicita a los alumnos que consulten sus dudas sobre el tema (FIP-SOLICITUD DE CONSULTA) (líneas 185-186 y 188). Un alumno no solo reconoce el deber adjudicado por la docente de consultar en caso de dudas (EI), por lo cual la FT es la SOLICITUD DE CONSULTA, sino que además reacciona positivamente pues expresa que no ha entendido una oración, la última de la ejercitación (“no se divisa nada, indudablemente se ha empañado el cristal”). Otro alumno la reconoce, por lo que se puede observar, incluso, una problemática común. A partir de esa duda, la docente y los alumnos se refieren a varios aspectos del tema.

Analizo aquí cuatro encadenamientos sucesivos del intercambio seleccionado. Si bien el género que los engloba es el repaso, en cada uno se instaura un patrón estructural de diálogo específico. Es interesante determinar las similitudes y las diferencias respecto a la forma de coconstruir las acciones (e.g. recursos lingüísticos) pues esto contribuye a reconocer las particularidades genéricas de cada encadenamiento, en especial, los patrones de diálogo (Lemke, 1997).

5.4.1.2. Análisis de los encadenamientos

El análisis del primer fragmento según el modelo propuesto muestra diversos tipos de FT que los participantes coconstruyen al poner en funcionamiento recursos lingüísticos en relación con recursos contextuales.

Encadenamiento 1: inicio del análisis de la oración

202 P: no se divisa nada / se ha empañado el cristal/ bueno/ fijáte acá/ ¿cuáles son los verbos que
203 tenés conjugados?// los verbos conjugados en la oración
204 A2: se divisa
205 P: ¿se divisa?
206 A2: divisa// empañado
207 A8: empañado
208 P: ¿EMPAÑADO?
209 A4: ah ha empañado
210 A2: ha empañado
211 P: bueno ¿en qué persona están conjugados?
212 A2: tercera
213 P: ¿tercera de qué?
214 A2: singular
215 P: muy bien// y acá tercera singular/ ¿vos creés que esto en esta oración los dos verbos se refieren
216 A un mismo sujeto?
217 A2: e::::/ no
218 P: no/ entonces tenemos que segmentar esta oración/ en sus dos partes/ ¿sí?/ antes y después de la
219 coma/ <y vamos a trabajar con cada una de las partes como si fuera una oración independiente>// -
sigue

La docente emplea en varias de sus intervenciones preguntas absolutas y pronominales, con las cuales pretende obtener respuestas de tipo sí/no o de palabras puntuales (Halliday, 1994:45). Estas preguntas incluyen flexiones en modo indicativo con marcas de sujeto en 2º o 3º persona singular. Con estos recursos la docente no realiza preguntas auténticas sino que solicita a los alumnos información que ella conoce (FIP-P-SOLICITUD DE INFORMACIÓN) y a partir de la cual puede continuar con las explicaciones relativas a la oración. Se supone entonces, como señala Lemke (1997), que la docente no está recabando información sino probando si el alumno la conoce. En relación con este tipo de preguntas, Lemke (1997) destaca la necesidad de cuestionar por qué el profesor pregunta y los alumnos responden si él es quien sabe y ellos quizá no. Retomaré esta cuestión más adelante, en las consideraciones didácticas.

Tras cada FIP-P-SOLICITUD DE INFORMACIÓN, los alumnos intervienen con sí/no o con datos puntuales, elidiendo el resto de los recursos de la cláusula que se reponen a partir de las intervenciones previas de la docente (e.g. “tercera”, que correspondería a la cláusula completa “están conjugados en tercera persona”). En tanto los alumnos cumplen así con el deber instalado (EI) a partir de la FIP-P-SOLICITUD DE INFORMACIÓN, la FT resulta también la SOLICITUD DE INFORMACIÓN y el ET es positivo pues ellos brindan lo solicitado.

En este tipo de intervenciones, a su vez, los alumnos realizan una FIP-A-AFIRMACIÓN. Dado que la docente después reconoce el compromiso de ellos con la verdad de lo dicho (EI), la FT correspondiente es la AFIRMACIÓN (líneas 204-205). El ET que produce la docente, sin embargo, es variable:

- a veces el ET es negativo (rechazo) y se asocia con una FIP-P-PEDIDO DE CORRECCIÓN (línea 208), en la que la docente emplea el formato pregunta, con recursos elididos que se presuponen, y señala el error mediante recursos prosódicos, como el énfasis o el aumento del volumen de la voz (e.g. “¿se divisa?”). Los alumnos reconocen el deber de corregir (EI), por lo que la FT es el PEDIDO DE CORRECCIÓN y el ET es positivo.

- en otros casos el ET es positivo (aceptación) y se asocia con una FIP-P-EVALUACIÓN⁷⁴ de la información ofrecida (línea 215), que se expresa mediante recursos cuya función absoluta es la evaluación (e.g. “muy bien”) o mediante la repetición de la información solicitada. Esta FIP-P-EVALUACIÓN se vuelve FT por ausencia de desacuerdo (*default situation*).

Las fuerzas y los efectos caracterizados sugieren un predominio de diálogo triádico⁷⁵ (Lemke, 1997) pues, básicamente, la docente solicita cierta información mediante preguntas, los alumnos ofrecen la información solicitada y la docente evalúa esa información, en algunos casos solicitando corrección. Interpretado con más detalle, el interjuego entre el género repaso (que implica control de la tarea) y la FIP-P EXPLICACIÓN lleva, en este caso, a que la docente regule la cantidad de información que necesita de los alumnos en cada momento a fin de desplegar su plan general de repaso. Es así que respuestas de sí/no puedan ser suficientes, conforme al plan de la docente respecto al género y a los grados de comprensión que pretenda monitorear.

A partir de este diálogo triádico, los interlocutores logran establecer los verbos conjugados en la oración, con sus correspondientes personas y números, y así deducen la existencia de diferentes sujetos.

De acuerdo con esto, y como modo de pasaje a los encadenamientos 2 y 3, la docente efectúa una FIP-P-COMPROMISO CON FUTURO CURSO DE ACCIÓN, a partir de la cual propone dividir la oración en sus dos partes y analizarlas, e involucra a los alumnos en esta tarea.

Encadenamiento 2: análisis de la primera parte de la oración

220 no se divisa nada/ vos decís que está en tercera del singular/ ¿encontrás dentro de este segmento
 221 de la oración algún sustanti:vo/ que concuerde en persona y número y que pueda e: /ser el sujeto
 222 de la oración?/¿que pueda desempeñar el papel de sujeto?
 223 A2: no
 224 P: entonces para ustedes acá hay un sujeto tácito
 225 A: =sí
 226 P: ¿cuál sería el sujeto tácito?/ de tercera singular/ ¿él o ella?/ahora les pregunto/ ¿tiene sentido
 227 pensar una oración de esta manera?/ él-no se divisa nada
 228 A2: no
 229 A4: no
 230 A10: ella no se divisa [nada
 231 P: [por lo t[anto
 232 A7: [él
 233 P: por lo tanto/ no puedo pensar que hay un sujeto tácito/ ¿sí?/porque no puedo reponerlo/ ¿hasta
 234 ahí estamos de acuerdo?
 235 A2: SÍ
 236 P: bueno / entonces/ si no puede ser sujeto tácito/ ¿qué puede ser?
 237 A5: =nada
 238 P: =o que el sujeto esté acá dentro/ y que el sujeto sea una oración pasiva/ o que sea una oración
 239 bimembre
 240 A: =no
 241 ((murmillos))
 242 P: vamos a ver/ la palabra nada concuerda con divisa /¿sí?/ vamos a hacer la prueba de
 243 concordancia/ yo lo paso de singular a plural / y digo divisan/ ¿no se divisan nada?
 244 A2: no
 245 A10: no
 246 P: ¿qué tendría que ser? / no se divisan/ <ciertas cosas por ejemplo>/¿qué pa:sa: /si yo lo paso a:e:
 247 A2: voz pasiva
 248 P: no/ si cambio el verbo por otra persona por ejemplo
 249 ((silencio))
 250 A2: ¿cómo?
 251 P: ¿yo puedo decir por ejemplo no se diviso nada?
 252 A2: no

253 A10: no
 254 P: entonces quiere decir que esto / está concordando con el verbo/ por lo tanto tiene que ser / el
 255 sujeto/entonces esta oración va a ser una oración pasiva / porque fijense desde un sentido lógico /
 256 esto concuerda con el verbo/ por lo tanto tiene que ser el sujeto/ yo les pregunto/ el que realiza la
 257 acción de divisar ¿es nada?
 258 A2: no
 259 P: ¿quién es el que no divide nada?
 260 A5: él
 261 A2: alguien
 262 P: Alguien / que no está nombrado/ entonces esta oración es una oración pasiva//pasiva con se / y
 263 por lo tanto tiene un matiz /más impersonal que la pasiva común/ AHORA para comprobar que
 264 esto realmente es cierto yo tengo/ dos formas /¿sí?/ que definíamos por (oposición)/ una forma era
 265 construir una pasiva corriente utilizando el mismo sujeto/ ¿puedo construirla?
 266 A4: °nada es dividido°
 267 P: ¿nada [es dividido?
 268 A: [nada es dividido
 269 A2: ¿por quién?
 270 P: no importa / ¿es posible construir esta oración?/ ¿es una oración gramatical?/ ¿es posible en
 271 nuestra lengua?
 272 A: sí
 273 P: bien/ la otra forma era construir una oración [activa convirtiendo al sujeto el objeto directo/
 274 A2: [activa
 275 [por ejemplo/ decir yo [] // no divide nada ¿es posible formular esta oración en la lengua?
 276 A4: [yo no divide nada
 277 A3: [no divide nada
 278 A2: sí
 279 P: por lo tanto tenemos acá una oración pasiva con se/ ¿está?
 280 A4: ¿pasiva con se qué tiene ser?
 281 P: tiene que poder transformarse de estas dos maneras / ¿sí?
 282 A6: una pregunta/ la pasiva[()
 283 P: [perdonáme/ lo que vos vas a tener/ la cuestión que vas a tener en una
 284 pasiva con se /es que cuando la traslades a voz activa o hagas el pasaje a voz activa /vas a tener
 285 que vos mismo reponer un sujeto X porque acá no hay ningún sujeto / no tenemos un
 286 complemento:/ agente por lo tanto el sujeto lo tenés que:/ digamos de alguna forma inventar vos/
 287 ¿eso querías preguntar? ((el chico asiente)) ¿se entiende esta parte de la oración?
 288 A4: sí
 289 P: entonces como ustedes lo que tenían que hacer era reconoce:r/ que esto era una voz pasiva con
 290 se/ tenían que pasarlo a voz pasiva común / e: y a voz activa ¿sí?// **-sigue**

En esta segunda parte, se mantienen los tipos de FIP, EI, FT y ET que configuran el diálogo triádico desarrollado en la primera parte y, además, se añaden nuevas FIP compatibles con este patrón genérico y surgen otras no compatibles.

Por un lado, en los casos en que los alumnos ofrecen la información solicitada, la docente suele explicar a partir de ella algunos aspectos del tema, por lo que instaura una FIP-P-EXPLICACIÓN. Para ello emplea sujetos fundamentalmente en 3º persona singular; diversos recursos que expresan probabilidad alta (e.g. flexiones en modo indicativo, ya sea pasado o presente); metáforas de modalidad, (e.g. “quiere decir”); y conectores consecutivos (e.g. “por lo tanto”) y de causa (e.g. “porque”), con lo cuales une las diferentes cláusulas y establece relaciones entre ellas.

Respecto a las FIP-P-EXPLICACIÓN, se puede considerar FT-EXPLICACIÓN por ausencia de desacuerdo o, en un caso, cuando los alumnos asienten (línea 235) ante la pregunta de la docente (FIP-P PREGUNTA) acerca de si han comprendido lo explicado (líneas 233 y 234). Esto implica que los alumnos reconocen el compromiso de la docente con la verdad de lo dicho (EI).

De acuerdo con la caracterización de Lemke (1997), esta FIP-P/FT- EXPLICACIÓN puede ser una instancia posible, aunque optativa, del diálogo triádico.

En algunas intervenciones, en cambio, los alumnos se apartan de ese patrón:

a) inmediatamente después de que la docente termina de solicitar información (FIP-P-SOLICITUD) o de explicar el tema (FIP-P-EXPLICACIÓN), o incluso antes de que termine, los alumnos emplean cláusulas constituidas por una palabra o un grupo, con el resto de los recursos elididos pero presupuestos a partir de la intervención de la docente (e.g. líneas 224 y 225, 246 y 247, y 273 y 274). Así, configuran una FIP-A-AFIRMACIÓN con la que ofrecen la información solicitada o completan la solicitud o la explicación. En algunos casos, la docente reconoce el compromiso de los alumnos con la verdad de lo dicho (EI), por lo cual la FT es la AFIRMACIÓN. En otros, esta FT se puede establecer por ausencia de desacuerdo.

b) en un caso, un alumno realiza FIP-A-PREGUNTA con la cual interroga acerca de los aspectos que no quedan claros en relación tanto con las FIP-P-SOLICITUD DE INFORMACIÓN como con las FIP-P-EXPLICACIÓN. Luego de esto, la docente reconoce el deber que le han adjudicado de contestar la duda (EI), por lo cual la FT es la PREGUNTA. El ET, además es positivo, pues ella explica el aspecto interrogado. Los recursos son similares a los empleados en otras FIP-P-EXPLICACIÓN, salvo que en este caso la docente emplea con frecuencia la 2º persona singular, además de la 3º.

Una vez que la docente acepta la FIP-A-PREGUNTA se produce otra pero ella interrumpe esta intervención. Esto pone en evidencia un aspecto que se manifestará con mayor fuerza en los encadenamientos posteriores: con frecuencia los alumnos realizan una serie de preguntas si el profesor acepta la primera y permite que el diálogo se aleje de la modalidad triádica (Lemke, 1997: 27).

Debido a estas diferencias con la primera parte, aunque el patrón genérico tiene características de diálogo triádico, no se puede caracterizar como diálogo triádico exclusivamente. Por el contrario, surgen características de diálogo dúo profesor-alumno (roles intercambiables) que tiende a transformarse en diálogo de preguntas de los alumnos. Sin embargo, la docente lo evita no solo al interrumpir al segundo alumno con pretensiones de preguntar (línea 282) sino también al no prestar atención a las intervenciones espontáneas de los alumnos (línea 274). Estas acciones tienden a reforzar la FT-EXPLICACIÓN ante hipotéticas FIP de los alumnos/as que pudieran debilitarla.

En este encadenamiento, los alumnos logran con la ayuda de la docente reconocer el sujeto de la primera parte de la oración. Luego, la docente muestra, con ayuda de las intervenciones de los alumnos, la prueba de concordancia y caracteriza

la oración pasiva en general y la pasiva con se en particular. Después de esto, pasan al análisis de la segunda parte de la oración.

Encadenamiento 3: análisis de la segunda parte de la oración

291 la siguiente parte de la oración/indudablemente se ha empañado el cristal/ ¿tenemos algún
292 sustantivo que concuerde en persona y número con [ha empañado?
293 A4: [sí
294 P: pasa lo mismo acá /¿sí? / yo no puedo pensar que esto es un sujeto tácito / porque no puedo
295 decir /indudablemente él se ha empañado el cristal /¿sí?
296 A11: ahí el sujeto es el cristal
297 P: acá el sujeto es el cristal / vamos a hacer otra vez esa prueba/ pasamos a voz pasiva (común)
298 tenemos que [tener el mismo sujeto que en la voz pasiva con se/ el cristal ((la profesora escribe))
299 A11: [el cristal
300 A: =indudablemente se ha empañado
301 P: ha sido
302 A3: empañado
303 P: empañado
304 A11: indudablemente↑
305 P: bueno/ indudablemente el cristal ha sido empañado/ ahora/ ¿como haría [el pasaje?
306 A: [e:::::::::::
307 A:[(el cristal) puede quedar en el mismo lugar
308 P: sí/ eso no importa/ lo que vos vas a tener e: variación en la: voz / de la pasiva a la activa / es el
309 sujeto/el verbo/que va a tener que ser una frase verbal/y vas a tener que tener siempre una diferen
310 cia entre el agente/y el sujeto o el objeto directo y el sujeto/[¿cómo lo pasamos a voz activa
311 A11:[indudablemente/empañe el cristal
312 P: bien/ empañé::: o cualquier persona/ <empañé el cristal>// ¿se entiende ahora?// fijense que la
313 diferencia por ejemplo entre estas dos formas de voz pasiva:/ es que en esta tenemos como una:/
314 como un matiz m todavía mayor de impersonalidad/ ¿sí?/ supuestamente cuando decimos no se
315 divisa nada nos referimos a:/: una persona general/ NADIE divisa nada// ¿sí? / pero como el
316 sujeto es desconocido / o: / <o qué se yo> / o no vale la pena poner nadie divisa nada / decimos
317 directamente no se divisa nada/ ¿esta:mos?/ ¿seguro?/ ¿qué pasa?

En este encadenamiento, si bien es posible advertir un patrón de diálogo triádico, las diferencias respecto a este género son aún más evidentes que en el encadenamiento 2. Esto se debe a que la mayor parte de las intervenciones de los alumnos se caracterizan por ser FIP-A-AFIRMACIÓN, con una palabra o grupo de palabras y el resto de los recursos elididos, a partir de las que ofrecen la información requerida pero antes de la que docente termine de completar el pedido correspondiente. En un caso, incluso, el alumno ofrece una información antes de que la docente inicie su solicitud (línea 296). En este sentido, de acuerdo con lo solicitado en el análisis de la primera parte de la oración, se puede deducir (y el alumno quizá lo haya supuesto) que la docente iba a requerir esta información.

Por otra parte, un alumno realiza una FIP-A-COMENTARIO derivada de las explicaciones de la docente (línea 307). La docente reconoce el compromiso del alumno con la verdad de lo dicho (EI), por lo que la FT es el COMENTARIO. El ET es negativo, pues la docente desacredita la importancia de lo comentado por el alumno y, después, continúa explicando.

Aunque en este encadenamiento se mantienen características propias del diálogo triádico, hay más diferencias que en el encadenamiento 2 respecto a este

patrón genérico. Así, en forma paralela (o superpuesta) al diálogo triádico, se desarrolla un diálogo de preguntas/comentarios del alumno⁷⁶ (Lemke, 1997): una estructura de actividad en la cual los alumnos inician las preguntas/comentarios acerca del tema y el profesor responde/explica. En este sentido, se podría plantear que mientras que la docente intenta mantener su FT-EXPLICACIÓN a través de la estructura de un diálogo triádico, los alumnos se esfuerzan por modificar esta estructura y pasar a un diálogo menos controlado por ella.

En este encadenamiento, los interlocutores determinan el sujeto de la segunda parte de la oración y realizan los diferentes pasajes para detectar la pasiva con se. Aquí la participación de los alumnos es aún más activa y espontánea (*i.e.* se autoseleccionan) que en el análisis de la primera parte de la oración. Posiblemente las solicitudes de información y explicaciones de la docente al inicio promueven y facilitan la posterior participación de los alumnos.

Al final de este encadenamiento, mientras la docente sintetiza la explicación de la segunda parte de la oración, un alumno llama su atención y ella le da lugar a que participe por medio de una pregunta (FIP-P-PREGUNTA). Esto inicia el encadenamiento 4.

Encadenamiento 4: dudas finales de los alumnos respecto a la oración analizada

318 A5: con respecto a cuando pasaste de nada es divisado a nadie divisa nada
 319 P: claro / cuando yo paso a la voz activa / o sea cualquiera de estas dos formas/ si la paso a la voz
 320 activa/ e: tengo que tengo que recrearlo al sujeto/ porque mira lo que pasa/ en una oración de voz
 321 activa corriente /yo puedo poner un complemento agente y la oración queda relativamente bien/
 322 por ejemplo nada es divisado ((la profesora escribe en el pizarrón)) por mí/¿sí?/ pero fijáte lo que
 323 nos pasa en la pasiva con se /¿vos habitualmente le agregarías un agente? / ¿dirías no se divisa
 324 nada por mí?
 325 A5: no
 326 P: es casi / o sea es como que no nos suena eso /no suena como una oración probable en nuestra
 327 lengua/ por lo tanto /cuando vas a pasar a voz activa a partir de una pasiva con se /el sujeto lo vas
 328 a tener que recrear vos/ podés poner yo no diviso nada / o nadie divisa nada/ o nosotros no
 329 divisamos nada/ ¿sí?
 330 A5: cuando tenés las dos oraciones tenés que poner (sujeto)
 331 P: ¿cómo sujeto ()?
 332 A5: ahí // ponés ()
 333 P: AH / supongamos que vos acá vos querés agregar una voz activa / ¿u:n complemento agente?
 334 A5: para agregarle sujeto [ahí: y ahí:/ no voy a poner esto en: [::
 335 P: [claro
 336 P:[claro/supuestamente cuando vo hacés
 337 un pasaje tenés que tener una coherencia entre una cosa y otra
 338 A4: por ejemplo cuando (cambiás) por mí es cuando vos / va a ser [() / va a ser yo
 339 P: [va a ser yo
 340 P: claro/ porque ese es el agente
 341 A4: está bien
 342 P: digamos ese [sería
 343 A4: [pasa a ser entonces el sujeto
 344 P: claro/ chicos/ este sería el sujeto lógico/ nada sigue siendo el sujeto gramatical/ pero el sujeto
 345 lógico o agente de la acción / ¿sí?/ sería (por mí en un caso)
 346 A10: ¿()?
 347 P: está bien/ pero por mí no lo (usaría) como sujeto/ porque nunca tenés un sujeto que empiece
 348 con una preposición
 349 A10: entonces yo no puedo decir yo () [no puedo decir

350 P: [no
 351 A: (diga cómo es)
 352 P: CLARO/ vos por ejemplo podrías poner acá nada es divisado / por el chico suponéte/ entonces
 353 cuando hacés el pasaje a voz activa decís [él no divisa nada porque vos acá en esta como tenés un
 354 A4: [él no divisa nada
 355 dato tenés un verbo/una oración formulada en voz pasiva el sujeto puede ser cualquiera/no estás
 356 preso/ no está:
 357 A: ()
 358 P: claro/ tenés que poner el pronombre personal/¿sí?/o podés poner el chico no divisa/ o podés
 359 poner directamente sujeto tácito/ no es importante eso/ lo importante es que vos puedas reconocer
 360 / que acá tenés una frase en voz activa / y acá tenés una pasiva/ y acá tenés una pasiva común/
 361 ¿sí?/ bueno ya estamos en condiciones de hacer una ejercitación con (esto)
 362 A: NO
 363 ((murmullos mientras la profesora escribe en el pizarrón))

En este último encadenamiento, los alumnos participan más activamente. De hecho, como ya anticipé, apenas la docente termina con la explicación de la segunda parte de la clase, uno de los alumnos plantea una duda (FIP-A-PREGUNTA) sobre las explicaciones previas de la docente. Para ello, emplea cláusulas conectadas mediante subordinantes que tienen flexiones en indicativo con sujeto en 2º o 3º persona singular.

Las FIP-A-PREGUNTAS se reiteran a lo largo del encadenamiento y en todos los casos la docente no solo reconoce su deber de responder adjudicado por el alumno (EI), por lo que la FT es la PREGUNTA, sino que además reacciona positivamente. En este sentido, la docente realiza FIP-P-PREGUNTAS para que los alumnos brinden mayor información sobre sus dudas o FIP-P-EXPLICACIÓN acerca de los aspectos señalados por los alumnos.

Los recursos de estas FIP-P-EXPLICACIÓN son similares a las FIP-P-EXPLICACIÓN previas (e.g. flexiones en modo indicativo y conectores), salvo que aquí la docente emplea con mayor frecuencia la 1º o la 2º persona singular, en lugar de la 3º, y el adjunto conjuntivo “claro”⁷⁷ al inicio, en lugar de los conectores causales. Ambos cambios en los recursos muestran, como en un caso anterior (líneas 308-310), mayor cercanía con cada alumno que consulta las dudas y la posible pretensión de la docente de evitar que una FIP-A-PREGUNTA genere otra.

Por otra parte, los alumnos, además de FIP-A-PREGUNTA, realizan FIP-A-COMENTARIO sobre las explicaciones de la docente. En este caso también emplean cláusulas conectadas mediante subordinantes y coordinantes cuyas flexiones están en indicativo. La docente reconoce el compromiso con la verdad (EI), por lo que la FT es el COMENTARIO con ET positivo. Frente a los FIP-A COMENTARIOS, la docente realiza nuevas FIP-P-EXPLICACIONES.

En esta encadenamiento el patrón genérico ya no es el diálogo triádico pues la participación de los interlocutores ha cambiado respecto a la primera parte: por un lado, los alumnos intervienen de manera espontánea por medio de FIP-A- PREGUNTAS y FIP-A-COMENTARIOS; por otro lado, la docente no efectúa FIP-P- SOLICITUD DE

INFORMACIÓN sino que se dedica a explicar los aspectos que los alumnos, según expresan, no han entendido.

En este sentido, el patrón se puede definir como diálogo de preguntas/comentarios del alumno (Lemke, 1997): los alumnos inician las preguntas/comentarios acerca del tema y el profesor responde/explica.

5.4.1.3. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT

Una vez reconocidas las diferentes FIP-P, FIP-A que han sido coconstruidas como FT, se pueden establecer sus frecuencias de aparición a lo largo de los encadenamientos:

Encadenamiento	1. Inicio del análisis de la oración	2. Análisis de la primera parte	3. Análisis de la segunda parte	4. Dudas
FIP-P y FT				
Solicitud de información	+++	++	+	+
Pregunta	-	+	+	+
Explicación	-	+	+++	+++

+++ , alta frecuencia de aparición; ++ , frecuencia media; + , baja frecuencia; - , sin aparición.

Tabla 5.2. Frecuencia de FIP-P/ FT en cada encadenamiento del intercambio comunicativo.

Tal como muestra la Tabla 5.2., respecto a las FIP configuradas por la docente que dan lugar a FT, las FIP-P-SOLICITUDES DE INFORMACIÓN disminuyen gradualmente mientras que las FIP-P-EXPLICACIONES aumentan;

Encadenamiento	1. Inicio del análisis de la oración	2. Análisis de la primera parte	3. Análisis de la segunda parte	4. Dudas
FIP-A y FT				
Afirmación (en respuesta a las FIP-P/FT solicitud de información)	+++	++	+	+
Afirmación (antes de que una FIP-P termine o, incluso, antes de su inicio)	-	+	++	+++
Comentarios	-	+	++	+++
Preguntas	-	+	++	+++

+++ , alta frecuencia de aparición; ++ , frecuencia media; + , baja frecuencia; - , sin aparición.

Tabla 5.3. Frecuencia de FIP-A/ FT en cada encadenamiento del intercambio comunicativo.

Tal como muestra la Tabla 5.3., respecto a las FIP configuradas por los alumnos que dan lugar a FT, las FIP-A-AFIRMACIONES posteriores a la FIP-P/FT-SOLICITUD DE INFORMACIÓN disminuyen y, en cambio, aumentan en forma progresiva las FIP-A-PREGUNTAS y las FIP-A-COMENTARIOS derivados de las FIP-P/FT-PREGUNTAS y de las FIP-P/FT-EXPLICACIONES.

Es importante destacar que, a diferencia de las intervenciones en que los alumnos reaccionan ante los FIP-P SOLICITUD DE INFORMACIÓN, ellos se autoseleccionan en las FIP-A-AFIRMACIONES que se producen antes de que la docente termine de formular las FIP-P-SOLICITUD DE INFORMACIÓN o las FIP-P-EXPLICACIÓN. Por otra parte, estos casos de autoselección, así como los de FIP-A-PREGUNTAS y los de FIP-A-COMENTARIOS, ponen en evidencia un cambio en el conocimiento de los alumnos.

De acuerdo con las observaciones anteriores, es posible pensar en EI, FT y ET a largo plazo (o retardados). Así:

- con las FIP-A-AFIRMACIÓN los alumnos ofrecen información antes de que la docente termine de formular la solicitud o incluso antes de que la inicie. Esto posiblemente se deba a que ellos suponen cuál será la información requerida en base a las FIP-P-SOLICITUDES DE INFORMACIÓN previas. La idea de este mecanismo anticipatorio surge también de las similitudes entre las intervenciones con las cuales los alumnos brindan información solicitada por la docente y aquellas en las que anticipan la información: en ambas se expresa un dato preciso y se eliden recursos que se reponen con la intervención de la docente.

- en relación con la anterior, cabe destacar que mediante las FIP-A-PREGUNTAS o FIP-A-COMENTARIOS los alumnos suelen reconocer FIP-P-EXPLICACIONES que no ocurren inmediatamente antes en el encadenamiento o, incluso, que ocurren en otros encadenamientos. Es decir, son “apariciones” o manifestaciones de procesos “bajo la superficie” del discurso de clase que se va desplegando en los/las alumnos/as durante el avance del diálogo triádico y que, en su emergencia verbalizada, ofrecen indicadores valiosos para evaluar el ET (y el correlato de la comprensión y el pensamiento).

- con las FIP-A-PREGUNTAS o FIP-A-COMENTARIOS que se generan fundamentalmente en el encadenamiento 4, los alumnos reconocerían nuevamente el deber de consultar dudas (EI) adjudicado por la docente al inicio del intercambio (FIP-P-SOLICITUD DE CONSULTA), por lo cual la FT nuevamente sería la SOLICITUD DE CONSULTA. Además, el ET vuelve a ser positivo. Esta intervención relativa a un pedido previo sobre las dudas de la oración se produce, y es posible, tras encadenamientos previos en que la docente explica varios aspectos de la oración.

Así, en este análisis, como en el conjunto temáticamente relacionado propuesto por Mehan (1979), se unen intervenciones que no necesariamente ocurren en forma adyacente. A diferencia de Mehan (1979), sin embargo, aquí el criterio para establecer relaciones no es el tema sino la posibilidad de que puedan generarse EI, FT y ET de manera no inmediata en relación con una FIP. Esto implica varias instancias de

producción de FT derivados de una FIP inicial. El valor de este análisis entonces se encuentra en haber detectado estas instancias de producción de FT retardada.

Finalmente, habría una conexión entre la producción retardada de efectos y fuerzas, y los diferentes patrones estructurales de diálogo detectados en el intercambio comunicativo. Esto se debe a que, en la medida en que es posible que generen nuevas instancias de EI, FT y ET a largo plazo, el patrón de diálogo puede moverse desde el diálogo triádico inicial hacia patrones de diálogo menos controlados por la docente. En este sentido, el patrón de diálogo se aproxima al diálogo propio de una conversación.

Por otra parte, estos cambios se corresponden con modificaciones a nivel de los recursos lingüísticos:

- en el caso de la docente las intervenciones adquieren algunas características peculiares en el último encadenamiento: el adjunto modal “claro”, en lugar de conectores para vincular su intervención con la de los alumnos (lo que indica más interacción en el diálogo); y también una mayor frecuencia de sujetos en 2º persona singular que en los encadenamientos anteriores.

- en el caso de los alumnos, los cambios de recursos lingüísticos son más evidentes. Mientras que en los primeros encadenamientos usan con mayor frecuencia cláusulas con palabras o grupos de palabras y el resto de los recursos elididos, pero supuestos a partir de las intervenciones de la docente; en el último sus intervenciones incluyen cláusulas conectadas con subordinantes o coordinantes con sujeto y flexiones. Esto pone en evidencia, desde el punto de vista de los recursos, mayor autonomía del discurso de los alumnos respecto del de la docente.

En síntesis, a lo largo de los encadenamientos se producen cambios paralelos tanto a nivel de las fuerzas y los efectos como de los recursos lingüísticos y de los patrones de estructura de actividad. A continuación analizo estas transformaciones desde el punto de vista didáctico.

5.4.1.4. Consideraciones didácticas

Como ya he anticipado, las frecuencias de aparición diferenciales de las FIP-P, FIP-A y FT se conectan con la diversidad de patrones estructurales de diálogo en este intercambio comunicativo. De hecho, se ha reconocido un cambio gradual desde los patrones del diálogo triádico hasta los del diálogo de preguntas/comentarios del alumno, pasando por los del diálogo dúo profesor-alumno. Este cambio en los patrones expresa un cambio en el tipo de participación de los interlocutores: desde un mayor control de la docente en la dirección del desarrollo del tema y una participación pasiva de los alumnos hasta un menor control de la docente y una participación activa

de los alumnos (aun cuando sea bajo la supervisión de la docente), con instancias de control y participación intermedias.

Estas observaciones podrían asociarse con los diferentes tipos de comunicación que Edwards y Mercer (1988) establecen según el grado de control que ejerce el docente sobre la naturaleza, el contenido y la codificación del conocimiento: a) reconstrucciones, supuestos previos y paráfrasis; b) obtención de contribuciones de los alumnos mediante claves; c) indicadores de conocimiento conjunto; y d) contribuciones espontáneas y sonsacadas. En la clase analizada, pareciera establecerse una graduación que abarca desde el primer tipo de intervenciones (con mayor grado de control) hasta el último tipo mencionado por los autores (con menos control).

En este sentido, el análisis de la clase lleva a reflexionar acerca del valor del diálogo triádico, o secuencia IRE, en el discurso didáctico.

Como explica Cazden (2001), se ha criticado que en el patrón IRE las preguntas del docente no son auténticas y que simplemente testean el conocimiento de los alumnos. De hecho, se piensa que los profesores no se desvían de este patrón porque les trae muchas ventajas, como iniciar el diálogo, determinar el tema y controlar la orientación de su desarrollo. En este sentido, dado que el diálogo triádico favorece el poder del profesor se ha postulado que puede perjudicar a los alumnos (Lemke, 1997).

Otros investigadores, por el contrario, han señalado que este patrón permite a los docentes un control necesario de la información y del contenido académico, además de chequear el estado cognitivo de los alumnos, su grado de comprensión y atención (O'Connor & Micheals, 1996).

En concordancia con las diferentes funciones mencionadas, también se ha sugerido que la secuencia IRE, constante en los contextos institucionales, puede manifestar diferentes funciones (Wells, 1993). Por ejemplo:

1- simular la interactividad dialógica, acción de la que en general participan tanto docentes como alumnos. Por ejemplo, el grupo quizá no entiende pero se sigue adelante. El docente recurre a este patrón como forma de expresar "esto es lo que constituye una lección". Es decir, si el discurso se estructura de este modo, se desarrolla una lección más allá de que los alumnos aprendan. Esto sería una desviación a las siguientes funciones mencionadas;

2- dar continuidad temática y concatenación estructural funcional al desarrollo de la clase, y;

3- monitorear la comprensión.

De acuerdo con esto, es posible sugerir que se pueden alcanzar instancias de participación activa de los alumnos si inicialmente la docente ejerce un importante control sobre sus intervenciones. Incluso se podría pensar que en algunos casos esto

no es solo posible sino también necesario. Como sugiere Rose (2005), el ciclo “preparación del docente/respuesta del estudiante/elaboración del docente” puede ser fundamental para el aprendizaje humano. Esta secuencia, que ha sido referido ampliamente como IRE en el análisis del discurso didáctico, es concebido por Rose (2004, 2005) como el ciclo interaccional del andamiaje (refiriéndose así a la noción neovygotskyana). Se asume así que los alumnos logran aprender cuando los docentes les ofrecen un andamiaje de soporte y dejan de proporcionarlo una que los alumnos son capaces de realizar la tarea por sí solos.

En este sentido, aun cuando se acepte que el diálogo triádico no suele beneficiar a los alumnos (Lemke, 1997), habría que aclarar que los alumnos pueden algunas veces sacar provecho y aprender en estas situaciones siempre que ese patrón genérico contribuya con el desarrollo de otros patrones genéricos.

Así, las observaciones anteriores suscitan reflexiones en torno a las denominaciones coloquiales comunes con las cuales suele referirse al tipo de situaciones analizadas, en particular “¿me siguen?” (dicho por una docente a los alumnos) o “me siguieron la explicación” (dicho por una docente a otra). Esta frase, que refiere claramente a un tipo de patrón en el que la docente guía, esconde una indefinición peligrosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que la respuesta de los alumnos a la guía puede implicar tanto comprensión o incomprensión de su parte. La FT y el ET deberían ser correlativos, *i.e.* la FT confirmada por el ET, pero podemos hipotetizar que en muchos casos los docentes descuentan más la incidencia de las FT sin considerar los ET. Son los casos en los que la explicación prevalece sobre la comprensión, la lógica conceptual sobre el aprendizaje auténtico (Bereiter & Scardamalia, 1985).

5.4.2. Actividad diagnóstica: en busca de las opiniones de una opinión

5.4.2.1. Presentación de la interacción comunicativa

La interacción comunicativa que voy a analizar corresponde a una clase de lengua desarrollada el 1 de noviembre de 2002 en el 9º B año del turno mañana de la escuela de EGB N° 64 (clase 9º E5). El tema es la “argumentación”. En esta clase participan la docente, 11 alumnos y la investigadora como observador participante.

El propósito fundamental de la docente es introducir un nuevo tema, la "argumentación". Así, propone instaurar un diálogo a partir del cual los alumnos puedan opinar y, a partir de este trabajo oral, desarrollar el concepto de argumentación y más adelante redactar opiniones.

Analizo a continuación cuatro encadenamientos de esta clase, correspondientes a la actividad, señalando las particularidades de cada uno respecto a los interlocutores y a los patrones estructurales del género.

5.4.2.2. Análisis de los encadenamientos

Encadenamiento 1: presentación de la actividad

- 42 P: bueno/como les adelante la clase pasada ((murmullos))como les adelante la clase pasada
 43 empezamos hoy a trabajar con tema nuevo/¿sí?/ con tema nuevo que es precisamente lo que
 44 figura ahí/figura ahí en el módulo de la argumentación/ como para introducirnos en este tema voy
 45 a escribir en el pizarrón una cuestión ¿sí? que pudo haber opinado una persona cualquiera/ tomen
 46 un tiempo/ traten de pensar lo que dijo esa persona ¿sí? y traten también de este: ordenar en la
 47 cabeza qué idea tienen a favor o en contra de lo que esa persona dijo/ ¿sí? ¿se entiende lo que
 47⁷⁸ dije?/ sobre la cuestión esta en el pizarrón
 48 A4: la última parte no entendí
 49 P: no copien nada ahora/ ¿qué?
 50 A4: la última parte no entendí
 51 P: que traten de pensar si ustedes están a favor o en contra o tienen alguna objeción sobre lo que
 52 dijo esa persona ¿sí?
 53 ((la profesora copia en el pizarrón))
 54 P: bueno/ entonces/ obviamente esa opinión/ forma parte quizás de un debate que muchos de
 55 ustedes han escuchado por [radio por televisión etcétera etcétera/ ¿no es cierto?/una persona dice/
 56 A4: [¿cuál?
 57 la cumbia villera debería ser prohibida por lo menos en su difusión masiva ya que sus letras
 58 incitan a la violencia al consumo de estupefacientes y alcohol/ tomense cinco minutitos ¿sí?/como
 59 para poder ordenar las ideas que ustedes tienen sobre este tema ¿sí? / nos dedicamos a pensar qué
 60 opinamos respecto de eso ¿sí?/ <¿están de acuerdo? ¿no? ¿qué piensan?>/ ¿se entiende?
 61 AA: sí
 62 P: bueno
 63 ((murmullos en voz muy baja))

Inicialmente la docente realiza una FIP1-COMPROMISO CON UN FUTURO CURSO DE ACCIÓN (líneas 42-45) mediante la cual introduce el tema y la actividad en la cual estarán comprometidos tanto ella como los alumnos.

Tras esta FIP inicial, configura una FIP2-PEDIDO DE REFLEXIÓN con los siguientes recursos lingüísticos:

Fragmentos correspondientes a la FIP2	Recursos
“tomen un tiempo”	Cláusulas con flexiones en imperativo + complemento
“traten de pensar” “traten también de ordenar en la cabeza”	Cláusulas con flexiones que expresan obligación moderada + predicador (desde el punto de vista ideativo, cláusulas de proceso mental)
“qué idea tienen a favor o en contra”	Complementos construidos como cláusulas
“lo que dijo esta persona” “de lo que esa persona dijo”	Diversas funciones construidas como cláusulas (desde el punto de vista ideativo, refieren a la frase que se copiará en el pizarrón)
“¿se entiende esto que dije?”	Cláusulas en forma de pregunta

Tras esta primera intervención prolongada, interviene un alumno (A4), quien parece distinguir entre ambas FIP mencionadas pues: a) por falta de expresión de desacuerdo, se supone que la FT1 es el COMPROMISO CON EL FUTURO CURSO DE ACCIÓN, b) mediante una FIP3-AFIRMACIÓN expresa no haber entendido la segunda parte de la intervención.

La docente, tras ordenar que nadie copie lo que va a escribir en el pizarrón (FIP4-ORDEN), pregunta a A4 sobre lo recién expresado (FIP5-PREGUNTA), posiblemente porque no escuchó (línea 49).

A4 reconoce su deber de brindar la información (EI5) y, por lo tanto, la FT5 es la PREGUNTA. El ET5 es positivo pues A4 reitera su intervención (FIP6-AFIRMACIÓN, que reitera FIP3) (línea 50).

La docente entonces reconoce el compromiso de A4 con la falta de entendimiento (EI6), por lo que la FT6 es la AFIRMACIÓN, y vuelve a efectuar una FIP7-PEDIDO DE REFLEXIÓN con recursos similares a los empleados antes (líneas 51-52).

Fragmentos correspondientes a la FIP7	Recursos
"traten de pensar"	Cláusulas con flexiones que expresan obligación moderada + predicador (desde el punto de vista ideativo, cláusulas de proceso mental)
"si tienen alguna objeción"	Complementos contruidos como cláusulas
"sobre lo que dijo esa persona"	Diversas funciones contruidas como cláusulas (desde el punto de vista ideativo, refieren a la frase que se copiará en el pizarrón)

Se supone, por falta de expresión de desacuerdo, que los alumnos reconocen su deber de reflexionar (EI7) y, por lo tanto, la FT7 es el PEDIDO DE REFLEXIÓN y el ET7 positivo.

La docente entonces copia una frase en el pizarrón y después vuelve a participar con una intervención similar a la configurada al inicio:

- primero, realiza una FIP8-AFIRMACIÓN con la que presenta una frase dicha por "una persona cualquiera" y a partir de la que plantea la actividad que los alumnos deben realizar. La frase es la siguiente: *"la cumbia villera debería ser prohibida por lo menos en su difusión masiva ya que sus letras incitan a la violencia al consumo de estupefacientes y alcohol"*.

- segundo, realiza una FIP9-PEDIDO DE REFLEXIÓN con recursos similares a los ya empleados:

Fragmentos correspondientes a la FIP9	Recursos
“Tomen 5 minutos”	Cláusulas con flexiones en imperativo + complemento
“Nos dedicamos a pensar”	Cláusulas con flexiones que expresan obligación moderada + predicador (desde el punto de vista ideativo, son cláusulas de proceso mental)
“Las ideas que ustedes tienen sobre este tema”	Complementos construidos como cláusulas
“Lo que esa persona dijo”	Diversas funciones construidas como cláusulas (desde el punto de vista ideativo, refieren a la frase que se copiará en el pizarrón)
“¿están de acuerdo?” “¿no?” “¿qué piensan?” “¿se entiende?”	Cláusulas en forma de pregunta (algunas con recursos elididos)

A diferencia de la pregunta incluida en la FIP2-PEDIDO DE REFLEXIÓN, algunas cláusulas en forma de pregunta empleadas aquí detallan el pedido. Esto significa, de manera similar a lo planteado por Marton y Tsui (2004),⁷⁹ que la docente transforma un planteo general en preguntas (e.g. “¿están de acuerdo? ¿no?”).

A continuación se interpreta, por falta de expresión de desacuerdo, que los alumnos reconocen lo siguiente:

- el compromiso de la docente con la verdad de los dicho (EI8), por lo que la FT8 es la AFIRMACIÓN y el ET8 positivo;

- su deber de reflexionar (EI9) y, por lo tanto, la FT9 es el PEDIDO DE REFLEXIÓN y el ET9 positivo.

En síntesis, en este encadenamiento hay dos intervenciones más prolongadas de la docente (líneas 42-47 y 54-60), con recursos lingüísticos y configuraciones similares. En ambas propone una FIP-P inicial (COMPROMISO CON FUTURA ACCIÓN O AFIRMACIÓN) con la cual introduce el tema o la actividad y, a continuación, una FIP-P-PEDIDO DE REFLEXIÓN basada en la FIP-P inicial. Es evidente que, al realizar FIP similares, la docente opta por reiterar recursos también similares, y en algunos casos idénticos, añadiendo en cada FIP solo algunos nuevos.

Encadenamiento 2: intento de que los alumnos opinen

64 P: ¿listo?/ chicos

65 ((murmillos en voz baja))

66 P: bueno/ ¿pudieron pensar algo? a ver quién quiere empezar

67 ((silencio))

68 A6: no se maten

69 P: =no estoy con el cuaderno de calificaciones en la mano:::/ ni co[n un lá:::tigo/ ni con colmillos/

70

A2: [para que hablemos ¿no?

71 así que

72 A4: ()

Una vez que ha pasado el tiempo razonable para reflexionar, la docente vuelve a intervenir (línea 64) y confirma si los chicos han terminado (FIP10-PEDIDO DE

CONFIRMACIÓN). Por falta de expresión de desacuerdo, y también porque el volumen de los murmullos disminuye, es posible deducir que los alumnos interpretan su deber de confirmar (EI10), por lo que la ET10 es el PEDIDO DE CONFIRMACIÓN, y el ET10 positivo.

Luego, la docente emplea dos cláusulas en forma de pregunta configuradas con los siguientes recursos:

Cláusula 1: sujeto tácito en 2º persona + flexión modal que expresa probabilidad (“pudieron”) + predicador (“pensar”) + complemento (“algo”) + entonación de interrogación

Cláusula 2: adjunto conjuntivo (“a ver”) + sujeto (“quién”) + flexión modal (“quiere”) + predicador (“empezar”) + entonación de interrogación

Desde el punto de vista ideativo, ambas cláusulas son de proceso mental y refieren, en particular, al proceso de reflexión solicitado antes.

Mediante esos recursos, y también la entonación interrogativa, la docente realiza un nuevo pedido: solicita que los alumnos expresen la opinión sobre la cual han reflexionado (FIP11-PEDIDO DE OPINIÓN).

Los alumnos se callan por un rato y, tras este silencio (línea 68), uno de ellos (A6) reconoce humorísticamente (“no se maten”) el deber de ofrecer las opiniones (EI11), por lo que la FT11 es el PEDIDO DE OPINIÓN y el ET11 negativo. En este caso, incluso, el alumno reconoce con una FIP12-AFIRMACIÓN que la actitud general del grupo de alumnos es negativa pues nadie interviene para cumplir lo solicitado por la docente.

Apenas el alumno termina su intervención, la docente vuelve a hablar (líneas 69 y 71). Se deduce, por falta de expresión de desacuerdo, que ella reconoce que el alumno se ha referido a la mala aceptación del pedido de opinión, por lo que la FT12 es LA AFIRMACIÓN. Posiblemente por esto realiza una nueva FIP13-PEDIDO DE OPINIÓN con recursos diferentes de los empleados antes:

Cláusula con sujeto tácito en 1º persona singular, adjunto de polaridad negativa (“no”), flexión (“estoy”) y adjunto circunstancial (“con el cuaderno de comunicaciones en la mano...”).

Desde el punto de vista ideativo, esta cláusula niega humorísticamente que la docente esté en una situación de evaluación o de amonestación, en especial a partir del adjunto que refiere a elementos para evaluar (cuaderno de comunicaciones) o para castigos corporales (látigo, colmillos).

Tras esta cláusula la docente emplea un conector causal (“así que”) para culminar su FIP13. Por lo tanto, elide una serie de recursos que sugieren EL PEDIDO DE OPINIÓN.

Un alumno (A2) habla superponiéndose con la docente. Reconoce el deber de expresar opinión asignado por la docente (EI13), por lo que la FT13 es el PEDIDO DE OPINIÓN. El ET13 es otra vez negativo pues A2 no cumple el deber asignado, solo lo explicita (FIP14-AFIRMACIÓN).

A continuación interviene un alumno (línea 72) pero su intervención es inaudible. La profesora entonces vuelve a hablar:

- 73 P: a ver ¿qué piensan? ¿qué piensan sobre este tema?/no es un tema nuevo para ninguno me parece
74 A3: no
75 P: bueno y ¿qué qué pensaron?
76 A5: bueno ()
77 P: a ver / Matías/
78 ((silencio))

La docente interviene con dos cláusulas tipo pregunta (1 y 2) y otra tipo afirmación (3):

Cláusula 1. adjunto conjuntivo (“a ver”) + sujeto tácito de 2º persona plural + complemento (“qué”) + flexión con predicador (“piensan”)

Cláusula 2. sujeto tácito de 2º persona plural + complemento (“qué”) + flexión con predicador (“piensan”)

Desde el punto de vista ideativo, ambas son cláusulas de proceso mental.

Cláusula 3. polaridad negativa (“no”) + flexión con predicador (“es”) + sujeto (“un tema nuevo”) + adjunto circunstancial (“para ninguno”) + metáfora de modalidad (“me parece”)

Como se observa, la docente emplea recursos similares a los empleados antes (cláusulas 1 y 2 similares a las cláusulas 1 y 2 de línea 66) y añade nuevos (*i.e.* los de la cláusula 3). Mediante estos recursos vuelve a realizar una FIP14-PEDIDO DE OPINIÓN. Si bien la última cláusula podría considerarse de manera separada como una FIP-AFIRMACIÓN, considero que, al figurar en la misma intervención y relacionada con las cláusulas previas, se transforma en parte del pedido.

Un alumno (A3), sin embargo, emplea un adjunto de polaridad negativa y elide el resto de los recursos de la cláusula (línea 74), que se puede reponer con la intervención de la docente. Así, A3 no refiere a la FIP14 PEDIDO DE OPINIÓN sino solo a la última cláusula considerada de manera aislada. De esta manera, reformula esa fuerza: reconoce el compromiso de la docente con una verdad acerca del tema (EI14), la FT14 es la AFIRMACIÓN y el ET14 positivo pues acuerda con lo dicho mediante una FIP15-AFIRMACIÓN.

La docente, a continuación (línea 75), emplea un adjunto conjuntivo (“bueno”) con el cual reconoce el compromiso con la verdad (EI15) y acepta la intervención previa de A3, por lo que se puede deducir que la FT15 es la AFIRMACIÓN y el ET15 positivo. Luego, realiza un nuevo pedido de opinión (FIP 16 PEDIDO DE OPINIÓN) para lo cual emplea recursos similares a los ya empleados: une el adjunto conjuntivo por medio de un conector aditivo (“y”) a una cláusula con sujeto tácito de 2º persona plural, complemento (“qué”) y flexión con predicador (“pensaron”). Nuevamente, desde el punto de vista ideativo, se trata de una cláusula de proceso mental.

Por ausencia de desacuerdo se puede deducir que la FT16 es el PEDIDO DE OPINIÓN pero con ET16 negativo pues nadie opina (solo un alumno interviene [línea 76] pero no es audible).

Después (línea 77) la docente selecciona a un alumno particular que está hablando para que dé su opinión (FIP17-PEDIDO DE PARTICIPACIÓN). Emplea para ello un adjunto conjuntivo que convoca a participar y el vocativo que refiere a ese alumno. Sin embargo, nadie participa y la docente vuelve a hablar.

79 P: ¿qué les parece?/ que lo que opina esta mujer / es así/ no es así/[está equivocada/ está
80 equivocada en parte/ hay algo que se puede rescatar de esa música/ todo tiene que ser condenado/
81 nada puede ser prohibido ¿qué piensan? / han escuchado ese tipo de música ¿o no?
82 ((risas. Unos alumnos dicen algo inaudible))
83

En esta intervención, combina recursos ya empleados con otros nuevos:

Cláusula en forma de pregunta con un sujeto (“qué”), un complemento referido a los alumnos (“les”) y una flexión con predicador (“parece”).

Varias cláusulas que incluyen un sujeto en 3º persona (ya sea referido a la frase o a la mujer que la emitió, o a la música de la que se opina), diversas flexiones en indicativo presente que expresan probabilidad (e.g. “es”, “está”). Desde el punto de vista ideativo, estas cláusulas se ofrecen como opciones de opinión que los alumnos podrían expresar.

Cláusula configurada con sujeto tácito de 2º persona plural + complemento (“qué”) + flexión con predicador (“piensan”).

Mediante estos recursos la docente realiza una nueva FIP18-PEDIDO DE OPINIÓN. Al inicio y al final de la FIP, emplea los recursos ya empleados (*i.e.* cláusulas en forma de pregunta que, desde el punto de vista ideativo, incluyen procesos mentales) y, en el medio, nuevos recursos (*i.e.* cláusulas en forma de afirmación que expresan posibles opiniones que se ofrecen como alternativas para los alumnos). En este sentido, nuevamente al principio y al final, formula preguntas abiertas de cuestiones complejas y en el medio transforma ese planteo general y complicado en diversas opciones más simples (Marton & Tsui, 2004).

Los alumnos se ríen pero no intervienen, por lo cual la profesora vuelve a hablar:

84 P: bueno/están acostumbrados a escucharla/ bueno / fantástico/ trate de elegir un tema que:: estu
85 vieses al tanto/¿no es cierto?/si estamos hablando de bioética se nos complica un poco más ¿sí?
86 A7: ¿cómo sabemos (quién es esa persona)?
87 P: no/ no sabemos quién es/ es una persona equis que opino esto
88 ((un alumno se refiere a lo dicho por la docente, pero son inaudibles sus palabras exactas))
89 P: no/ no dije una señora
90 A3: sí / dijo que era una señora

La docente emplea una FIP19-AFIRMACIÓN con la cual sostiene que la música de la que se habla en la cita ha sido escuchada por los alumnos (líneas 84 y 85).

Un alumno (A7) interviene luego (línea 86) mediante una pregunta acerca de la identidad de la persona que emitió la frase citada (FIP20-PREGUNTA), por lo que no se pueden extraer conclusiones acerca de la FT19. Después, la docente niega la

importancia de esa identidad (FIP21-AFIRMACIÓN en línea 87) y también que ella se haya referido a ese tema (FIP22-AFIRMACIÓN en la línea 89). Un alumno retoma el tema de la identidad y sostiene que la docente lo ha mencionado (FIP23-AFIRMACIÓN en línea 90).

La docente reconoce el compromiso del alumno con lo afirmado (EI23), por lo que al FT23 es la AFIRMACIÓN. El ET23 no está definido porque la docente, en lugar de negar lo que dijo el alumno, realiza una FIP24-AFIRMACIÓN con la cual desmerece la importancia de la identidad de la persona respecto a lo que ella ha solicitado (dar la opinión sobre la cita). Luego, vuelve a intervenir la docente:

- 91 P: bueno ((murmullos)) señora señorita señor muchacho / lo que sea /no necesariamente tiene que
92 coincidir con () no importa en este preciso momento si coincide o no/ pero quiero saber qué
93 piensan ustedes al respecto de eso/ piensen que es una música que escuchan habitualmente / esa
94 música se la critica de esa manera ¿ustedes qué pueden decir?

En esta intervención, a partir del conector adversativo “pero”,⁸⁰ la docente encabeza un grupo de cláusulas con las cuales vuelve a realizar una FIP25-PEDIDO DE OPINIÓN. Emplea:

Cláusula 1: metáfora de modalidad (“quiero saber”) y una cláusula construida como pregunta indirecta por medio de recursos ya empleados: sujeto tácito de 2º persona plural + complemento (“qué”) + flexión con predicador (“piensan”);

Cláusula 2: metáfora de modalidad (“piensen que”) que expresa probabilidad alta y una cláusula con sujeto en 2º persona plural tácito, un complemento (“una música”), una flexión más predicador (“escuchan”) y un adjunto circunstancial (“habitualmente”). Desde el punto de vista ideativo, esta cláusula refiere a la familiaridad de los alumnos con la música de la que deben opinar;

Cláusula 3: sujeto en 3º persona plural, dos complementos referidos a lo mismo (“una música”, “la”), una flexión más predicador (“critican”) y un adjunto de modo (“de esa manera”);

Cláusula 4: en forma de pregunta similar a las empleadas antes: sujeto de 2º persona plural (“ustedes”) + complemento (“qué”) + flexión modal (“pueden”) + predicador (“decir”). Desde el punto de vista ideativo, además de cláusulas de proceso mental (“piensan”, “pensaron”), como las de intervenciones anteriores, se utiliza una de proceso verbal, lo que vuelve aún más explícito y evidente el pedido de expresar la opinión.

De este modo, como en una intervención anterior (líneas 79-82), al inicio y al final de la FIP25-PEDIDO DE OPINIÓN, la docente usa recursos similares a los ya empleados (*i.e.* cláusulas en forma de pregunta) e incluye, además, recursos nuevos en el medio de la configuración (*i.e.* cláusulas en forma de afirmación que, desde el punto de vista ideativo, caracterizan la música referida por la frase y así avalan el pedido).

En este caso, como analizo en detalle en el encadenamiento siguiente, uno de los alumnos no solo reconoce el deber de opinar (EI25), por lo que la FT25 es el PEDIDO DE OPINIÓN, sino que genera un ET25 positivo ya que opina sobre el tema propuesto.

Antes de pasar al análisis del siguiente encadenamiento, es importante destacar que, a lo largo de este, la docente repite un tipo de FIP-P-PEDIDO DE OPINIÓN y que, si

bien algunos de los recursos lingüísticos aparecen de manera recurrente, incluye recursos nuevos en cada nueva repetición. Por otra parte, a lo largo de las repeticiones, los recursos utilizados y sus combinaciones se vuelven más complejos. Por ejemplo, se emplean más adjuntos modales y metáforas de modalidad y, a su vez, se combinan varias cláusulas con estos recursos.

Encadenamiento 3: opinión de un alumno

95 A7: está bien
96 P: ¿por qué?/ o sea que estás de acuerdo con lo que dice esa persona
97 A3: ()
98 A7: estoy de acuerdo pero yo la escucho
99 P: ah/ entonces si tratamos de ordenar eso/ ¿por qué tendrían que sacarla?/ a ver
100 A3: =está loca [()
101 A7: [en realidad no la tendrían que sacar/ [bah qué sé yo
102 P: [¿qué tendrían que hacer?
103 A7: porque si van a robar van a robar igual / con canciones o sin canciones
104 P: ajá/ o sea [que en realidad no hay que prohibirla
105 A7: [(no se aseguran que no van a salir a robar)
106 P: ajá::/ ¿y por qué la escuchás?
107 A7: y/ por [el ritmo que tiene
108 A2: [es pegadiza
109 P: por el ritmo que tiene/ bien / entonces para vos no es incitación a nada/ digamos / las cosas
110 suceden aunque las [letras ()
111 A7: [claro / an an antes no estaban esas canciones e igual se robaba
112 P: ah/ bien [bien

En este encadenamiento, como ya anticipé, uno de los alumnos (A7) cumple por primera vez lo solicitado por la docente: ofrece su opinión acerca de la frase escrita en el pizarrón. A partir de aquí se establece un diálogo entre A7 y la profesora. Las fuerzas y los efectos registrados permiten establecer un patrón genérico básico:

- FIP-P-PEDIDO DE OPINIÓN, que se vuelven FT-PEDIDO DE OPINIÓN al intervenir los alumnos, que generan ET positivos (e.g. líneas 96-98)

- FIP-A-OPINIÓN, que se vuelve FT-OPINIÓN al intervenir la docente, quien suele generar ET indefinido. Esto se debe a que no establece si está de acuerdo o no con lo que dice el alumno. Por el contrario, vuelve a solicitar que el alumno expanda su opinión mediante una nueva FIP-P-PEDIDO DE OPINIÓN o bien sintetiza la opinión expresada por el alumno (e.g. líneas 98-99).

Este patrón genérico permite observar que la docente es capaz de ayudar a los alumnos a discernir los aspectos fundamentales de un tema (objeto de aprendizaje), al hacer preguntas que focalizan la atención en diferentes aspectos (Marton & Tsui, 2004). Incluso el modo en que la docente secuencia las intervenciones modifica lo focalizado o planteado por los alumnos. Así, A7 cambia su opinión inicial (lo que queda claro si se compara la línea 98 con la 101).

Por otra parte, las intervenciones de la docente no funcionan exclusivamente como una ayuda sino también como una estrategia de control.⁸¹ Esto se puede

observar en las líneas 101-103 en las que la docente realiza una FIP-P-PREGUNTA e interrumpe la FIP-A-OPINIÓN del alumno, con la cual él pretendía continuar con su opinión, como finalmente lo hace.

Después de que A7 cumple lo solicitado por la docente (*i.e.* opina), el resto de los alumnos interviene para dar su opinión. En la mayoría de los casos, se desarrolla el patrón genérico de diálogo descrito en el encadenamiento 3. En otros, sin embargo, el alumno inicia FIP-A-OPINIÓN pero luego se resiste a seguir opinando, por lo que la docente realiza FIP-P-PEDIDO DE OPINIÓN con recursos nuevos, respecto a los empleados en las FIP del encadenamiento 2. Esto sucede, por ejemplo, en el encadenamiento 4.

Encadenamiento 4: intento de que la docente opine

212 P: algunas canciones que sí/ habría que hacer una selección entonces ¿no es cierto?/ Matías ¿qué
213 nos podés decir?
214 A3: que no la tendrían que prohibir
215 P: no prohibir / ¿por qué?
216 A3: porque no/ y si no incitan a nada
217 P: no incitan a nada
218 A3: no
219 P: y las letras ¿qué tratan de hacer?/ para vos
220 ((silencio))
221 P: no/ pregunto en serio / no estamos evaluando/ quiero que se entienda la cuestión/ no estoy e:: /
222 mi posición no es criticar la música esa/ estamos / a partir de una opinión de alguien/ a partir de la
223 opinión de alguien/ poder ver qué piensan ustedes respecto de eso/ ¿sí?
224 A2: =¿usted la escucha?
225 P: e:::realmente no/ no es el tipo de música que escucho/ obviamente / pasan por la radio/ sí tengo
226 conocimiento de cuáles son / pero no es la música que a mí me gusta escuchar/ pero eso no tiene
227 nada que ver con que se pueda escuchar una cosa u otra / ¿sí? / entonces vos Matías dirías que no:
228 debería prohibirse porque realmente no incitan a nada/ ¿y esas letras- e::
229 A1: ()

En este encadenamiento, A3 comienza a desarrollar su opinión pero, tras una pregunta de la docente, hace silencio (línea 220). Por esto, la docente interviene a fin de que el alumno siga opinando (líneas 221-223) (FIP26-PEDIDO DE OPINIÓN). Para ello, combina recursos ya empleados con recursos nuevos. Entre estos últimos se destaca, por un lado, la introducción de la 1º persona plural, en lugar de singular; y por otro, la combinación de sucesivas metáforas de modalidad: “pregunto en serio”, “no estamos evaluando”, “quiero que”, “mi posición no es criticar la música esa”, “a partir de la opinión de alguien poder ver”.

Inmediatamente después de la docente interviene otro alumno (A2). Emplea una cláusula en forma de pregunta absoluta con un sujeto en 2º persona singular de carácter formal (“usted”), un complemento (“la”), que refiere a la música en cuestión, y una flexión con predicador (“escucha”). A partir de su intervención no es posible establecer si reconoce el pedido de opinión de la docente pues A2 pregunta a la docente por un aspecto por el cual inicialmente ella había interrogado al grupo (FIP27-

PREGUNTA). Así su intervención es muy similar a un fragmento previo de la docente: “han escuchado este tipo de música ¿o no?”

La docente reconoce el deber de ofrecer el dato requerido (E127), por lo que la FT27 es la PREGUNTA. Además, el ET27 es positivo pues ella brinda la respuesta. Emplea diversos recursos, algunos de ellos para atenuar esta respuesta, como adjunto modal (realmente), conector adversativo para conectar cláusulas de polaridad positiva con otras de polaridad negativa. Así configura una FIP28-AFIRMACIÓN con la cual no solo responde negativamente sino que cancela la posibilidad de seguir opinando sobre el tema. Esto se ve reforzado porque retoma rápidamente su intento de que A3 continúe con su opinión.

Finalmente, luego de que todos los alumnos han ofrecido su opinión, la docente propone una tercera actividad: escribir una opinión sobre la base de lo realizado oralmente en clase.

5.4.2.3. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT

En los encadenamientos 1 y 2, la docente reitera fuerzas similares en más de una oportunidad. En el encadenamiento 1, FIP-P-PEDIDO DE REFLEXIÓN; en los 2 y 3, FIP-P-PEDIDO DE OPINIÓN. En todos los encadenamientos del caso analizado puede reconocerse, que finalmente se coconstruye una FT correspondiente (e.g. FT-PEDIDO DE OPINIÓN).

Sin embargo, a diferencia del encadenamiento 1, en la cual los alumnos generan ET positivos (i.e aceptan el pedido de reflexión) y además reflexionan sobre el tema propuesto, en el 2 generan ET negativos pues se resisten a expresar las opiniones. Hay varios motivos que podrían explicar por qué sucede esto, me referiré a algunos en las consideraciones didácticas más abajo.

Por el momento, es relevante analizar el tipo de configuración que adquieren las FIP a medida que la docente reitera los tipos de fuerza.

A diferencia del encadenamiento 1, en la cual al reiterar el tipo de fuerza la docente repite el tipo de recursos lingüísticos y el modo de configurarlos, en el resto de los encadenamientos la docente en cada nuevo FIP-PEDIDO DE EXPLICACIÓN combina recursos lingüísticos empleados antes con otros nuevos. Por otra parte, esta combinación se complejiza e incluye configuraciones cada vez más marcadas (Halliday, 1994), al punto que en muchos casos es necesario desarticular los recursos a nivel ideativo para comprender los recursos lingüísticos a nivel interpersonal.

Esto posiblemente se deba a que el ET generado por los alumnos es negativo de manera recurrente, hasta que tras varias insistencias un alumno expresa su opinión y, desde ese momento, lo hacen todos.

En relación con los alumnos, cabe destacar que A7, por ejemplo, emplea recursos similares en varias de las intervenciones en las que da su opinión sobre el tema de la frase citada (FIP-A-OPINIÓN). Por ejemplo:

- porque si van a robar van a robar igual con canciones o sin canciones
- no se aseguran que no van a salir a robar
- antes no estaban esas canciones e igual se robaba

Frente a las FIP-A-OPINIÓN configuradas con estos recursos, la docente suele reaccionar con ET indefinido, solicitando una opinión sobre lo expresado por A7 o sintetizando lo que A7 opina. En algunos casos de síntesis de opinión la docente sugiere un ET positivo. Es decir, nunca manifiesta desacuerdo, lo que podría explicar que el alumno reitere recursos similares al desarrollar FIP-A-OPINIÓN.

En relación con lo anterior, por otra parte, es importante destacar que la situación de ET indefinido permite evitar el ET negativo sin necesidad de manifestar aceptación. Es decir, evita la oposición y, por lo tanto, el conflicto.

De todos modos, el ET indefinido no es ingenuo ni indemne: en la situación canónica transaccional es positivo o negativo. Si bien se evita el conflicto, como se explica más arriba, los interlocutores pueden advertir que hay una anomalía que puede estar vinculada al ocultamiento o al engaño. En este caso, la estrategia de la profesora es hacer opinar a los alumnos sin que su propia opinión los bloquee. Como esto es una posibilidad, recurre a los formatos discursivo-transaccionales mencionados. Pero no puede evitar que el pedido de opinión sobre un tema no curricular (si así fuera, la imagen identitaria del alumno no estaría en juego), ponga en riesgo la imagen de sí que tienen los alumnos. El ET indefinido de la profesora es decodificado como una protección de la imagen de sí de la docente. De este modo, el reiterado silencio o falta de opinión responde al mantenimiento de una asimetría alumno-docente, cuando la situación convencional de opinar sobre un tema requiere simetría.

5.4.2.4. Consideraciones didácticas

A lo largo de estos encadenamientos se pone en evidencia que la docente no solo “guía” sino que controla el desarrollo de la actividad a partir de:

- proponer varias actividades/géneros sucesiva/os (e.g. la reflexión sobre una frase, expresión de opiniones sobre la misma a partir del diálogo; síntesis por escrito de lo hablado),

- guiar a los alumnos mediante diversas intervenciones, incluidas varias con preguntas, para que logren exponer su opinión. Estas guías, además de ayudas, representan estrategias de control. Esto se pone en evidencia en los fragmentos de la

interacción en que, aun cuando los alumnos ya estén expresando su opinión, la docente interrumpe para realizar pedidos de opinión o preguntas que sugieren orientaciones para la opinión.

- reformular las opiniones de los alumnos mediante un vocabulario diferente del empleado por ellos, como se pone en evidencia en el encadenamiento 3.

- cerrar la posibilidad de ofrecer la propia opinión ante la pregunta de un alumno que podría generar esto.

Estos encadenamientos entonces ponen de manifiesto que los profesores suelen controlar el comportamiento de los alumnos mediante las expectativas interconstruidas dentro de los patrones de actividad, en lugar de emplear formas explícitas y directas (Lemke, 1997).

En este caso, sin embargo, los alumnos suelen resistir la fuerte tendencia de la docente a controlar la clase. Por este motivo, la docente debe desplegar nuevas estrategias de control, además de las menos directas ya mencionadas.

Por ejemplo, al inicio, cuando ella solicita que expresen opiniones, los alumnos se mantienen en silencio y esto impide dar continuidad a la actividad. Esta resistencia hace que la docente intervenga una y otra vez poniendo de manifiesto varios de los supuestos (o expectativas interconstruidas) que se podrían poner en funcionamiento si los alumnos respondieran positivamente ante sus FIP-P-PEDIDOS DE OPINIÓN y se desarrollara la actividad. Como ya expliqué, la combinación de recursos lingüísticos va variando en estos casos y muestra un mayor nivel de complejidad. La docente dice, por ejemplo, “no estoy con el cuaderno de calificaciones en la mano:::/ ni con un lá:::tigo/ ni con colmillos”. Esto indica que un supuesto probable es que la docente va a juzgar la respuesta de los alumnos, por lo que ellos pondrían en riesgo el desempeño. La docente hace explícito este supuesto y lo rechaza. Por otra parte, es posible que los alumnos adopten esta clase de comportamiento para no responsabilizarse por la respuesta y evitar así avergonzarse en caso de error (Lemke, 1997). Es decir, los alumnos han reflexionado individualmente sobre el tema pero suponen que expresar su opinión en público los expone a la sanción y quizá al ridículo. Por esto, es posible que inicialmente prefieran callar.

Además del supuesto mencionado, la docente explicita las particularidades de la actividad diagnóstica. En relación con el tipo de música a la que se refieren, dice: “están acostumbrados a escucharla/ bueno / fantástico/ traté de elegir un tema que:: estuviesen al tanto /¿no es cierto?/ si estamos hablando de bioética se nos complica un poco más ¿sí?”. Esta intervención permite reconocer se trata de una actividad para trabajar sobre conocimientos previos de los alumnos, no curriculares, considerando que esto favorece la participación. Al mismo tiempo, al expresar la familiaridad de los

alumnos con el tema, la docente descarta la posibilidad de que no puedan opinar. Tras explicitar estos supuestos, la docente logra un cierto control de la actividad pues finalmente los alumnos expresan sus opiniones, aunque con las reticencias que provoca la amenaza a la propia imagen por el esfuerzo de la docente en mantener al margen su opinión mediante ET indefinidos, como se analiza en el apartado anterior.

5.4.3. Exposición dialogada sobre una evaluación frente a confrontación

5.4.3.1. Presentación de la interacción comunicativa

Voy a analizar la primera parte de una clase de Lengua que se lleva a cabo el 4 abril de 2000 en un 9º año de la EGB de un colegio privado de Mar del Plata (clase 9º P2). En esta parte de la clase, la docente entrega y comenta las pruebas diagnóstico que los alumnos han desarrollado la clase anterior sobre el tema “la argumentación”.

Los comentarios tratan diversos aspectos de las pruebas y se dirigen tanto a todo el grupo en voz alta como a varios alumnos en forma individual y privada. El análisis está centrado en tres encadenamientos en los que, mientras la docente comenta de manera general las pruebas a todos los alumnos, se genera un intercambio que tiene como interlocutores a ella y a un alumno/a, aun cuando lo pueda escuchar todo el grupo.

En cuanto a los géneros, predomina la exposición (Lemke, 1997): frente a todo el grupo la docente sintetiza -fundamentalmente en forma de monólogo- los errores más frecuentes de la evaluación y sugiere explicaciones alternativas a las inadecuadas. Durante esta exposición, sin embargo, hay casos en que la docente realiza algunas preguntas a los alumnos o ellos intervienen espontáneamente.⁸² En este sentido, la taxonomía de Lemke (1997) debe ser levemente modificada para abarcar estos casos y así caracterizar este género como exposición dialogada.⁸³ Por otra parte, en algunas de las situaciones en que intervienen los alumnos, se genera un intercambio entre la docente y un alumno/a dando lugar a la posibilidad de que se modifique el género principal y se establezca una confrontación (Lemke, 1997). Esta posibilidad, como muestro en los análisis, está determinada por el modo en que se coconstruyen las acciones mediante el lenguaje.

Antes de analizar cada encadenamiento, es necesario tener en cuenta el inicio del fragmento.

- 1 ((varios alumnos hablando a la vez))
- 2 P: chico:s chicos e:
- 3 ((alumnos hablando))
- 4 P: chi : -cos
- 5 ((chicos hablando))
- 6 P: bueno / quiero comentarles primero algo de las pruebas
- 7 AAAA: u:hhhh

Inicialmente (líneas 1 y 4) la docente emplea vocativos para captar la atención y dominar el turno de habla. Después (línea 6), incluye un verbo modal unido a predicador (quiero+comentar) para expresar disposición y, de esta manera, establecer una FIP1-FUTURO CURSO DE ACCIÓN. Es decir, la docente anticipa el discurso posterior en el que comenta las evaluaciones.

Es importante considerar las características fundamentales de sus comentarios para luego entender las intervenciones de cada alumno en los encadenamientos analizados. Estos comentarios están orientados a todas las evaluaciones y se centran en diversos temas y conceptos: “el texto que tenían que analizar”, “el tema del ejemplo”, “la analogía”, “las definiciones”. La docente suele emplear recursos con los cuales establece rasgos distintivos adecuados de cada tema o concepto (e.g. configuraciones de afirmación, flexiones en indicativo y polaridad positiva), junto con otros recursos que indican apreciación negativa para sugerir que los rasgos mencionados no están presentes en las evaluaciones de los alumnos (e.g. combinación de flexiones y complementos con valor negativo, ítems o grupos que expresan polaridad negativa). Por ejemplo, “el texto que tenían que analizar era una nota editorial/ no era un texto informativo”. En otros casos señala directamente los rasgos inadecuados de las evaluaciones. De esta manera, la docente establece sucesivos COMENTARIOS GENERALES como FIP, en algunos casos haciendo énfasis en los aspectos resueltos de manera inadecuada por los alumnos.

A continuación analizo de qué manera se coconstruyen las FT a partir de esos comentarios. Si bien para esto aplico fundamentalmente el MLT, haré referencia a algunos conceptos de la teoría de la cortesía verbal (Brown y Levinson, 1987) pertinentes en relación con este ejemplo.⁸⁴

5.4.3.2. Análisis de los encadenamientos

Encadenamiento 1: reducir las posibilidades de una confrontación

10 P: : e: el texto que tenían que analizar/ era una nota [editorial] /no era un texto informativo
11 A2: [yo le] ((espera que termine la docente
12 para seguir)) yo le puse texto argumentativo
13 P: y era un texto argumentativo / <argumentativo es una trama↑> no un tipo de texto ↓ /

La docente emplea una cláusula para caracterizar el ítem de la prueba al que se va a referir (“el texto que tenían que analizar”). Esta cláusula es a su vez sujeto de otra que, con flexión en indicativo y pasado (“era”), señala un rasgo particular del ítem (“nota editorial”). Posteriormente, hay una tercera cláusula con el sujeto (elidido) y la flexión de la segunda cláusula pero con polaridad negativa, en la que se incluye un

rasgo que no caracteriza al ítem de la prueba (“texto informativo”). De esta manera, la característica adecuada contrasta con una inadecuada, que los alumnos han escrito en la evaluación. Esto permite establecer una FIP3- COMENTARIO GENERAL de las evaluaciones que incluye aspectos que fueron resueltos inadecuadamente. Desde el punto de vista de la cortesía verbal (Brown & Levinson, 1987), la FIP3 de la docente amenaza la imagen positiva de los alumnos, es decir, su deseo de que aprecien positivamente lo que ellos han apreciado de ese modo.

Un alumno interviene (líneas 11-12) proponiendo un sujeto que, en lugar de ser el tema como en la intervención de la docente, es un pronombre en 1º persona (“yo”) referido al interlocutor. Implícitamente el alumno propone que su ejercicio no está realizado inadecuadamente porque, en lugar del rasgo incorrecto, expone otro (“texto argumentativo”), empleando también una flexión en indicativo y pasado (“puse”). La FIP4 es entonces la DEFENSA DE SU EVALUACIÓN, con la que además protege su imagen positiva. En este sentido, el alumno reformula la FIP3 de la docente (COMENTARIO GENERAL) pues le adjudica una idea negativa acerca de la propia evaluación (EI3), por lo que la FT3 sería la CRÍTICA PERSONAL. En relación con esta fuerza, su ET3 es el desacuerdo. Esta intervención de A2 tiene gran valor estratégico (Lemke, 1997) pues no desafía la FIP3 [+general] sino que la reformula y la vuelve [+personal].

A continuación, la docente interviene vinculándose con la intervención previa del alumno por medio del conector aditivo “y”. Después, recupera el sujeto y la flexión de las cláusulas 2 y 3 de su intervención anterior, y con estos elementos caracteriza el texto a partir de la característica enunciada por el alumno: “era un texto argumentativo”. Sin embargo, a continuación la docente reemplaza el tiempo de la flexión por presente que permite una definición general de lo argumentativo a partir de un rasgo distintivo adecuado (“argumentativo es una trama”) que contrasta con otro inadecuado (“no un tipo de texto”). Así, la docente destaca que el rasgo mencionado por el alumno está bien pero no es adecuado como respuesta en la evaluación. Es decir, la docente acepta la reformulación planteada por el alumno a su FIP3, por lo que la FT3 es la CRÍTICA PERSONAL, pero desacredita la validez de lo dicho como DEFENSA (FIP4). Por otra parte, aunque amenaza finalmente la imagen positiva del alumno, la aceptación de lo dicho como adecuado atenúa esta amenaza. De este modo, reduce las posibilidades de una confrontación sobre la evaluación individual, que podría llevar a modificar el género ya establecido.

Encadenamiento 2: evitar la confrontación

Más adelante, después de que la docente ha preguntado por los tipos de textos de la trama informativa pero sin recibir respuesta de los alumnos, vuelve a intervenir:

- 31 P: no / ustedes ↑me pusieron que era un texto informativo/
32 A6: =yo no puse eso/
33 P: bueno / algunos me pusieron que era <un texto informativo>/

En la intervención de la docente (línea 31), el sujeto "ustedes" refiere a todo el grupo de alumnos y se liga a una flexión y a un complemento con los cuales se afirma que ellos han mencionado una característica que previamente se consideró inadecuada como respuesta ("texto informativo"). Junto con el "ustedes" que refiere a los alumnos, hay un complemento en 1º persona ("me"). Mediante estos recursos (ustedes/me), la docente no solo ubica a los interlocutores sino también, desde el punto de vista de la función ideativa, representa al alumno como escritor y al docente como lector del texto que se propone en la evaluación, más allá de su tipo. En este sentido, explicita un supuesto casi siempre implícito en la situación escolar: "la tarea es realizada para la profesora". De esta manera, la docente realiza una FIP5 que también es un COMENTARIO GENERAL DE LAS EVALUACIONES, con énfasis en aspectos negativos.

A continuación, interviene un alumno (A6) mediante una 1º persona tanto en el sujeto ("yo") como en la flexión ("puse"), por lo que no solo se autorefiere sino que además se opone al "ustedes". La flexión es idéntica a la empleada por la docente pero unida a la polaridad negativa. De esta manera, el alumno se distingue del grupo completo que ha cometido el error y DEFIENDE SU EVALUACIÓN (FIP6). En este sentido, reformula la FIP5 (COMENTARIO GENERAL): adjudica a la docente el compromiso con una visión negativa de su evaluación específica (EI5), por lo que la FT5 es la CRÍTICA. Respecto a esta fuerza, genera un ET5 negativo (desacuerdo). Así, el alumno protege su imagen positiva y, simultáneamente, afecta la de la docente. Como en la intervención de A2 del primer encadenamiento, esta intervención de A6 tiene gran valor estratégico (Lemke, 1997) pues no desafía la FIP5 [+general] sino que la reformula [+personal].

En la siguiente intervención (línea 33), la docente emplea una cláusula idéntica a la anterior pero reemplazando el sujeto "ustedes" por "algunos". Así, el grupo de alumnos, presentado primero como totalidad, se fragmenta en varios subgrupos. Esto genera dos posibilidades simultáneas:

- a) "algunos" comprende "yo", por lo que la intervención de la docente se opone a la del alumno;
- b) "algunos" no incluye "yo", por lo que los discursos de los interlocutores no se oponen.

Por lo tanto, a partir del tercer turno, es posible tanto la validez de la FIP5-COMENTARIO GENERAL como de su reformulación FIP6-CRÍTICA PERSONAL, por lo que la FT queda indefinida así como el ET. De esta manera, se elude la confrontación que quizá se generaría en torno a la evaluación del alumno si la docente expresara desacuerdo, lo que además podría modificar el género establecido.

Por otra parte, esta ambigüedad cuida la imagen positiva del alumno sin descartar la posibilidad de que la evaluación sea inadecuada. A lo largo de la primera parte de la clase analizada, se observan diferentes recursos que generan esta situación. Por un lado, los alumnos, aun cuando sus emisiones tienen grupos verbales con índices de 1º persona singular (lo que basta en español para referir al interlocutor), utilizan de manera recurrente el pronombre (“yo”) para diferenciarse del grupo. Por otro lado, la profesora evita que las observaciones sobre la evaluación afecten a todos mediante un sujeto que se refiere a una parte del grupo de interlocutores, como "algunos de ustedes cuando se lean van a darse cuenta que no se entienden" y "otros inventaron los argumentos".

Encadenamiento 3: confrontación entre la docente y una alumna

El último encadenamiento corresponde a la interacción entre la docente y una alumna. El fragmento comienza con una intervención de la docente en la cual, al final, se refiere a un aspecto de las pruebas: la argumentación escrita por los alumnos.

366 ...a los que les puse que no no era suficientemente e:/ convincente: la argumentación que dan / es
367 porque a lo mejor/ largan cosas/que no están mal /por ejemplo el caso de Mariana / ¿Mariana es ?/
368 A4: ¿yo:?
369 P: sí
370 A4: Florencia
371 P: Florencia / el caso de Florencia / ella no está mal lo que dice /está bien / lo que pasa es que no
372 da las razones/ <por ejemplo dice>/ el texto e: no se entiende/ bárbaro / eso es verdad / pero vos
373 me tenés que explicar cuál es la razón / digo tu ejemplo porque me acuerdo justo porque (lo
374 nombraste recién)/ no por nada personal / ustedes tienen que explicar por qué no se entiende / ¿no
375 son claros los términos que usa?/¿no hay suficiente información? / ¿no hay suficiente [desarrollo?

La docente inicialmente presenta el tema al que se va a referir (líneas 366-367), luego ejemplifica con la prueba de una alumna (A4) (371-373) y finalmente retoma el comentario general (líneas 374-375).

La FIP está indicada por diferentes recursos relativos tanto a todas las evaluaciones como a la de A4. Entre ellos, cabe destacar las apreciaciones⁸⁵ (Martin 1992, 2001) con las cuales, si bien se mencionan aspectos positivos, se hace énfasis en las calificaciones negativas del detalle de la composición⁸⁶ ([+ completa], [- completa]).

Por un lado, se emplea polaridad negativa (“no”) y adjuntos que sugieren que las pruebas no se han realizado de manera óptima o que, al menos algunos aspectos, son inadecuados (“mal”). Por ejemplo:

- Referido a todas las evaluaciones: “a lo mejor largan cosas que no están mal”
- Referido a la evaluación de A4: “ella no está mal lo que dice”

Por otro lado, se emplea un operador verbal modal que indica que algo no es pero debe ser. Por ejemplo:

- Referido a todas las evaluaciones: “ustedes tienen que explicar”.
- Referido a la evaluación de A4: “vos me tenés que explicar cuál es la razón” (en este caso, la docente vuelve a explicitar el supuesto usualmente implícito de que la docente es el único destinatario de lo producido en una evaluación o una tarea).

Mediante los recursos mencionados, la docente destaca aspectos no desarrollados y, por lo tanto, [- completo], por lo que sugiere que las pruebas, incluida la de A4, no alcanzan el grado óptimo. De esta manera, construye una FIP7-COMENTARIO GENERAL, con un señalamiento ostensivo de los “errores” o “defectos” de las respuestas de los alumnos/as. Es importante, en este sentido, que la docente explicita que se refiere a la prueba de la alumna solo a modo de ejemplo; no se trata de una crítica personal. Es posible que esto se deba a que la crítica personal amenaza fuertemente la imagen negativa de los alumnos y, como esto amplía las posibilidades de una confrontación, la docente pretende evitarlo.

A continuación interviene A4 superponiéndose con la docente.

376 A4: [no pero □yo acá había explicado/ yo puse/ yo puse / yo pu yo puse que
 377 porque viste/ bueno leo los ejemplos/
 378 P: = sí
 379 A4: =comparto la idea de que para algunas explicaciones puede ser útil / [()]
 380 P: [claro/(por ejemplo eso)/
 381 comparto la idea <yo no te lo marque> pero ¿con quién compartís la idea?
 382 A4: yyy con el libro
 383 P: claro vos ahí tendrías que haber explicado °por ejemplo°/ estoy de acuerdo con la postura del
 384 libro acerca de:/ el tema que era/ pero: / porque ahí no decís con quién estabas de acuerdo

A4 emplea primero un adjunto modal de polaridad negativa (“no”) y un conector (pero). Luego hace silencio, la docente continúa e, inmediatamente después, A4 logra interrumpirla (líneas 376-377). Presenta una serie de cláusulas con el sujeto “yo” repetido y una flexión (“puse” “había explicado”). Así, plantea como FIP8 una DEFENSA DE SU EVALUACIÓN, que resulta también una defensa de la propia imagen. Simultáneamente, A4 reformula la FIP7 de la docente (COMENTARIO GENERAL) como una crítica a su evaluación y adjudica a la docente un compromiso con la idea negativa (E17), [-completo], en torno a la misma. Es decir, el alcance de la FIP7 COMENTARIO se reduce y se focaliza: la alumna se asume como blanco (*target*) de la fuerza, en la medida en que se la asocia con la evaluación particular de quien habla, lo que se ve reforzado por el uso reiterado de un recurso marcado en el español, el sujeto gramatical explícito “yo”. Por otra parte, dado que la alumna califica su prueba

positivamente, con el rasgo [+completo], propone lo contrario a la docente, por lo que el ET7 sería el desacuerdo.

Como en las intervenciones de los alumnos de los dos encadenamientos analizados antes, esta intervención de A4 tiene gran valor estratégico (Lemke, 1997) pues no desafía la FIP7 [+general] sino que la reformula [+personal].

A continuación, A4 lee un ejemplo de su evaluación (línea 379) que implica y completa la FIP8-DEFENSA DE EVALUACIÓN en un nuevo intento de proteger la propia imagen positiva.

La docente la interrumpe para señalar algunos aspectos que no ha completado la alumna (línea 380). De hecho, la pregunta “¿con quién compartís la idea?”, más que una pregunta auténtica, es una observación acerca de los aspectos no desarrollados, por lo que la FIP9 sería una CRÍTICA A LA PRUEBA DE LA ALUMNA. Esto indica que la docente ha aceptado la reformulación que ha planteado la alumna a la FIP7 inicial (COMENTARIO GENERAL A LAS EVALUACIONES). En este sentido, la FIP9-CRÍTICA PERSONAL afecta en un grado alto la imagen positiva de A4.

Sin embargo, A4 reformula la FIP9 (línea 382) considerándola como pregunta auténtica (FT9 reformulada), en tanto da una respuesta en la que elide los recursos que pueden ser recuperados con la pregunta (FIP10-AFIRMACIÓN).

La docente vuelve a emplear recursos con los que ha planteado la FIP7-COMENTARIO GENERAL A LAS EVALUACIONES: un adjunto verbal modal (“tendrías que haber explicado”) y polaridad negativa (“no”) que indican que algo no es pero debe ser. De esta manera realiza una nueva FIP11-CRÍTICA PERSONAL.

Después interviene A4:

385 A4: =está bien/pero eso eso de que- no lo entiendo/porque yo antes había explicado/que: que era
386 e://que esta: /que el tema está: explica:do / ante: mediante: explica mediante explicaciones/por eso
387 P: vos pusiste //e: [comparto la idea de que con para algunas explicaciones puede ser útil / pero
388 A4: [no pero
389 para otras no/<por ejemplo> la parte de argumentación no la entiendo
390 A4: =pero (había más)

A4 acepta el comentario crítico de la docente pero, tras esta aceptación, vuelve a manifestar desacuerdo (líneas 385) con la FIP7: a diferencia de la docente que destaca los aspectos negativos de la evaluación sugiriendo que los alumnos no han explicado (“ustedes tienen que explicar”) y por lo tanto apreciando la prueba como [-completa], la alumna sostiene un rasgo [+completo] (“yo antes había explicado”). De esta manera adjudica aspectos positivos a su evaluación y plantea una nueva FIP12-DEFENSA.

La docente reacciona a este nuevo desacuerdo recuperando un ejemplo de la prueba de la alumna (línea 387 y 389). Sin embargo, no puede terminar de establecer su FIP13 pues la alumna la interrumpe y logra capturar el turno.

A4 interviene (líneas 388 y 390) como si, a partir de la lectura del ejemplo, la docente hubiese asumido un compromiso con la opinión negativa de la prueba (E113) y, por lo tanto, como si la docente iniciara una nueva crítica (en la FIP13 que quedó inconclusa). Así la FT13 es la CRÍTICA y el ET13, el desacuerdo. Para esto A4 emplea el conector “pero”, que expresa oposición con lo dicho por la docente, y a continuación una flexión (“había”) y un adjunto (“más”). Con estos recursos A4 aprecia de manera positiva su prueba, [+completa], mediante la idea de que lo que la docente solicita aparece en otro fragmento, no en el ejemplo que acaba de leer. En este sentido, A4 defiende nuevamente su evaluación (FIP14-DEFENSA).

Inmediatamente después interviene la docente:

391 P: bueno /pero vos pensá que alguien que no leyó / yo leí el libro / suponéte que vos estás
392 tratando de dar una reseña de cómo es el libro/ suponéte que yo soy la lectora y voy a tomar los
393 textos que ustedes me dan como sugerencia para ver qué libros elijo / no es suficientemente
394 explicativo de por qué / ¿entendés lo que digo? /vos decís no elegiría este libro para entender las
395 explicaciones/ ya que no me quedan del todo claras / no me parecen específicas/ además la
396 mayoría de los temas a pesar de ser pocos están de alimento orgánicos)/ te das cuenta que no
397 explicás qué es lo que no se entiende / ¿entendés lo que te quiero decir con eso? /porque no es que
398 esté mal / es verdad lo que vos decís pero no es que/ (no se puede) a partir de eso querer explicar
399 todo /¿sí? / ¿se entiende? / ¿alguien más tiene dudas con su texto?/ ((voces superpuestas))

La docente vuelve a proyectar una CRÍTICA PERSONAL (FIP15) a partir de una situación hipotética. Es necesario recurrir al plano ideativo para comprender esta situación en la que se establecen diversos actores asociados a procesos diferentes:

- “vos” o “ustedes” caracterizado/s como escritor/es de reseñas críticas - proceso de producción escrita;

- “yo” identificado como lector de reseñas - proceso de evaluación/crítica.

A partir de estas situaciones, la docente puede tratar la prueba de la alumna hipotéticamente como una reseña. Y, por lo tanto, la valoración negativa asociada con la reseña (“no es suficientemente explicativo de por qué”) es aplicable a la prueba de A4. Así, tras la situación hipotética, se refiere la docente a esa prueba: lee algunos fragmentos y los califica negativamente mediante recursos ya empleados (e.g. polaridad negativa y flexiones modales).

Mediante estos recursos la docente refiere a su FIP7 inicial, diferenciando a los interlocutores concretos de los potenciales escritores/lectores del texto requerido en la evaluación. Además, reconoce la FIP14 de la alumna (“porque no es que esté mal/es verdad lo que vos decís pero no es que/”) como una defensa (FT14) y produce paralelamente un ET14 de aceptación o concesión parcial de la misma. Esto permite que la imagen positiva de A4 sea afectada por la crítica pero que esta amenaza esté atenuada por la aceptación parcial de su FIP14. De este modo, la docente da por terminado el intercambio y recupera el género principal de la clase (explicación).

El silencio final de la alumna permite suponer, por ausencia de expresión de desacuerdo,⁸⁷ no solo que la FT15 es la CRÍTICA, en tanto tiene lugar el EI correspondiente (el compromiso de la docente con la opinión negativa), sino también que la alumna finalmente acuerda o, al menos, acepta (ET15) la crítica prevista por la docente (FIP15). Es evidente que la última intervención de la docente (en la que retoma algunos recursos de su FIP7 inicial, acepta parcialmente la FIP14 y realiza una crítica) deja poco espacio a una nueva FIP de A4, lo que le permite recuperar el género explicativo.

Quizá para reforzar esta cancelación de posibles confrontaciones, la docente, en lugar de continuar destacando los “errores” o “defectos”, pide a un alumno que ha realizado su ejercicio de manera satisfactoria que lo lea. De esta manera, pone en evidencia las formas adecuadas de resolución del ejercicio, que se oponen a las inadecuadas que los propios alumnos podrán verificar en las evaluaciones, sin necesidad de marcar los errores (*i.e.* sin necesidad de amenazar permanentemente la imagen positiva de los alumnos).

5.4.3.3. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT

En estos encadenamientos el docente realiza al inicio varios comentarios generales de las evaluaciones. Inmediatamente después de estas FIP-P-COMENTARIO GENERAL, los alumnos realizan intervenciones con gran valor estratégico (Lemke, 1997): no desafían la FIP-COMENTARIO [+general] sino que la reformulan como crítica [+personal] y luego plantean una FIP-A DEFENSA también [+personal].

Ante esta reformulación, la docente adopta diferentes actitudes:

1) acepta la reformulación de su FIP-COMENTARIO GENERAL pero no reconoce que lo dicho por el alumno sea válido como FIP-DEFENSA. De este modo, reduce las posibilidades de una confrontación sobre la evaluación individual, que podría llevar a modificar el género ya establecido.

2) plantea la validez simultánea del FIP-COMENTARIO GENERAL como de su reformulación como crítica personal, por lo que la FT queda indefinida así como el ET. Esto también elude la confrontación.

3) acepta la reformulación del alumno así como la nueva FIP reformulada pero manifiesta desacuerdo. Esto sí da lugar a la confrontación. Es importante reconocer que, si bien en este caso la docente tiene la última palabra y la alumna cede al aceptar o acordar (por falta de expresión de desacuerdo), ella es quien ha abierto la discusión y quien ha reformulado la FIP inicial de la docente. Como en el resto de los encadenamientos, la alumna personaliza un comentario que la docente plantea en términos generales. Sin embargo, a diferencia de los otros encadenamientos, el foco en este caso se desplaza de las evaluaciones generales a la evaluación individual.

Esto lleva a que se produzca una confrontación y que, al menos por un período, se suspenda la exposición acerca de todas las evaluaciones.

5.4.3.4. Consideraciones didácticas

Los comentarios generales de la docente sobre las evaluaciones de los alumnos tienen varias características que suscitan la reacción negativa de los alumnos.

Por un lado, la docente explicita un supuesto que suele estar subyacente en la situación escolar: la idea de que cada alumno realiza la tarea de evaluación para la docente. Quizá por este motivo, para finalizar el debate con la alumna, una de las ideas que la docente desarrolla es distinguir a los interlocutores concretos de los potenciales escritores/lectores del texto requeridos en la evaluación.

Por otro lado, la docente al inicio destaca fundamentalmente los aspectos inadecuados. De hecho, cuando hace referencia a los correctos, es para atenuar los aspectos negativos. Esto explica que para contrarrestar esta característica de sus comentarios, cuando intenta cancelar el debate con la alumna, realice el ET14 de aceptación o concesión parcial de la FIP14 de la alumna. Así dice: “porque no es que esté mal / es verdad lo que vos decís pero no es que”.

Además, tras dar por finalizado el debate, recurre a la evaluación de uno de los alumnos que considera adecuada. Es decir, modifica el foco de los comentarios, desde lo negativo hacia lo positivo. En este sentido, no se debe pasar por alto la táctica de mostrar que la consigna de la tarea no estaba errada y que todo el grupo podía realizarla satisfactoriamente en la medida en que un par, un alumno, la había realizado según la consigna. Esto provoca un refuerzo de la FIP-COMENTARIO GENERAL del docente, una ampliación y desfocalización de la interlocución, pero con pérdida completa de la imagen positiva de los alumnos. Y esto puede concebirse como una de las formas sutiles en las que el efecto (Rosenthal & Jacobson, 1992[1978]) aparece en la situación didáctica.

En síntesis, dado que las decisiones iniciales acerca del modo de realizar los comentarios de las evaluaciones suscitan debate, la docente modifica al menos algunas de estas decisiones para poder continuar con la actividad prevista sin interrupciones y lo hace explicitando las supuestas expectativas intersubjetivas.

Es importante también destacar, como he mencionado en diversas ocasiones en este análisis, que las intervenciones de los alumnos suelen tener gran valor estratégico. Para ello se mueven de lo [+general] propuesto por la docente a lo [+personal], lo que les permite defender la propia evaluación sin desacreditar en forma completa el discurso de la docente.

5.4.4. Tarea individual frente a interrupciones por conflicto entre alumnos

5.4.4.1. Presentación de la interacción comunicativa

El intercambio comunicativo en el que me voy a centrar pertenece a la clase 7º E1 que se lleva a cabo el 14 de octubre del 2002 en el 7º año del turno mañana de la escuela de EGB Nº 63. La realización de esta clase corresponde a fines del ciclo lectivo, por lo cual se repasan temas ya vistos en el año. En particular, “reglas ortográficas”.

Tras verificar que los alumnos han cumplido con la tarea solicitada (similar a la categoría “recoger deberes” indicada por Lemke [1997]), se inicia un diálogo triádico para repasar el tema “reglas ortográficas” y, sobre la base de esta tarea, se lleva a cabo un trabajo individual que incluye preguntas de los alumnos a la docente. En este sentido, los géneros fundamentales son el repaso y luego la tarea individual.

Durante el desarrollo de la clase, sin embargo, algunos alumnos interrumpen y dan lugar a otros patrones genéricos. El análisis enfoca tres encadenamientos que se producen a partir de esas interrupciones. Los interlocutores principales son estos alumnos y la profesora, más allá de que la interacción comunicativa pueda ser escuchada por el grupo completo (24 alumnos más la investigadora) y potencialmente todos puedan intervenir.

Respecto a este análisis, es importante tener en cuenta el grado de control y poder (Locher, 2004; Watts, 2003) que los diferentes participantes suelen ejercer dentro del aula.⁸⁸

Stubbs (1987), como ya he comentado, observa que los profesores dedican mucho tiempo y esfuerzo a ejercer más poder y control sobre sus alumnos, y para ello intervienen con diferentes emisiones de metacomunicación,⁸⁹ como captar la atención o controlar la cantidad de habla. De hecho, la metacomunicación caracteriza al habla del profesor no solo porque representa un porcentaje alto de lo que dice a los alumnos en forma continua, sino también porque su uso es totalmente asimétrico (se espera que sea el profesor quien la utilice). El profesor, por medio de su forma de hablar, comunica a los alumnos su definición de la situación y la forma de relación alumno-profesor que considera apropiada. En ese sentido, al registrar y codificar las diferentes emisiones de metacomunicación, se puede estudiar el curriculum oculto (Zinder, 1971), lo que sugiere una determinada concepción de enseñanza.

Lemke (1997) también trata el control, el poder y la autoridad dentro del aula pero no reduce estos conceptos a las intervenciones del docente ni a las emisiones de metacomunicación. En cuanto a los profesores, supone que tienen más poder y autoridad “oficial” y generalmente mantienen la iniciativa. De hecho, ejecutan diferentes tácticas para controlar el comportamiento de los alumnos, desde el uso

directo de la autoridad en amonestaciones y confrontaciones hasta tácticas menos directas, como las que dependen del control de la estructura de actividad (e.g. señalan un cambio de tipo de actividad o cierre de un episodio y el inicio de otra con señales verbales o no verbales) y del contenido de la materia (e.g. determinan la cantidad de ítems temáticos y la relación entre ellos). En cuanto a los alumnos, tienen la sanción absoluta sobre las actividades que el profesor intenta imponer y también despliegan tácticas para controlar a los profesores y las actividades de la clase (Lemke, 1997).

A partir de estas observaciones, en los tres encadenamientos seleccionados analizo el modo en que los patrones genéricos se apartan (o no) del género trabajo individual, y estudio la relación de estos patrones con el grado de control y poder ejercido por los diferentes interlocutores.

5.4.4.2. Análisis de los encadenamientos

Encadenamiento 1: inicio del conflicto entre alumnos

947 ((una chica le pega a otra. La profesora sigue hablando con el alumno))
948 A5: PARÁ::::::::::/ rescatate rescatate porque te voy a romper la cabeza
949 A8: EH::::::::::
950 ((el conflicto continúa, la docente no presta atención a esto))

Este encadenamiento comienza cuando A5 le habla a una compañera (A6) que la está molestando (línea 948). Emplea inicialmente tres cláusulas con configuraciones similares (1 a 2 y 3) o idénticas (2 y 3): sujeto tácito en 2º persona singular y flexión en imperativo que expresa obligación. Una última cláusula (4) incluye un sujeto en 1º persona singular, en lugar de 2º, y una flexión que expresa disposición. Desde el punto de vista ideativo, esta cláusula, unida a las primeras con un conector causal (“porque”), justifica lo expresado antes. Así, las primeras cláusulas expresan procesos que obligatoriamente debería realizar A6 para que A5 no realice los procesos expresados en la última. Por otra parte, el vocabulario seleccionado corresponde a las opciones disponibles en relación con la edad de estos interlocutores. De esta manera, A5 configura una FIP1-AMENAZA dirigida a su compañera.

Ni la profesora ni A6 reaccionan antes esta FIP1 pero sí uno de los alumnos (A8) que reconoce el compromiso de A5 con un futuro proceso que perjudicará a A6, si ella no hace lo ordenado (línea 949). La FT1 entonces es la AMENAZA pero el ET1 no se define pues A8 expresa sus apreciaciones (FIP2) acerca de la intervención de A5 en forma irónica.

Encadenamiento 2: conflicto entre alumnos frente a la tarea individual

951 A5: seño::: mírela:::::

952 A6: mire ¿quiere ver?
953 A5: ella ((voz burlona))
954 P: bueno ¿hicieron el trabajo de []?
955 A6: [no no no

Dado que la docente no interviene ante el conflicto, A5 se dirige directamente a ella (línea 951). Para esto combina un vocativo, apelando a la docente; una flexión en imperativo, intentando que la docente preste atención, y un complemento que refiere a A6. Ambos recursos están acompañados por un recurso suprasegmental evidente: el alargamiento de vocal. Este recurso sugiere que se trata de una FIP3-ACUSACIÓN de las acciones de A6, configurada a partir de recursos que llaman la atención de la docente (*i.e.* vocativo y flexión en imperativo).

En lo inmediato, sin embargo, no interviene la docente sino A6 (línea 952). Esta alumna parece no reconocer la sanción explícita de A5, ya que se maneja como si no tuviera nada que ocultar, nada por lo que podría ser acusada (EI3), por lo que la FT3 es reformulada como LLAMADO DE ATENCIÓN A LA DOCENTE. El ET3 es positivo pues A6 invita a la docente a que preste atención a su persona (FIP4- INVITACIÓN).

Después (línea 953), A5 emplea una sola palabra con voz burlona, un sujeto en 3º persona singular que refiere a A6, y elide el resto de los recursos de la cláusula. De esta manera, realiza una FIP5-BURLA. A partir de esto se podría deducir que A5 se burla de lo que ha dicho A6 porque reconoce que, según esta compañera, la docente ahora puede ver su tarea, incluso la incita a ello. En este sentido, aun cuando no hay certezas (pues A5 podría haberse burlado de cualquier FIP que produjera A6), la FT4 sería la INVITACIÓN con ET negativo.

De acuerdo con las intervenciones previas, en la interacción comunicativa se ha generado una interrupción que da cuenta de un conflicto entre A5 y A6, y que se desvía del trabajo individual. Las intervenciones de A6, sin embargo, muestran el propio interés (falso según A5) por continuar con el patrón propio de esa actividad.

A continuación, interviene la docente (línea 954). Es posible suponer que ha reconocido el compromiso a prestar atención asignado (EI4) por A6, por lo que la FT4b es la INVITACIÓN, en este caso con ET4b positivo pues la docente presta finalmente atención. Respecto a la FIP5 no se puede determinar si se ha producido el EI correspondiente, por lo que no se puede establecer la FT. Esto se debe a que la docente interroga directamente acerca del trabajo que las alumnas deben estar realizando en ese momento, por lo que se liga a la intervención de A6, y elude cualquier intervención relacionada con el conflicto previo. Para ello, realiza una FIP6 PREGUNTA, con sujeto tácito de 2º persona plural, que refiere a las alumnas, una flexión en pasado del indicativo (“hicieron”) y un complemento que refiere al trabajo individual (“la tarea”).

A6 interviene antes de que la docente termine (línea 955). Reconoce el deber de contestar (EI6), por lo que la FT6 es la PREGUNTA pero con ET negativo. A6 expresa no haber terminado el trabajo (FIP7-AFIRMACIÓN). Es importante destacar que solo A6, y no A5, responde a la pregunta de la docente y, aun cuando expresa no tener el trabajo, acepta volver a la actividad y lo manifiesta incluso antes de que la docente termine su FIP6-PREGUNTA.

La interacción comunicativa entre estos interlocutores se suspende y algunos alumnos, incluida A5, consultan a la docente sobre los ejercicios que están haciendo. Más adelante, sin embargo, se manifiesta nuevamente el conflicto entre A5 y A6.

Encadenamiento 3: conflicto entre alumnos frente a la tarea individual

963 A5: ((le habla a su compañera)) DEJATE DE ROMPER LAS BOLAS/ (PORQUE) TE VOY

964 A ROMPER TODO

965 P: FERNÁNDEZ NO LE GRITE A LA CHICA

966 A5: ((le habla a su compañera)) TARADA

967 A6: ((se dirige a la docente)) terminé la r

968 A5: ((se dirige a la docente)) sí pero se hace la santa y de santa no tiene nada

A5 vuelve a interrumpir el desarrollo del trabajo individual (línea 963). Emplea dos cláusulas con volumen de la voz elevado. La primera combina un sujeto tácito en 2º persona singular, una flexión en imperativo unida más predicador (“deja” + “de romper”) y un complemento (“las bolas”). La segunda, unida con el conector causal “porque”, incluye un sujeto tácito en 1º persona singular y una flexión con predicador (“voy” + “a”), que expresan disposición. Estas cláusulas se configuran y se unen de manera similar a las cláusulas de la primera intervención analizada (línea 948). Por otra parte, el vocabulario empleado no es el adecuado para el contexto aúlico ni, por lo tanto, el esperado en el discurso de los alumnos. Así, también indica una FIP8-AMENAZA dirigida a su compañera.

Inmediatamente después, a diferencia de lo ocurrido en el encadenamiento 1, interviene la docente (línea 964), también con volumen elevado de la voz. No es posible reconocer a partir de su intervención si se genera el EI correspondiente a la FIP8-ACUSACIÓN pues la docente interviene para cuestionar el volumen de la voz de A5. En este sentido, realiza una FIP9-ORDEN con un vocativo (“Fernández”), referido a A5; polaridad negativa (“no”); una flexión (“grite”) en modo imperativo y un complemento referido a A6 (“a la chica”).

A pesar de la FIP9, A5 insulta a A6 (FIP 10) con volumen elevado de la voz (línea 966). Emplea un complemento (“tarada”) que presupone un sujeto de 2º persona singular y una flexión elididos (e.g. sos). Por este motivo, no es posible determinar si reconoce o no la FIP9 de la profesora.

Las intervenciones anteriores ponen en evidencia que A5 vuelve a generar una interrupción y, a diferencia del encadenamiento anterior, la docente participa de esta intervención mediante una FIP9-ORDEN que funciona a modo de reto. A5 desoye esta FIP9-ORDEN y continúa la interrupción insultando a A6 (FIP10).

A6, en cambio, interviene a continuación (línea 967) refiriéndose al trabajo individual que los alumnos deben realizar. Emplea un sujeto tácito en 1º persona singular, una flexión indicativo pasado (“terminé”) y un complemento (“la r”), que se refiere a parte de la tarea. Con estos recursos informa que ha completado parte el ejercicio sobre ortografía (FIP11-AFIRMACIÓN). De acuerdo con esto, no es posible deducir si A6 reconoce las FIP anteriores de este encadenamiento pero sí se puede ligar esta intervención con la FIP6-PREGUNTA, a partir de la cual la docente interrogaba a las alumnas acerca del trabajo individual. En este sentido, en relación a las FIP6-PREGUNTA previa de la docente, se generaría una nueva coconstrucción de la FT6-PREGUNTA.

Finalmente, interviene A5 (línea 968). Emplea primero un operador de polaridad positiva (“sí”) que permite reponer recursos elididos, como “terminó”, por lo que confirma haber escuchado lo que dijo A6. Esta cláusula se une a la anterior con el conector adversativo “pero” que implica que lo que dirá se opone a lo dicho por la alumna. Así, después del conector, aparecen dos cláusulas articuladas con el conector aditivo “y” que expresan probabilidad en un grado alto por medio de flexiones en presente del indicativo (“hace” y “tiene”). Desde un punto de vista ideativo, A5 describe una actitud actuada por A6 (“se hace la santa”) y, a continuación, niega que sea una actitud auténtica de la alumna. De esta manera, considera que A6 está adoptando una actitud adecuada para el aula pero que no es propia de ella. Es decir, cuestiona el compromiso de A6 con la verdad de lo dicho, por lo que cuestiona la FIP11-AFIRMACIÓN como tal. Por otra parte, configura una FIP12-ACUSACIÓN pues describe características negativas de su compañera ante la docente.

5.4.4.3. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT

En la interacción comunicativa analizada suele ser imposible reconocer si tras una FIP se genera un EI correspondiente y entonces no se puede reconstruir ni la FT ni el ET. Es decir, en muchos casos quedan varias FIP paralelas sin posibilidades de plantear la existencia de FT.

Estos fenómenos parecen ser indicadores de algunas características de la interacción comunicativa, particularmente a nivel de los géneros: en algunos casos los interlocutores suelen orientarse a un patrón generico específico sin prestar atención al patrón que pretenden desarrollar el resto de los interlocutores. De hecho, a lo largo de

los encadenamientos se observan dos tipos de patrones genéricos superpuestos: los relativos al trabajo individual y los relativos a las interrupciones.

En el encadenamiento 1:

- A5 interviene para desarrollar la interrupción;
- A8 interviene en relación con esta interrupción.

En el encadenamiento 2:

- A5 interviene para desarrollar la interrupción;
- A6 interviene directamente en relación con el trabajo individual; y
- la docente elude la interrupción e interviene para volver al trabajo individual.

En el encadenamiento 3:

- A5 interviene en todos los casos para desarrollar la interrupción;
- la docente interviene para intentar que A5 deje de interrumpir pero esto hace que participe de la interrupción; y
- A6 interviene en relación con el trabajo individual pero A5 cuestiona esta intervención porque considera que su compañera no tiene una actitud auténtica.

De acuerdo con las observaciones anteriores, se puede reconocer una lucha por el control del patrón genérico. Una de las alumnas (A5), sin duda, intenta interrumpir el trabajo individual. Otro alumno (A8) participa inicialmente de esta interrupción. A6, en cambio, muestra interés por desarrollar el trabajo individual y, por esto, es cuestionada por su compañera que la acusa de no adoptar una actitud auténtica. La docente, si bien en el primer encadenamiento elude la interrupción e interviene para interrogar a las alumnas sobre el trabajo individual, en el segundo encadenamiento reacciona ante una intervención de A5 y le ordena bajar el volumen de la voz. Por lo tanto, participa de la interrupción, aun cuando sea para amonestar el comportamiento de A5.

5.4.4.4. Consideraciones didácticas

El análisis de esta interacción comunicativa muestra que la docente emplea estrategias para controlar el comportamiento de los alumnos, tanto a partir del control de la estructura de la actividad (e.g. la docente interroga si han finalizado la tarea) como a partir de la estrategia más directa de reto.

Pero, como ha indicado Lemke (1997), los alumnos también usan estrategias para controlar las actividades de la clase. En este caso, por ejemplo, A5 emplea palabras inadecuadas para el ámbito escolar, eleva el tono de voz, no presta atención a las intervenciones en que la docente intenta controlar su comportamiento. Todas estas estrategias se pueden sintetizar en una actitud inadecuada básica: A5 no presta atención al trabajo individual.

Por otra parte, es interesante el rol de A6 en esta interacción comunicativa: aunque sus intervenciones se refieren a la tarea, la manera y los momentos en que

interviene hacen que A5 se distraiga e incluso se irrite, lo que asegura que continúe la interrupción. De esta manera, A6 interviene paralelamente en dos actividades, disponiendo estratégicamente de sus estructuras para poder hacerlo, lo que implica formatos comunicativos diferentes (Bruner, 1983; Constantino, 2006b).

En el siguiente apartado analizo otra interacción comunicativa desarrollada en el mismo curso a fin de analizar nuevamente el modo en que tanto la docente como los alumnos ejercen mecanismos de control en el aula. Mostraré, además, de qué manera el análisis a partir del MLT brinda datos para identificar y estudiar dichos mecanismos.

5.4.5. Repaso frente a interrupciones: la “extinción” de una sanción

5.4.5.1. Presentación de la interacción comunicativa

La interacción comunicativa que voy a analizar se desarrolla en una clase de Lengua el 14 de noviembre del 2002 en el 7° año del turno mañana de la escuela de EGB N° 63 (clase 7° E5). Es decir, el curso es el mismo que el analizado en el apartado anterior. Dado que la clase corresponde a fines del ciclo lectivo, se repasan temas vistos durante el año que luego serán evaluados. En este caso, “verbos” (conjugaciones, paradigmas de conjugación, etc.).

De esta clase participan la docente, veintiún alumnos y la investigadora como observador participante.

Respecto al género, se desarrolla un repaso del tema mencionado a partir de un diálogo triádico. Este diálogo, sin embargo, es interrumpido permanente por los alumnos, lo que da lugar a diálogos profesor-alumno e, incluso, a confrontaciones.

A continuación analizo tres encadenamientos extraídos de la clase en las que se generan interrupciones. Como en la interacción comunicativa recién analizada, es importante tener en cuenta el grado de control que los diferentes participantes suelen ejercer dentro del aula. Considerando las observaciones ya mencionadas para el análisis previo, me interesa estudiar los modos de control desarrollados y la lucha por el poder, a partir de las diversas configuraciones de FIP y FT logradas a lo largo de la clase mediante recursos lingüísticos similares.

5.4.5.2. Análisis de los encadenamientos

Encadenamiento 1: castigo inicial

128 ((varios hablan a la vez))

129 P: escuchen/ [()

130 [((varios alumnos gritan, se pelean))

131 P: se queda en el recreo

132 A5: ah/ ella está diciendo malas palabras y a ella no le hizo nada/ el otro día él no la insultó a

133 usted / y usted lo dejó sin recreo

134 A8: eso

135 P: además a ella le están tirando papeles y le están tirando cosas
136 ((un chico grita))
137 A5: usted deja sin recreo [a quien quiere
138 P: [bueno está bien/ le parece que la deje sin recreo/ la dejamos sin recreo 139
también ((murmullos))

Debido a que varios alumnos gritan y se pelean, lo que impide continuar el repaso del tema “verbos”, la docente emplea una cláusula en imperativo (“se queda en el recreo”) con la cual genera una FIP1-SANCIÓN/CASTIGO (línea 131) dirigida a un alumno (A5). Esta fuerza de castigo, término frecuente en la bibliografía en torno a la disciplina escolar (e.g. Fontana, 1986; Gotzens, 1986), supone en este caso una pena diferida, una promesa de cumplimiento futuro.

A5 reconoce la sanción (EI1), por lo cual la FT1 es el CASTIGO y produce un ET1 negativo pues la cuestiona (por inequitativa respecto a otras situaciones similares). En su intervención combina cuatro cláusulas con las cuales, desde un punto de vista ideativo, presenta a dos alumnos como actores de procesos diferentes (uno inadecuado, otro adecuado) y la actitud de la profesora ante ellos (la primera no punitiva, la segunda punitiva). Desde un punto de vista interpersonal, la primera cláusula, por ejemplo, incluye un sujeto en 3º persona, que refiere a una alumna (“ella”), una flexión en indicativo presente más predicador (“está diciendo”) y un complemento (“malas palabras”), que dan cuenta de la acción inadecuada; y la segunda cláusula, unida con un conector aditivo, incluye un sujeto en 2º persona singular, que refiere a la profesora (“usted”); una flexión en indicativo pasado (“hizo”) y un complemento (“nada”), que muestra inactividad ante la acción inadecuada. Así, se deduce una actitud negativa de la docente y la FIP2, por lo tanto, es la *acusación*.

Otro alumno (A8) reconoce el compromiso de A5 con la opinión crítica sobre la actitud de la docente (EI2), por lo cual la FT2 es la ACUSACIÓN, y genera un ET positivo (acuerdo). De hecho, emplea una sola palabra con función absoluta (“eso”) para avalar esta FT2 mediante una FIP3-(RE)AFIRMACIÓN.

La profesora también reconoce el compromiso de los alumnos con una opinión crítica hacia su comportamiento (EI2b), por lo cual vuelve a confirmar la acusación como FT2b. El ET2b, en cambio, es negativo. Oponiéndose a la FT2b, la profesora justifica su FIP1-CASTIGO a partir de describir la situación de una de las alumnas que según A5 se está portando mal (FIP4-AFIRMACIÓN): “además a ella le están tirando papeles y le están tirando cosas”. Para esto, recupera algunos recursos inicialmente empleados por A5, en especial ciertas características de la flexión y el predicador (“está tirando”), y los une a un nuevo sujeto en 3º persona plural tácita que refiere a los alumnos. Desde el punto de vista ideativo, esta 3º persona es actor de una acción que repercute negativamente sobre la alumna. De esta manera, ella se vuelve beneficiario de un proceso inadecuado en lugar de ser, como considera A5, actor de un proceso inadecuado.

Aun cuando la docente intente defender su postura mediante esta FIP4-JUSTIFICACIÓN, el solo hecho de justificar las propias acciones pone en evidencia menor grado de autoridad y esto atenúa la intensidad de la FIP/FT-CASTIGO que se acaba de lograr.⁹⁰

En la siguiente intervención no se puede determinar si la FIP4-JUSTIFICACIÓN es tomada como tal pues interviene A5 con una nueva FIP5-ACUSACIÓN realizada de un modo más explícito: emplea una 2º persona singular (“usted”) referida a la profesora que, en el plano ideativo, es actor de un proceso valorado negativamente (“deja sin recreo a quien quiere”).

La docente reconoce nuevamente el compromiso de A5 con una opinión crítica hacia su comportamiento (E15), por lo cual la FT5 es la ACUSACIÓN pero aquí genera un ET5 positivo. Simultáneamente, y sobre la base de la acusación de A5, la docente propone revertir el proceso negativo que ha realizado (FIP6-PROPUESTA). En este sentido, emplea una cláusula con una metáfora de modalidad (“le parece”) que expresa certeza de A5 sobre la acción punitiva adecuada (“que la deje sin recreo”). Esta cláusula es condición de otra que sugiere una acción punitiva realizada conjuntamente y que afecta a la alumna. En ambas cláusulas recupera la flexión (presente), el predicador (dej-) y el adjunto (“sin recreo”) empleados para realizar la FIP1-CASTIGO. Utilizar estos recursos para configurar esta FIP6 atenúa la FIP1-CASTIGO. Desde el punto de vista ideativo, se plantea que la posibilidad de generar otra FIP-CASTIGO depende de la opinión de la alumna, lo que vuelve a debilitar la autoridad de la docente. Aun cuando esto haya sido dicho irónicamente, la FIP1-CASTIGO se atenúa en tanto ingresa en el ámbito del humor.

A lo largo de este encadenamiento, el diálogo triádico queda interrumpido y esta interrupción adopta características de una confrontación, fundamentalmente entre A5 y la docente.

Encadenamiento 2: nuevo castigo

165 ((P escribe en el pizarrón un verbo de tercera conjugación y su infinitivo. Un alumno insulta))

166 A4: ey/ mire / dijo mala palabra

167 A9: mentira / yo no dije nada

168 A4: sí/ se queda sin recreo

169 A9: mentira

170 P: se va a quedar todo el curso acá en el recreo

171 AA: no::

172 A6: se queda uno se quedan todos

173 A7: TOMATELA CHE/ YO NO ME VOY A QUEDAR EN EL RECREO

174 A5: que ella también se queda por mandarse al choque

175 P: claro/ella quiere que todos se queden

176 A6: sí/ yo me quedo yo me quedo

177 A8: ¿vos te quedás?

178 A6: ¿para qué voy a salir afuera?/ si no puedo hacer nada/ no puedo jugar a la pelota

Aquí un alumno (A4) acusa a otro (A9) por haber dicho una palabra inadecuada en el contexto áulico (FIP7-ACUSACIÓN). Para ello emplea una cláusula con un sujeto elidido, que refiere a A9, una flexión con predicador en pasado (“dijo”) y un complemento (“mala palabra”) que da cuenta de lo inadecuado.

A9 reconoce esta ACUSACIÓN como tal (FT7) y se defiende con un ET7 negativo. Para esto desmiente lo dicho por A4 mediante una FIP8-DEFENSA construida con una palabra (“mentira”) y el resto de los recursos elididos (“eso es”), y además un sujeto en 1º persona singular asociado a la misma flexión y predicador que la cláusula de A4 (“dije”), pero con polaridad negativa (“no”) más un complemento (“nada”) que anula lo inadecuado.

A4 reconoce el compromiso de A9 con la visión positiva hacia su persona (EI8), por la que la FT8 es la DEFENSA, pero no está de acuerdo con lo que dice (ET8). Para manifestar el desacuerdo, recupera la acusación inicial mediante un recurso de polaridad positiva (“sí”), opuesta a la polaridad negativa de A9 y, además, elide el resto de los recursos de la acusación y usa recursos ya empleados por la docente para configurar la FIP1-SANCIÓN/CASTIGO (“se queda sin recreo”). Dado que estos recursos son empleados por una alumna, no ejercen la misma fuerza de sanción/castigo. Se deduce entonces que A4 se burla de A9 (FIP9-BURLA) y, simultáneamente, desacredita la autoridad de la profesora.

A9 no manifiesta reconocer esta burla como tal pues vuelve a desacreditar la acusación mediante la palabra “mentira” (FIP10-DESACREDITACIÓN).

La docente, en cambio, parece coconstruir la FT9 como BURLA y realiza, simultáneamente, un NUEVA SANCIÓN/CASTIGO (FIP11) mediante algunos recursos ya empleados. A nivel interpersonal, recupera un predicador (“quedar”) y lo une a una flexión (“va a”), expresando futuro, y un sujeto que incluye a todos los alumnos (“todo el curso”). A nivel ideativo, todo el grupo se transforma en actor de un proceso punitivo que los afecta. Es decir, la FIP11-CASTIGO se diferencia de la FIP1-CASTIGO en que se hace extensible a todo el grupo. De esta manera, la docente intenta nuevamente controlar al grupo y así recuperar su autoridad previamente debilitada.

A continuación intervienen diferentes alumnos. En algunos casos reconocen la FIP de la docente y, aunque la aceptan como tal,⁹¹ por lo cual la FT11 es la SANCIÓN/CASTIGO, el ET11 es negativo porque expresan desacuerdo con el castigo (“no::”) o predisposición negativa a cumplir con la pena de la sanción punitiva (“TOMATELA CHE/ YO NO ME VOY A QUEDAR EN EL RECREO”). En otros casos, parece que reconocen lo que la docente pretende pero directamente no lo aceptan como castigo al desacreditar las consecuencias de llevar a cabo dicha acción (“¿para qué voy a salir afuera?/ si no puedo hacer nada/ no puedo jugar a la pelota”).

La docente también interviene en este caso, con una cláusula que refiere a la actitud de una de las alumnas (“claro/ella quiere que todos se queden”), que avala la característica particular (*i.e.* extensible a todo el grupo) de su FIP11-SANCIÓN/CASTIGO previa.

De acuerdo con lo analizado, es posible reconocer que inicialmente la autoridad de la docente es debilitada por la FIP/FT9-BURLA. Después, cuando la docente intenta recuperar su autoridad realizando una FIP11-SANCIÓN/CASTIGO diferente del resto (*i.e.* aplicable a todo el grupo), los alumnos vuelven a desacreditarla y así debilitan la autoridad nuevamente.

Encadenamiento 3: un castigo de la docente transformado en amenaza de un alumno a otros

476 A6: seño/ me están tirando otra vez papeli::::tos↑
477 P: bueno / ahora me fijo
478 A6: ¿por qué no deja a todos los chicos sin recreo?
479 A9: TOMATELA EH
480 ((unos chicos vuelven a tirar papeles a la chica))
481 A6: ahí está/ o me dicen quién es o que se queden todos sin recreo
482 AAAA: FUE CHELO:::::

En este encadenamiento A6 se dirige a la docente con un vocativo (“seño”) para acusar a sus compañeros por una acción inadecuada en el aula (FIP12-ACUSACIÓN). Para ello recupera recursos que la docente había utilizado anteriormente para defenderla: complemento (“me” en lugar de “le”), predicador más flexión (“están tirando”) y otro complemento (“papelitos” en lugar de papeles).

La docente reconoce la crítica negativa a los alumnos (E12), que A6 realiza ante ella, por lo cual la FT12 es la ACUSACIÓN, y reacciona con ET12 positivo. Así, se compromete con un futuro curso de acción (FIP13-PROMESA).

Se deduce que la FT13 es la PROMESA solo por ausencia de desacuerdo (seguramente A6 hubiera reaccionado negativamente si la docente no se comprometía a solucionar su situación).

En la siguiente intervención A6 combina nuevos recursos con otros similares a los utilizados por la docente en las FIP-CASTIGO previas para configurar una pregunta que funciona a modo de sugerencia (FIP14-SUGERENCIA): adjunto (“por qué”), polaridad negativa (“no”), flexión más predicador (“deja”), complemento (“a todos los chicos”), adjunto (“sin recreo”). Como en la FIP11-SANCIÓN/CASTIGO extensible a todo el grupo, esta FIP14-SUGERENCIA supone una acción que afecta a un grupo (“todos los chicos”), no a un alumno particular.

Inmediatamente después, cuando los alumnos vuelven a tirar papeles a A6, ella combina nuevos recursos con otros también empleados previamente por la docente y configura una amenaza dirigida a sus compañeros (FIP15-AMENAZA). Inicialmente emplea una cláusula en que confirma la acción inadecuada mediante un adjunto y una

flexión (“ahí está”). Después, plantea opciones a partir de dos cláusulas encabezadas por el conector “o”. En la primera emplea un sujeto tácito referido a sus compañeros, un complemento (“me”), una flexión más predicador (“dicen”) y un nuevo complemento (“quién es”). En la segunda, recupera recursos empleados por la docente previamente: flexión más predicador (“se queden”), complemento (“todos”), adjunto (“sin recreo”). Desde el punto de vista ideativo, propone dos alternativas: o que el grupo sea actor del proceso de delatar a quien tira papeles o que sea actor de una acción que lo perjudica.

El grupo reconoce la necesidad de su acción para que no haya riesgos (E115), por lo que la FT15 es la AMENAZA. Así, opta por la primera alternativa propuesta por la alumna y acusa a uno de los compañeros mediante una flexión más predicador (“fue”) y un complemento (“chelo”), que es el nombre del alumno acusado.

En esta situación, la alumna reproduce un tipo de amenaza con recursos lingüísticos asociados, en general, con el discurso docente y, en particular, con el discurso de la docente de este curso. Por su parte, los alumnos responden de manera positiva a su requerimiento, como si efectivamente la amenaza hubiera sido considerada como tal y con éxito. En este sentido, la alumna ha tenido más éxito con su castigo que la docente con el de ella, aun cuando hayan empleado recursos similares. De este modo, esta situación parodia este tipo de situación frecuente en el aula y así burla, e incluso ironiza, también a la docente (Sperber & Wilson, 1994[1986]),⁹² lo que disminuye su autoridad y poder.

A lo largo de este encadenamiento A6 emplea en dos de sus intervenciones recursos que la docente ya ha empleado para configurar sus FIP-SANCIÓN/CASTIGO. En ambos casos recupera, en particular, el recurso característico de la FIP11-SANCIÓN/CASTIGO en que la docente intenta recuperar la fuerza del castigo, que ha sido atenuada, al afectar a todo el grupo y no a un alumno puntual. Así, nuevamente, la docente pierde poder y su autoridad se debilita pues A5 usa sus recursos en pro de otras FIP, incluso algunas en que la alumna amenaza con un castigo a los propios compañeros. Hubiera sido esperable, por el contrario, que la docente cumpliera este rol.

5.4.5.3. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT

El análisis de esta interacción comunicativa muestra que a lo largo de los encadenamientos analizados la FIP-CASTIGO inicial va perdiendo intensidad pues la autoridad de la docente se debilita y de esta manera la posibilidad de una futura sanción. En particular, es posible sugerir que una FIP coconstruida como FT en un momento dado de la interacción comunicativa puede modificarse, al menos en cuando a su intensidad, a lo largo de los otros encadenamientos de la misma interacción. En este caso, esto se debe no solo al modo en que los alumnos coconstruyen la FT-

CASTIGO, a partir de las sucesivas FIP-SANCIÓN/CASTIGO de la docente, y generan ET, sino también al nuevo uso estratégico que le dan a los recursos que la docente utiliza en su FIP-SANCIÓN/CASTIGO.

Estas observaciones confirman que, en tanto la fuerza ilocucionaria se asocia con los efectos ilocucionarios del modo en que ha propuesto Sbisá y, por lo tanto, del modo en que se expone para el MLT, la fuerza admite grados de fuerza o intensidad (Sbisá, 2001b), lo que se aplica también para la FT.

En este sentido, el MLT permite reconocer algunas características importantes del tenor; en particular, muestra que el poder no es algo dado sino negociable en el discurso (Locher, 2004) y que, por lo tanto, las relaciones simétricas o asimétricas se modifican a lo largo de la interacción comunicativa. El análisis de las FIP, las FT y los ET permiten dar cuenta de algunos aspectos de esta negociación y así entender cómo la docente pierde, al menos en parte, el control, la autoridad y el poder, y cómo los alumnos consiguen controlar la interacción comunicativa durante algunos momentos e impiden el desarrollo del diálogo triádico con el cual se lleva a cabo el repaso del tema “verbos”. Para esto emplean diversas tácticas: realizar acciones inadecuadas en el ámbito escolar (e.g. tirarse papelitos), elevar el tono de voz, burlar a compañeros, etc.

5.4.5.4. Consideraciones didácticas

Durante la investigación he registrado diferentes clases en el curso donde han tenido lugar las últimas dos interacciones comunicativas analizadas. En estas interacciones comunicativas, y también en otras del mismo curso no analizadas aquí, el comportamiento de los alumnos presenta características similares: ellos no permiten que se desarrollen las actividades de manera continuada y, por el contrario, utilizan diferentes estrategias para controlar la actividad y la temática en el aula, como hablar entre sí, generar interrupciones que en muchos casos adoptan patrones de confrontación. Así, en todas las clases son constantes tanto los gritos y el bullicio como los conflictos entre alumnos.⁹³

Para comprender este tipo de comportamiento, es interesante recuperar las apreciaciones de Lemke (1997) sobre el habla de los alumnos entre sí. Este tipo de habla tendría varias funciones como: 1) proporcionar un canal de comunicación entre los alumnos que están manteniendo la dinámica de sus relaciones interpersonales, ya sea amistosas u hostiles, 2) satisfacer la necesidad del alumno de hablar con alguien que no sea el profesor o 3) proporcionar la oportunidad a los alumnos de desentenderse de la actividad principal. En síntesis, el que los alumnos hablen entre sí es una forma adaptativa y funcional de conducta dentro del aula. Sin embargo, el habla excesiva de los alumnos sí puede interferir con el desarrollo de las actividades principales de la clase. Esto, según Lemke (1997), debería funcionar como señal para

el profesor de que el grupo está frustrado, aburrido o no involucrado con la clase por alguna buena razón.

De la misma manera, habría que explicar el comportamiento de los alumnos en el caso analizado, que incluyen varias estrategias de control además de hablar entre sí. Estas explicaciones se pueden encontrar, al menos en parte, en otro encadenamiento de una de las clases:

270 ((la docente sale del aula, se mantiene un silencio absoluto, inusual para este curso))
271 A5: se fue la profesora y no tenemos con quien hablar
272 A9: SIGAN HABLANDO
273 ((sigue el silencio))
274 A9: ey hijo de puta / hablen che
275 ((hacen unos ruidos para llamar la atención de la docente pero luego desisten y vuelve el silencio,
276 algunos cuchichean pero tranquilos))
277 A15: ¿con quién discuto ahora?
278 A5: no sé
279 ((entra la profesora, reaparecen los ruidos y el murmullos permanente))

Como pone en evidencia las aclaraciones entre paréntesis doble, al salir la docente del aula, los alumnos no solo dejan de hablar sino que hacen un silencio absoluto. Lo que la docente intenta lograr a lo largo de toda/s la/s clase/s de diferentes maneras se produce cuando ella abandona el aula por unos minutos. Los comentarios de los alumnos ofrecen motivos explícitos de su comportamiento ante la presencia de la docente.

En esta clase puntual, los alumnos generan intervenciones que solo parecen tener sentido al oponerse al de la docente y, de este modo, al desarrollo del diálogo triádico pretendido por ella. Por eso, si la docente no está, no hay motivos para hablar, ella es el único interlocutor válido.

Esto permite repensar algunos *leiv motif* del ámbito educativo. Es frecuente escuchar a maestras y profesores opinando que los alumnos no prestan atención y se comportan inadecuadamente porque “no tienen interés” o “no están motivados” o “están perdidos” en las actividades escolares. Más allá del modo en que uno valore la actitud de los alumnos/as, el análisis realizado muestra que, en ciertas ocasiones, ellos se desvían de las normas de comportamiento aceptables no por desinteresados sino porque se oponen, más o menos conscientemente, a lo que la docente intenta desarrollar y, por lo tanto, a sus objetivos y a su discurso. La forma de poner en evidencia la oposición es “desarmar” el discurso docente e, incluso, “reutilizarlo”. La naturaleza de esta oposición escapa al análisis lingüístico en la medida en que la indagación sobre motivaciones e intenciones corresponde predominantemente a otras disciplinas. De todos modos, dejo constancia del registro y rastreo discursivo que permite indicar que tal fenómeno sucede.

5.4.6. Asignación de alumnos para leer los parlamentos de una obra de teatro

5.4.6.1. Presentación de la interacción comunicativa

La interacción comunicativa que voy a analizar corresponde a la clase 8° E2, desarrollada el 6 de agosto del 2002 en un 8° año del turno mañana de la escuela de EGB N° 64, justo después de las vacaciones de invierno. Su duración es de 120 minutos. Se trata el tema “obras de teatro”.

La docente propone dividir el curso (17 alumnos) en grupos pequeños y distribuye fotocopias de diferentes obras de teatro a cada uno. Después, comunica la consigna:

91 P: bueno/ la consigna ((murmullos)) chicos/ bueno/ la consigna es la siguiente ¿sí? / cada grupo/
92 se va a encargar/ teniendo en cuenta que tienen una sola fotocopia por grupo y que hay muchos
93 grupos/ ahora veo si les puedo dar más
94 A4: ()
95 P: ahora las ordenamos/escuchen /() porque si no no van a entender nada /¿me escuchan ?/ chicos/
96 teniendo en cuenta que tenemos la falta de la puerta/ y /que:::/existen varios grupos leyendo obras
97 de teatro diferentes/les pido por favor que podamos organizarnos para que todos/podamos trabajar
98 ¿sí? pueden separarse unos grupos de los otros / así les resulta más fácil leer/ mientras van leyendo
99 la obra/ mientras van leyendo la obra/piensen ((muchos ruidos)) piensen entonces en los
100 personajes que aparecen y quiénes de los del grupo podrían representar esos personajes / bueh/

En este fragmento la docente propone dos actividades (me referiré a esta propuesta como FIP-P PROPUESTA INICIAL): 1) cada grupo debe leer la obra que ha recibido y 2) durante esta actividad debe asignar un alumno por cada personaje de la obra. Esto permitirá más tarde una lectura entre todos.

El análisis que desarrollo a continuación se centra en cuatro encadenamientos generados después de que uno de los grupos ha terminado la primera actividad. Estos encadenamientos difieren respecto tanto a los interlocutores como a los patrones genéricos. Me interesa analizar, fundamentalmente, las intervenciones de uno de los alumnos (A1) y compararlas con las del resto de sus compañeros (A4, A8, A9...) y, también, con las de la profesora.

5.4.6.2. Análisis de los encadenamientos

Encadenamiento 1: organización de la tarea de asignación

115 ((se releva la conversación de un grupo que termina de leer su obra de teatro))
116 A4: ya está
117 A1: señora ya está
118 A8: ah/ la leemos de vuelta
119 A4: no no no
120 A1: hay que formarlo bien/ porque somos cuatro nomás y hay como veinte personas acá/ tenemos
121 que formarlo bien para que dé una voz cada una/ porque se mezcló ¿vamos a hacerlo?
122 A4: ((le habla a otro grupo)) ey/ ¿quieren hacer con nosotros?
123 A1: ((le habla a otro grupo)) vengan// ((le habla a sus integrantes)) pará / a ver ¿cuántos más?
124 ¿cuántos son? / fijáte

125 A9: ()
 126 A1: ¿eh?
 127 A9: cuatro
 128 A1: cuatro/ cuatro/ para

En este encadenamiento, intervienen los alumnos de uno de los grupos. Inicialmente se dirigen a la profesora (líneas 116 y 117) pero, como esta no les presta atención, comienzan a conversar entre ellos y, después, con miembros de otros grupos.

En la línea 118, interviene A8 con una cláusula con diversos recursos (sujeto tácito en 1º persona plural, complemento que refiere a la obra ["lo"], flexión en indicativo que expresa obligación moderada⁹⁴ ["leemos"] y un adjunto ["de nuevo"]) a partir de los cuales propone leer nuevamente la obra de teatro en el grupo (FIP1-PROPUESTA).

En la línea 119, A4 reconoce el compromiso solicitado por A8 (E11), por lo que la FT1 es la PROPUESTA pero el ET1 es el desacuerdo. Así, con un adjunto de polaridad negativa y elidiendo el resto de los recursos que se presuponen, A4 afirma lo opuesto a su compañero.

En la línea 120, interviene A1 con diversas cláusulas:

Conector/ adj.	Cláusulas	Recursos
	a. hay que formarlo bien	sujeto impersonal; flexión en presente del indicativo con predicador (haber en "hay") más predicador infinitivo; complemento ("lo") y adjunto circunstancial de modo ("bien")
porque	b. somos cuatro nomás	sujeto tácito de 1º persona plural, flexión en presente del indicativo con predicador (ser en "somos"), complemento atributivo y adjunto circunstancial ("no más")
Y	c. hay como veinte personas acá	Sujeto impersonal, flexión en presente del indicativo, un predicador (haber de "hay"), y dos complementos ("como veinte", "acá").
	d. tenemos que formarlo bien	Recursos similares a cláusula a: sujeto tácito 1º persona plural; flexión en presente del indicativo con predicador (tener en "tenemos"), más predicador en infinitivo; complemento ("lo"); y adjunto circunstancial ("bien")
para que	e. dé una voz cada una	Flexión en presente subjuntivo con predicador (dar en "dé"), sujeto 3º persona singular
porque	f. se mezcló	Sujeto elidido en 3º persona singular, flexión en indicativo con predicador (mezclar en "mezcló")
	g. ¿vamos a hacerlo?	sujeto tácito de 1º persona plural; flexión en presente del indicativo con predicador (ir en "vamos"), más predicador unido con preposición ("a hacer"); y un complemento ("lo").

Las cláusulas a, d y g expresan obligación mediante recursos similares:

- la *a* y la *d* coinciden en la existencia de una flexión, diferente en cada caso, unida a un predicador, un complemento y un adjunto idénticos; y

- la *d* y la *g* coinciden en incluir una 1º persona plural, que refiere a todo el grupo, y una flexión más predicador.

El resto de las cláusulas se presentan unidas a estas tres mediante conectores y adjuntos conjuntivos causales o de meta (*i.e.* como motivos u objetivos para convocar a una acción).

De esta manera, A1 reconoce el compromiso asignado por A8 a leer la obra (E11b), por lo que la FT1b es la PROPUESTA, y a diferencia de A4 manifiesta un ETb1 positivo. Sin embargo, aun cuando acuerde con la propuesta, impone ciertos compromisos que todos deben cumplir para que se lleve a cabo la lectura. En este sentido, la FIP3 es también una PROPUESTA, pero diferente.

En la línea 122, A4 reconoce los compromisos asignados por A1, por lo que la FT3 es la PROPUESTA, y genera un ET3 positivo. En particular, invita a unos alumnos a participar en la lectura grupal (FIP4-INVITACIÓN).

En la línea 123, A1 reconoce el derecho a participar que A4 ha asignado, por lo que la FT4 es la INVITACIÓN y el ET4 positivo. Además, A1 realiza una nueva invitación de manera más directa pues emplea una flexión en imperativo (FIP5-INVITACIÓN).

A continuación (líneas 123-124), A1 emplea cláusulas con flexiones en imperativo (“pará”) o en forma de pregunta (“¿cuántos son?”) y, de esta manera, interroga a otros alumnos sobre la cantidad de alumnos en otro grupo (FIP6-PREGUNTA).

A9 acepta el compromiso asignado por A1 de proveer información, por lo que la FT6 es la PREGUNTA. El ET6 es positivo pues A9 brinda la información (FIP7-AFIRMACIÓN) en dos oportunidades porque inicialmente A1 no escucha la respuesta.

A1 reconoce el compromiso de A9 con la verdad de lo dicho, por lo que la FT7 es la AFIRMACIÓN con ET positivo. Sobre la base de esta respuesta, A1 vuelve a emplear una flexión en imperativo, con la cual efectúa una FIP8-ORDEN, y así controla el comportamiento de sus compañeros.

Las intervenciones analizadas configuran un diálogo entre los alumnos, en el que uno de ellos (A1) se esfuerza por controlar el comportamiento de sus compañeros, mediante varios recursos que expresan un grado alto de obligación, y así la actividad emprendida (“organización de la lectura grupal”).

Inmediatamente después del primer encadenamiento, surge otro en el que participan alumnos del primer grupo mencionado junto con otros que se acercan a leer.

Encadenamiento 2: alumnos asignando alumnos para leer parlamentos

131 ((voces superpuestas, se acercan otros alumnos al grupo))
 132 A1: bueno/ Valerio:/ ¿quién es Valerio?/
 133 A4: yo
 134 A1: yo soy e:: Lisa/
 135 A4: (yo)
 136 A1: no no / vos sos Valerio/ yo soy Lisa
 137 A4: ah/ pero [me tocan (tres líneas)
 138 A1:[vos sos Claudio/
 139 A9: pero ella es
 140 A4: entonces Claudio es Anselmo
 141 A1: vos sos Arpagón
 142 A8: no/ yo era
 143 A1: bueno/ vos Arpagón/ yo Lisa/ vos Claudio
 144 A4:y ella Valerio
 145 A1: vos Valerio
 146 A8: Flecha/ ¿quién es Flecha?
 147 A1: Flecha/ ¿quién es Flecha?/ tomá llamála a (ella)
 148 A4: ey/ cosa / vení / ¿quieren hacer con nosotros?
 149 A1: nos hacen falta un par de personajes a nosotros
 150 A: (leo con ustedes)
 151 A1: bueno/ dale/ veni
 152 A: (sí)
 153 ((risas))
 154 A4: eh/ Mario / ¿no quieren estar con nosotros?
 155 A1: nos faltan un par de personajes
 156 A8: tres nos faltan
 157 A1: Flecha/ Anselmo/ y nos falta Mariana
 158 A4: y las mujeres las hacen ustedes
 159 A: las mujeres las hacemos nosotras

El encadenamiento comienza con una intervención de A1 (línea 132). Este alumno emplea un adjunto conjuntivo (“bueno”), que implica cierta planificación para lo que dirá y, después, una cláusula en forma de pregunta con un complemento atributivo (“Valerio”), un sujeto (“quién”), una flexión en presente del indicativo con predicador (ser de “es”) y el mismo complemento inicial. De esta manera, A1 convoca a sus compañeros para que se comprometan con la actuación del personaje mencionado (FIP9-PEDIDO DE DESIGNACIÓN).

En la línea 133, A4 emplea un sujeto en 1º persona singular (“yo”) y elide el resto de los recursos de la cláusula que se presuponen con la intervención de A1. Así, reconoce el deber a comprometerse con la actuación (EI9), por lo que la FT9 es el PEDIDO DE DESIGNACIÓN, y genera un ET positivo. A4 se compromete a representar a Valerio (FIP10-DESIGNACIÓN). Por ausencia de desacuerdo, se puede interpretar que la FT10 es la DESIGNACIÓN.

A continuación (línea 134), A1 se compromete a representar otro personaje realizando una FIP11-DESIGNACIÓN mediante diversos recursos: sujeto en 1º persona singular (“yo”), flexión con predicador (“soy”) y complemento que refiere al personaje (“Lisa”).

A4 reconoce el compromiso de A1 (EI11), por lo que la FIP11 es la DESIGNACIÓN (línea 136) pero el ET11 es negativo. A4 emplea un pronombre en 1º persona singular

y elide el resto de los recursos para expresar sus intenciones de designarse para el papel Lisa, en lugar del de Valerio. En este sentido, realiza una nueva FIP12-DESIGNACIÓN.

A1 reconoce este nuevo compromiso de A4 (EI12), por lo que la FT12 es la DESIGNACIÓN. El ET12 es el desacuerdo. En este sentido, reitera la designación inicial de A4 (*i.e.* representar a Valerio) (FIP13-DESIGNACIÓN) mediante un sujeto de 2º persona singular, una flexión más predicador en presente del indicativo y un complemento. Inmediatamente después A1 vuelve a autodesignarse para uno de los papeles con recursos idénticos a los ya utilizados (FIP14-DESIGNACIÓN) (líneas 132 y 134).

A4 reconoce los compromisos que le ha asignado A1 (EI13), por lo que la FT13 es la DESIGNACIÓN y el ET, negativo. A4 expresa desacuerdo con la designación.

A1 sin embargo parece no escucharla porque interviene mientras A4 está hablando para designar a otro alumno (línea 138). Así, de las intervenciones 138 a 145 se puede reconocer que A1 realiza varias FIP designaciones, o reitera algunas ya efectuadas, con recursos similares a los empleados previamente: sujeto en 1º o 2º persona singular + flexión más predicador (derivados de ser) + complemento (referido al nombre de un personaje).

En todos los casos sus compañeros reconocen los compromisos asignados por A1 (diferentes EI), por lo que la FT es la DESIGNACIÓN. Por otra parte, si bien los ET son diversos, tanto positivos como negativos, las designaciones propuestas por A1 son, al menos considerando este encadenamiento, las que se tienen en cuenta.

Es interesante considerar un ejemplo de las designaciones mencionadas (líneas 144 y 145):

- A4 utiliza los mismos recursos empleados por A1 para las designaciones, salvo que emplea un sujeto en 3º persona singular, en lugar de 1º o 2º. Así, realiza una FIP15-DESIGNACIÓN.

- A1 realiza una FIP16-DESIGNACIÓN similar a la recién efectuada por A4, salvo que reemplaza la 3º persona por la 2º. De este modo, se puede considerar que en realidad A1 reconoce lo dicho por A4 como la posibilidad de un compromiso asignado (EI15) más que como un compromiso en sí, por lo que la FT15 resultaría una PROPUESTA. El ET sería positivo pues A1 no solo acuerda con la propuesta sino que efectúa la designación.

Se puede determinar que la FT15 es finalmente una PROPUESTA y la FT16 es la DESIGNACIÓN solo por ausencia de desacuerdo pues, tras las intervenciones mencionadas (de la 138 a la 145), vuelve a intervenir A4 (línea 146) y lo hace para solicitar la designación de uno de los personajes aún no asignados. Emplea para esto una pregunta con complemento atributivo ("Flecha"), sujeto ("quién"), flexión en

presente del indicativo con predicador (ser de “es”) y el complemento inicial reiterado. Estos recursos son los mismos empleados inicialmente por A1 pero referidos a otro personaje (línea 132). De esta manera, A4 realiza una FIP17-PEDIDO DE DESIGNACIÓN.

Inmediatamente después A1 reitera la misma pregunta que acaba de formular A4 (FIP18-PEDIDO DE DESIGNACIÓN), por lo que es posible suponer que reformula FIP17-PEDIDO DE DESIGNACIÓN como pregunta auténtica. La FT17 resultaría entonces la PREGUNTA AUTÉNTICA y el ET17 positivo.

No es posible reconocer de qué manera el resto de los alumnos toman la FIP17 y la FIP18 pues nadie interviene (posiblemente porque todos ya tienen personajes asignados). Por este motivo, A1 emplea flexiones en imperativo para ordenar que convoquen a otros alumnos a participar de la lectura (FIP18-ORDEN).

A4 reconoce este deber impuesto por A1 (EI18), por lo cual la FT 18 es la ORDEN. El ET además es positivo pues este alumno cumple la orden: invita a otros alumnos a participar de la lectura (FIP19-INVITACIÓN) mediante una pregunta con sujeto tácito de 2º persona plural, una flexión en presente del indicativo unida a predicadores y un complemento.

A1 interviene inmediatamente después y brinda una justificación para esta invitación (FIP20-AFIRMACIÓN) por lo que la FT19 es la INVITACIÓN.

Si bien este encadenamiento continúa con una invitación a otros alumnos, el análisis realizado hasta el momento permite reconocer características fundamentales de la interacción comunicativa. En primer lugar, se trata de un nuevo diálogo entre alumnos empleado para realizar un trabajo en grupos que inicialmente indicó la docente: asignar un alumno por cada personaje. En este tipo de actividad, como explica Lemke (1997), los alumnos cooperan para llevar a cabo la tarea. Aquí, uno de ellos (A1) intenta controlar el comportamiento del resto y así la actividad. Esto se pone en evidencia en diferentes características de la interacción comunicativa. Por un lado, A1 es quien realiza las FIP-DESIGNACIONES a partir de las cuales el resto coconstruye las FT-DESIGNACIONES. Además, efectúa las FIP-ORDEN para que se convoque a posibles candidatos de designación. Por otro lado, A1 se ocupa de que el resto de sus compañeros no logren realizar FIP-DESIGNACIONES O PEDIDOS DE DESIGNACIÓN o, al menos, que no existan FT con esas características derivadas de FIP de otros. Por ejemplo, cuando A4 realiza una FIP-DESIGNACIÓN, A1 la reformula como FIP-PROPUESTA; y, cuando A4 efectúa una FIP-PEDIDO DE DESIGNACIÓN, A1 reitera el mismo pedido inmediatamente después por lo que estaría reformulando la FIP-PEDIDO DE DESIGNACIÓN como pregunta auténtica.

Encadenamiento 3: negociaciones relativas a la tarea de asignación

En este encadenamiento, intervienen la profesora y algunos alumnos del grupo anteriormente mencionado.

181 A4: [profesora/ ¿podemos estar con ellos tres? [porque nos faltan ()
 182 P: [bueno/es que ahora vamos a hacer
 183 eso/ vamos a [tratar
 184 A8: [porque somos cuatro/ y son / bueno [()
 185 P: [bueno ahora vamos a tratar precisamente
 186 de hacer eso/¿sí?/ porque hay más que tienen El avaro/ ¿sí? / hay tres grupo más creo/ así que lo
 187 que vamos a hacer es completar los personajes lo que faltan co::n / personas de otro[grupo

Este encadenamiento comienza con una intervención de A4, quien se dirige a la docente mediante un vocativo. Después, emplea una pregunta de tipo sí/no que comienza con una flexión que expresa predisposición y una cláusula que se presenta como justificación de la cláusula anterior por medio del conector causal “porque”. Esta última cláusula, sin embargo, queda inconclusa pues se superpone con la intervención de la docente. De esta manera, A4 inicia aparentemente una FIP21-PEDIDO DE PERMISO, pero que queda inconclusa, con la que busca el asentimiento de la docente acerca del modo en que su grupo, referido en 1º persona, pretende realizar la lectura de la obra de teatro (*i.e.* sumando tres alumnos al grupo inicial).

La docente comienza con un adjunto conjuntivo (“bueno”) pero, mientras plantea una propuesta de trabajo similar a la planteada al comienzo de la clase, A8 la interrumpe para dar continuidad a la FIP21-PEDIDO DE PERMISO iniciado por A4 e interrumpido por la docente.

Así, A8 utiliza al principio un conector causal, también empleado por A4, y así presenta dos cláusulas como justificaciones a la pregunta formulada por su compañero (“¿podemos estar con ellos tres?”). Dado que A4 fue interrumpido y que A8 retoma su intervención en el punto en que se produjo la interrupción, la intervención de A8 da continuidad a la FIP21. Sin embargo, este alumno tampoco puede terminar pues, mientras está formulando la segunda cláusula, la docente comienza a hablar, superponiéndose, y continúa la intervención que había iniciado previamente. Para esto, repite las últimas palabras dichas antes y en las cuales A8 la había interrumpido.

Tanto al inicio de su intervención como en su continuación, la docente emplea recursos similares:

M*	Conector	Cláusulas	Recursos lingüísticos fundamentales
A	-	bueno/es que ahora vamos a hacer eso/	Adjunto conjuntivo, metáfora de modalidad, complemento, flexión + a + predicador, complemento
	-	Vamos a tratar	flexión + a + predicador
D	-	bueno ahora vamos a tratar precisamente de hacer eso/¿sí?/	Adjunto conjuntivo, complemento, flexión + a + predicador, complemento
	porque	hay más que	Sujeto impersonal, flexión,

		complemento
-	tienen El avaro/ ¿sí? /	Sujeto tácito, flexión, complemento
-	hay tres grupo más creo/	Sujeto impersonal, flexión, complemento, metáfora de modalidad
así que	lo que vamos a hacer	Complemento, flexión + a + predicador
-	es completar los personajes	Flexión, sujeto
-	lo que faltan co::n/ personas de otro[grupo	Complemento, flexión, complemento

*momento en que se realizan cláusulas: A, antes de la interrupción de A8; D, después.

La docente, por un lado, emplea cláusulas con “flexión + a + predicador” que indican, más que disposición, obligación de realizar la tarea. Es decir, la docente convoca a los alumnos a efectuarla (FIP22-PROPUESTA).

Por otra parte, mediante algunos recursos (e.g. adjunto “bueno”,⁹⁵ que sugiere aceptación de lo dicho por el interlocutor previo; complemento “eso”, que refiere a los previamente propuesto por A4), la docente sugiere que toma las intervenciones de A4 y A8 como pedidos de permiso, por lo cual la FT21 es el PERMISO. Además, concede lo propuesto por A4 y A8 (ET positivo) pero con su FIP22-PROPUESTA se construye como responsable de los criterios para cumplirla. De hecho, reitera criterios ya expuestos en su FIP-P inicial.

En este encadenamiento se desarrolla un diálogo breve entre el profesor y dos alumnos (A4 y A8) acerca de las características de la futura actividad que deben realizar: lectura grupal de una obra de teatro.⁹⁶ Los alumnos sugieren ciertas características para la misma y piden permiso a la docente para desarrollarla de ese modo (FIP21-PERMISO). La docente concede este permiso al mismo tiempo que expone en detalle las características de la actividad (FIP22-PROPUESTA). Durante la interacción comunicativa se generan superposiciones e incluso interrupciones de la docente a los alumnos y viceversa: A4 inicia la formulación de la FIP21; la docente lo interrumpe para configurar su FIP22 pero, después, A8 interrumpe a la docente para continuar la FIP21. A su vez, la docente interrumpe a A8, por lo que la FIP21 queda inconclusa, y logra así completar su FIP22. En este sentido, es evidente la lucha por controlar la actividad, en particular los criterios para llevarla a cabo. En esta lucha, la docente finalmente se presenta como la persona que establece las características y, además, como muestra el próximo encadenamiento, de cumplirlas.

Encadenamiento 4: docente asignando alumnos para leer parlamentos

En el cuarto encadenamiento, intervienen la profesora y varios alumnos de diferentes grupos.

214 ((la docente empieza a organizar la lectura charlando con lo grupos))

215 P: bueno/ acuerdensé qué personajes tienen que ser/ e::: necesitamos a:: el comisario

216 A13: yo
217 P: ¿quién era?/ Estela / Valerio ya lo teníamos designado/ ()/Anselmo/ Mariana/ Mariana/ ¿y
218 Claudio no vas a ser vos?
219 A11: no/ a mí me aburrió
220 P: bueno/ ¿quién quiere ocupar el papel de Claudio?
221 A9: yo
222 P: muy bien/ ¿cada uno se acordó quién era?/ ¿no es cierto?/ bueno
223 ((murmullos y la docente le habla a todos))

En este encadenamiento, como he anticipado, la docente intenta organizar la próxima actividad: lectura de las obras de teatro. Según señala la aclaración, se acerca a varios de los alumnos que integran los grupos pequeños a fin de designar a cada personaje.

La docente emplea diferentes recursos para realizar diversas FIP-PEDIDOS DE DESIGNACIÓN:

- Cláusulas con flexiones modales que sugieren obligación moderada (“necesitamos”)

- cláusulas en forma de pregunta, ya sea absolutas dirigidas a un alumno puntual como pronominales que apelan a todos los posibles alumnos que pueden proponerse como lectores de un personaje.

Por ejemplo, en la línea 220 la docente acepta la negativa de A11 respecto a la posibilidad de representar a Claudio y solicita que algún otro alumno desempeñe ese rol (FIP23-PEDIDO DE DESIGNACIÓN). Para esto, emplea una cláusula en forma de pregunta con un sujeto que es el pronombre interrogativo (“quién”); una flexión modal (“quiere”), que sugiere predisposición; un predicador (“ocupar”) y un complemento (“el papel de Claudio”) que refiere al personaje.

A9 reconoce el deber de seleccionarse, por lo que la FT23 es el PEDIDO DE DESIGNACIÓN, y el ET es positivo. Mediante un pronombre de 1º persona singular y el resto de los recursos elididos pero presupuestos a partir de la intervención de la docente, A9 se hace cargo del papel (FIP24-DESIGNACIÓN).

La docente reconoce este compromiso, por lo que la FT es la DESIGNACIÓN, el ET es positivo. La docente emplea un recurso de función absoluta (“muy bien”) para valorar positivamente esta designación (FIP25-EVALUACIÓN).

En este encadenamiento, se desarrolla un diálogo triádico desarrollado para la designación de alumnos para cada personaje: a) la docente interviene para efectuar pedidos de designación, b) los alumnos reconocen estos pedidos como tales y reaccionan positiva o negativamente y c) la docente valora esta reacción.

Como se pone en evidencia en este diálogo, la docente vuelve a realizar una designación que previamente los alumnos habían realizado solos, sin su participación, cumpliendo la FIP-P inicial.

5.4.6.3. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT

El análisis mediante el MLT pone en evidencia diversas características de la coconstrucción de las acciones para llevar a cabo una actividad propuesta: “designación de alumnos para cada personaje”. Es importante, en este sentido, distinguir los encadenamientos en los que participan solo alumnos de los que participa también la profesora.

Respecto a los encadenamientos 1 y 2, en los que solo intervienen alumnos:

- en el 1, se pone en evidencia que uno de ellos (A1) es quien genera las FIP para organizar la actividad, que luego se coconstruyen como FT.

- en el 2, este alumno alcanza el control de la actividad a partir de un modo particular de coconstrucción de las FT derivadas de las FIP. En particular, se encarga de ser el único responsable de generar las FIP-DESIGNACIÓN que luego se coconstruyen como FT-DESIGNACIÓN –al menos por ausencia de desacuerdo- y lo hace, en parte, impidiendo que las FIP-DESIGNACIÓN O PEDIDOS DE DESIGNACIÓN generados por otros den lugar a FT con esas características.

Respecto a los encadenamientos 3 y 4, en los que intervienen los alumnos y la profesora:

- en el 3, los alumnos solicitan permiso para realizar una actividad de acuerdo con criterios que ellos han establecido y la docente concede este permiso pero porque coincide con criterios para la actividad que ella se encarga de exponer. Durante la interacción comunicativa se generan superposiciones e incluso interrupciones entre los interlocutores, lo que muestra una lucha por controlar los criterios para realizar la actividad. Incluso la FIP21-PERMISO de los alumnos queda inconclusa mientras que la docente completa su FIP22-PROPUESTA. En esta lucha entonces ella se presenta finalmente como la persona que establece las características. Es importante destacar que, debido a las interrupciones, un alumno retoma la FIP inicialmente planteada por otro y le da continuidad aun cuando no la termine. Esto permite pensar en construcciones colaborativas de FIP entre los alumnos.

- en la 4, la docente se encarga de que los alumnos sean designados para la representación por medio de un diálogo triádico configurado por un pedido de designación y, luego, tras la aceptación o rechazo del alumno, por una valoración. Es decir, la docente vuelve a realizar algunas designaciones que, al menos en parte, ya han sido realizadas por los alumnos.

Es importante destacar que la docente logra controlar las designaciones con menos esfuerzo que A1: ella las realiza en el marco de un diálogo triádico en que las FIP-PEDIDO DE DESIGNACIÓN son generadas solo por ella y coconstruida luego como FT, mientras que en el caso de A1 las designaciones se efectúan en el marco de un

diálogo alumno-alumno en el cual otros alumnos pueden intervenir con FIP-PEDIDO DE DESIGNACIÓN o FIP-PARA DESIGNAR A OTROS COMPAÑEROS, y por lo cual este alumno intenta reformulaciones de estas FIP para presentarse como único responsable de las FIP-PEDIDO DE DESIGNACIÓN o DESIGNACIONES DE COMPAÑEROS. Esto quizá se deba a las características tradicionales de los discursos asociadas con los roles: el profesor suele tener más poder y autoridad en el aula, y se ocupa activamente de controlar el sistema de comunicación (Cazden, 1988, 2001; Lemke, 1997; Stubbs, 1987). Tal vez también por este motivo A1 efectúe las designaciones mediante recursos similares a los utilizados por la docente para designar.

Por otro lado, es posible hipotetizar que el encadenamiento 3 es una transición que condiciona los eventos comunicativo-transaccionales posteriores: las iniciativas de los alumnos quedan bloqueadas por la iniciativa de la profesora que deja en claro quién va a dirigir la actividad y quién va a completar y confirmar las designaciones de roles. El plan de clase que ella probablemente tenía en mente no contemplaba la actividad autogestionada de los alumnos/as. Por eso, y por el retorno a una situación comunicativa estándar o convencional del género, las FIP de la profesora producen ET positivos y una FT en línea con aquellas.

5.4.6.4. Consideraciones didácticas

De acuerdo con el análisis de los encadenamientos, los alumnos (en este caso A1) controlan y desarrollan la actividad cuando la docente no interviene. Sin embargo, en la interacción comunicativa de los alumnos y la docente, ella intenta controlar primero las características para desarrollar la actividad, frente a la propuesta de los alumnos, y luego la actividad en sí.

Es interesante analizar la conducta discursiva de A1. Paradójicamente en este caso la acción de designar es inicialmente realizada por alguien que no ha sido designado para ello. De hecho, A1 asume el rol de designar mediante la fuerza de su actuación discursiva y las subsiguientes FIP y FT que se intenta generar. La estrategia discursiva más importante que utiliza consiste en la “apropiación” de las FIP de los otros manteniendo su preeminencia y recuperando y renovando la fuerza inicial.

En efecto, se trata de una replicación de la estrategia usada frecuentemente por los docentes para recuperar la preeminencia discursiva en clase.

Al comparar el caso del alumno con el de la docente, si bien la estrategia discursiva es similar, en el caso de la maestra está respaldada por la situación convencional y la asimetría social y discursiva que se haya implícita en ella. En el caso del alumno en grupo, lo que podemos ver es una construcción, en principio,⁹⁷ ligada solo al discurso que produce una especie de “convencionalización” de la situación. Es decir, el alumno logra mediante emisiones con determinadas FIP y FT recrear la

asimetría discursiva típica del aula. Es decir, logra “hacer cosas didácticas con palabras”.⁹⁸

Por último, cabe destacar que, como he señalado, en diversos momentos de esta clase (e.g encadenamiento 1 y 2) los alumnos “trabajan solos”, en grupo, sin la presencia de la docente. Sin embargo, es posible sugerir que, aunque en esas ocasiones la docente no intervenga directamente en la interacción comunicativa, el discurso típicamente asociado a su rol sí está presente a través de la voz de uno de los alumnos. Esto llevaría a repensar qué significa que los alumnos trabajen solos y cómo se puede estimular los discursos del grupo para que el “trabajar solos” no implique recurrir necesaria y/o exclusivamente a los discursos del rol docente para cumplir las tareas, sobre todo si esto implica una actividad que se organiza como una simulación del rol docente asumido por algún alumno.

Retomando la hipótesis del punto anterior respecto al encadenamiento 3, didácticamente existe una pérdida de posibilidades de aprendizaje independiente de los alumnos/as, de gestionarse grupalmente de una manera eficaz que implique también un aprendizaje del ejercicio de liderazgo y búsqueda de consenso. Es posible afirmar entonces que los alumnos/as estaban bien encaminados en la realización de la tarea, y que quizá un mínimo andamiaje de la docente cuando era requerida su intervención hubiese bastado para cumplir los objetivos de la actividad.

5.5. Recapitulación y observaciones generales

En este capítulo he analizado el *corpus* principal de esta investigación (*i.e.* clases presenciales) de acuerdo con el MLT, lo que ha permitido vislumbrar sus verdaderos alcances como modelo analítico-interpretativo del discurso didáctico.

Es importante destacar que la posibilidad de reconocer diversos fenómenos ha sido consecuencia no sólo de la aplicación del modelo sino también del *corpus* elegido. Esto se debe a que este *corpus*, en lugar de reducirse a situaciones didácticas tradicionales, ha incluido situaciones relacionadas con la disciplina así como situaciones de las que participan docentes y alumnos, y situaciones de las que participan sólo estos últimos.

Así, a partir de la aplicación del MLT a este *corpus* variado, se han podido reconocer los fenómenos discursivos y didácticos que enumero a continuación y sintetizo más adelante, en el capítulo 8.

Respecto a la configuración de la FIP, se ha advertido la relación entre su configuración y los interlocutores así como entre esta configuración y los recursos lingüísticos. También se han puesto de manifiesto las posibles situaciones generadas tras la producción de una FIP, como la posibilidad de generar una FT (*i.e.* una fuerza construida de manera conjunta entre los interlocutores). En este sentido, se ha

destacado un rasgo fundamental de este tipo de fuerza: su dinamismo e intensidad gradual.

En relación con los efectos, se ha podido distinguir entre aquellos que ocurren inmediatamente después de una FIP y los que, por el contrario, ocurren a largo plazo. Además, se han advertido situaciones en que no se producen efectos. De esta manera, se ha llegado a reflexionar sobre dos temas: los efectos y sus valencias, y la relación entre las fuerzas, los efectos y los recursos lingüísticos. Sobre este último tema, se han reconocido diferentes tipos de combinaciones de recursos (no habituales [e.g. uso de metáforas y humor] y/o complejas) y se ha analizado su relación con las fuerzas y los efectos.

Por último, se ha manifestado la relación que se establece entre las fuerzas, los efectos, los recursos lingüísticos y los diferentes tipos de contextos (género, contexto de situación y contexto cultural).

En relación con las consideraciones didácticas derivadas del análisis mediante el MLT, cabe destacar la importancia de los diversos mecanismos de control de la docente respecto al desempeño de los alumnos, incluido el género como estrategia de control, y la relevancia del discurso del docente más allá de su presencia física.

Como se ha dicho antes, cada una de estos fenómenos serán desarrollados en el capítulo 8. Previamente, presento las aplicaciones del MLT al estudio de diversos contextos de interacción: por un lado, el discurso didáctico *online* (capítulo 6) y, por otro, las conversaciones cotidianas (capítulo 7).

CAPÍTULO 6. Análisis del discurso didáctico *online* a partir del modelo lingüístico-transaccional

Resulta entonces necesaria la reflexión e investigación empírica que dé cuenta del carácter accional/intencional, relacional e intertextual de las contribuciones discursivas en ambientes virtuales de aprendizaje, considerando que se requiere un abordaje múltiple para la correcta comprensión y apreciación de la actividad discursiva, para proveer los instrumentos conceptuales y metodológicos adecuados a investigadores y formadores.

G. Constantino

6.1. Introducción

Tras haber analizado el *corpus* principal de esta investigación, me interesa proyectar las posibilidades de aplicación o transposición del modelo lingüístico-transaccional (MLT) al estudio de diversos tipos de discurso o contextos de interacción, como los que comprenden aspectos didácticos pero son de naturaleza *online* o, incluso, aquellos sin aspectos didácticos. En este sentido, como ya anticipé, he configurado un *corpus* de contraste, integrado por un foro de formación *online* y una conversación cara a cara.

En este capítulo analizo los encadenamientos extraídos de un foro. La decisión de orientar el análisis al discurso didáctico *online* está motivada, fundamentalmente, por el gran desarrollo que en los últimos años han tenido los procesos formativos en red u *online*.⁹⁹ Así, el locus habitual de la interacción didáctica, constituido por el aula vital o de presencia cara a cara, ha encontrado análogos en los foros y conversaciones electrónicas del aula virtual. En este sentido, no considerar el nuevo contexto en que el discurso didáctico tiene lugar sería obviar no solo los desafíos formativos que ha generado sino también, y más importante aún para esta investigación, las particularidades de la formación a través de un tipo de discurso que combina rasgos de escritura y de oralidad.

Antes de analizar entonces los encadenamientos extraídos del foro, quiero caracterizar el discurso electrónico y los foros didácticos en general con el objeto de entender el valor de un *corpus* de esta naturaleza en relación con el *corpus* amplio de esta investigación.

6.2. El discurso electrónico: algunas características básicas

El discurso electrónico (DE) es una forma de comunicación interactiva compuesta por textos escritos electrónicamente que aparecen en las pantallas de los

escritores/lectores. Desde un punto de vista temporal hay dos tipos de DE: sincrónico (DES) y asincrónico (DEA).

El DES corresponde a las conferencias en tiempo real, más conocidas como *chats*. Son, como dice Noblía (2000), conversaciones espontáneas pero escritas. No cuentan con los signos paralingüísticos ni con la presencia física del interlocutor pero sí con la dinámica de la oralidad, el marco de una conversación, su estructura, la sincronización y el control de los hablantes sobre la interacción. Es escrita pero debido a la inmediatez del intercambio no puede, como ocurre con otro tipo de texto escrito, realizar el proceso de corrección y corrección previa a su enunciación. Sin embargo, la escritura colabora con el control interaccional y discursivo. Por último, en este tipo de intercambio, el escritor se asume como hablante y las reglas del juego son las de una conversación común. El *chat* al ser escrito puede ser guardado como texto; lo que permite a los participantes tener presente lo dicho y controlar su interpretación.

El DEA comprende las comunicaciones de interactividad retardada (*delayed interactivity*), como el correo electrónico (*e-mail*), los grupos de noticias (*newsgroups*) y los foros o conferencias asincrónicas (*forum* o *asynchronous conferencing*). Si bien el DEA se diferencia fundamentalmente de la dinámica de la conversación natural por la imposibilidad de interrupciones y solapamientos, propia de la toma de turnos en el habla, es similar por presentar un número de rasgos de actuación generalmente característicos de comportamientos y eventos comunicativos en proceso o *in situ*, como repeticiones, mención directa, disfluencias y marcadores de implicación personal (Davis & Brewer, 1997). Estos rasgos no son solo léxicos y sintácticos, sino también gráficos (e.g. letras mayúsculas o emoticones).

En síntesis, una característica común a varios textos electrónicos es su naturaleza doble: son escritos pero se leen como si fueran la transcripción de un texto oral. Por ello, se los conoce también como conversación textual (Baldwin, 1996) o discurso escrito interactivo (Ferrara, Brunner & Whittemore, 1991). Y también han sido considerados a partir del concepto de “hibridización” del discurso (Constantino, 2006a).

6.3. El discurso electrónico como discurso híbrido

El fenómeno de hibridización del discurso implica un desfase, una anomalía producida por una combinación de elementos diferenciales entre la producción y la realización (Pardo, 1998). Para entender mejor este fenómeno, es útil inicialmente distinguir el mundo de la oralidad primaria,¹⁰⁰ en la que la generación y la realización

del discurso tienen el mismo formato o fuente, del mundo de la oralidad secundaria, cuando ya ha surgido la escritura (Ong, 1993).¹⁰¹

Los rasgos específicos de la escritura¹⁰² (Olson, 1998) modifican los rasgos de la oralidad que, ya “contaminada”, se transforma en una oralidad secundaria o impregnada de rasgos propios de lo escrito.

Así, la oralidad secundaria es parcialmente híbrida. Muchas veces es obtenida por las cualidades que pertenecen al mundo de la escritura (*i.e.* hablar como se escribe). La tecnología, en cambio, permite invertir esta dependencia a partir del discurso electrónico (*i.e.* escribir como se habla).

En efecto, la conversación electrónica o *chat* es un reflejo de la conversación normal u oral, cuyas reglas y características provienen de ésta, aunque limitadas por el medio escrito. Asimismo, los foros electrónicos poseen cualidades tanto de la conversación espontánea como de los diálogos reflexivos y argumentativos propios de ambientes convencionales como el salón de clases (Constantino, 2006a). De hecho, los foros son una de las herramientas más utilizadas en la estructura didáctica de la formación *online* en sentido estricto, es decir, cuando no hay instancias presenciales que reduzcan la instancia en red a mero complemento. Y esto debido a que muestran una relación estrecha, tal vez solo superada por el *chat*, con la situación comunicativa del aula vital.

De acuerdo con estas características, las clases virtuales desarrolladas en los foros tienen un particular interés para esta investigación pues son comparables a las clases presenciales y, al mismo tiempo, se diferencian por sus rasgos tanto del discurso escrito (*e.g.* mediado por el texto asincrónico, modificable) como del oral (*e.g.* la interacción del grupo). Por este motivo, he seleccionado un foro de finalidad didáctica para contrastar con el *corpus* principal. Presento a continuación algunos rasgos generales de los foros de formación y, después, las particularidades del foro seleccionado.

6.4. Los foros de formación *online*

Respecto al rol de los foros en el ámbito de la formación *online*, se reconocen diversas funciones (Constantino & Alvarez, 2005). Por ejemplo:

- en los inicios de cualquier programa de formación *online*, aparecen como formas de presentación personal en un espacio público común. Esto se debe a que el intercambio inicial con datos biográficos e intereses personales y profesionales permite compartir una historia, una identidad colectiva y obligaciones recíprocas (Mercer, 2000) necesarias para crear una comunidad.

- también son ampliamente utilizados como “pizarra” o “cartelera”, que permiten cumplir determinadas actividades y ejercicios propuestos por el tutor/profesor

mediante la contribución que responde a ellos. Por ejemplo, respondiendo individualmente a un par de preguntas que abren el foro.

- desempeñan funciones didácticas en sí. En estos casos, funcionan como verdaderos espacios de trabajo de aprendizaje. Así, lo que resulta de ellos depende de la interacción de los participantes, ya sea como profundizaciones o ampliaciones tópicas, como producto de la confrontación y/o colaboración conceptual entre los participantes, o como productos didácticos resultantes (resúmenes, cuadros, esquemas, grillas, etc.).

Como indica Constantino (2000), existe la tentación de potenciar la herramienta del foro para asimilarla a las posibilidades de los modelos didácticos de nivel superior. En este sentido, se busca promover un intercambio conceptualmente constructivo entre el experto/docente/tutor y el/los aprendiz/alumnos, no solo desde una simple asimetría formativa y reflexiva que garantice una guía y orientación eficaz, sino también desde la posibilidad de indagación profunda y creativa de nuevos *insights* sobre la realidad y el conocimiento. Esto se debe en parte a que, como todas las expresiones del diálogo se conservan y son ubicables y modificables, los participantes pueden contribuir según su ritmo, en los momentos que les resultan más cómodos.

6.5. Análisis del foro de formación *online* seleccionado

6.5.1. Presentación de la interacción comunicativa y análisis de los encadenamientos

El foro seleccionado como *corpus* de contraste corresponde a uno de los módulos de un programa universitario de Máster. Este módulo, relativo al tema Psicología de la Comunicación, se desarrolló intensivamente en dos semanas, con un foro de trabajo con funciones didácticas en cada una. En este sentido, estos foros presentan una importante interacción entre los alumnos y el tutor.

Para el análisis he seleccionado el foro inicial, del que participaron un tutor, graduado de dicho Máster en años anteriores, y un grupo de 16 alumnos/as argentinos/as, de 25 a 45 años, con diferentes formaciones académicas. Varios contaban con una amplia formación en filosofía.

Dentro del diseño de actividades del módulo el objetivo fundamental del foro inicial era analizar y comentar un trabajo sobre la temática, escrito por la especialista italiana Monica Banzato en una versión preliminar traducida al español. El original fue publicado al año siguiente (Banzato, 2002). En este trabajo se tratan los siguientes temas: a) las raíces psicosociales de los nuevos modelos interpretativos, imprescindibles para la comprensión de los "procesos de construcción de la subjetividad en la interacción comunicativa virtual", y b) diversos enfoques de la

comunicación (e.g. socio-tecnológico y psico-tecnológico, tecno-antropológico, socio-lingüístico comunicacional, socio-psicológico).

Para comenzar el módulo, el tutor propone una reflexión (FIP-P-PROPUESTA INICIAL):

Ejemplo 6.1

Tema: para empezar
De: Tutor
Fecha: 2001-12-11, 10:58:42 UTC
Tipo: Importante!
Líneas: 1

>¿Qué nos sugiere la afirmación de MacLuhan "el medio es el mensaje" en el marco de la CMC?

Tras un comentario de uno de los participantes, el tutor completa su propuesta inicial:

Ejemplo 6.2

Tema: ...
De: Tutor
Fecha: 2001-12-12, 00:01:26 UTC
Tipo: Pro
Líneas: 21

Amplificando la interpretación de Luisa, encontré esto en un comentario sobre McLuhan:

>"Pero si bien el universo McLuhiano es rico y complejo, subyace una especie de teoría de la historia relativamente sencilla. Teniendo como eje la naturaleza de los medios con que los hombres se han comunicado y basándose fundamentalmente en los modos de percepción y la preponderancia de lo sensitivo, la historia de occidente ha pasado, para McLuhan por tres etapas. "El medio es el mensaje" funciona como slogan, utilizado para referir que el medio tecnológico en sí, entendido como una especie de prolongación del cuerpo humano tiene mucha más importancia en la configuración de una civilización, que el contenido que transmite. Cada etapa ha tenido su medio específico: la oralidad en las sociedades tribales, la imprenta en la era tipográfica o mecánica y la tv en la era eléctrica o global. De allí en más, toda cultura puede ser leída a partir de ese esquema comprensivo."

Y respecto a lo que dice Malena, que les parecen estos versos (si conocen o adivinan el autor, suman puntos):

Siempre que salgo tengo al lado un monitor
y no sé quien está aquí
Alguien me llama por el maldito amor
y no se quien está aquí

No conozco a nadie
Y todos saben de mí
Pero es así
Porque siempre estoy
en Fantasy
....
Fantasy es un lugar
Del que nadie puede regresar
Fantasy es ilusión
Porque nunca hay nadie alrededor

Una vez que el tutor ha planteado estas coordenadas para reflexionar, los participantes intervienen fundamentalmente en relación con: a) la postura de MacLuhan sobre los medios y b) las características del diálogo que hacen posible la comunicación a través de los media (soledad frente a compañía).

De la totalidad de este foro de formación universitaria (campo) he seleccionado para el análisis diferentes encadenamientos de intervenciones en las cuales se logra establecer al menos una FT y un ET.

Los encadenamientos seleccionados corresponden básicamente a la interacción entre el tutor y Sandra, una de las participantes (tenor), aunque incluyan intervenciones de otros.

El género principal de este foro es la discusión general entre los participantes (Lemke, 1997). Esto implica un patrón de diálogo en el cual los alumnos hablan directamente con otros sobre el tema y el profesor desempeña el rol de moderador. Esto se debe, en parte, a que en algunos foros se promueve el intercambio conceptualmente constructivo entre el experto/docente/tutor y el/los aprendiz/alumnos (Constantino, 2006a). Sin embargo, a diferencia de otros casos de discusión general, el tutor en este foro tiene a veces derechos especiales para hablar e interviene de manera similar a un docente en el aula presencial (Cazden, 2001).¹⁰³

Por otra parte, si bien la discusión general es el género predominante, en ciertos momentos parece modificarse y se establecen confrontaciones entre el tutor y una alumna. La confrontación, como actividad interpolada que consiste en intercambios serios de amenazas o desafíos entre un profesor y uno o más alumnos, surge en los encadenamientos que analizo a continuación.

Si bien primero trato cada encadenamiento por separado y, de hecho, éstas se podrían interpretar de manera independiente, considero que contrastar sus análisis permite una comprensión más acabada de la interacción y, en particular, de los aspectos relativos a la coconstrucción de las acciones.

Encadenamiento 1: conflicto entre el tutor y unas alumnas

Al analizar el encadenamiento 1 focalizo la FIP que inicialmente formula una de las alumnas, Rosa, y las FT que derivan de ella cuando interviene el tutor y luego otra alumna, Sandra. Este encadenamiento comienza entonces con la intervención de Rosa.

Ejemplo 6.3

Tema: Algunas cuestiones

De: Rosa

Fecha: 2001-12-12, 16:53:10 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 6

Por lo que entendí de la lectura, el enfoque socio-psicológico critica del enfoque socio-lingüístico una concepción de la comunicación como simple transferencia de un mensaje de un emisor a un receptor. Rescata la dimensión psico-social e interactiva de la comunicación, que es vista como una negociación de significados.

Se dice que el sujeto produce significados. Pero, ¿qué significa exactamente producir significados? Supongo que se vincula a una concepción del acto cognoscitivo como acto que crea el sentido.

Esto me plantea nuevos interrogantes:

¿Qué relación guardan lenguaje y pensamiento? ¿El lenguaje es simple exteriorización del pensamiento? ¿Es posterior? ¿O el lenguaje cumple también la función de estructurar, organizar el pensamiento? ¿Cómo explicamos el hecho de que nuestras ideas se ordenan, y surgen otras nuevas, cuando hacemos el esfuerzo de comunicarlas, por escrito u oralmente? (Sin hablar de cómo se reestructuran estas mismas ideas cuando el otro también comunica.)

Es ésta una cuestión que siempre me interesó: ¿Cómo conciliar la teoría clásica de la palabra como signo del concepto (y éste, a su vez, como signo de la esencia) con las investigaciones de la lingüística, que parecen otorgarle un alcance mayor a la palabra?

Desde el punto de vista de la función interpersonal, Rosa emplea recursos lingüísticos similares a lo largo de su intervención: a) flexiones (“rescata”, “es”) y metáforas de modalidad (“se dice que”, “supongo que”) que indican probabilidad de alta a moderada, y b) configuraciones correspondientes al modo indicativo. En particular, la participante va de configuraciones correspondientes a afirmaciones, con las cuales sintetiza algunas cuestiones del contenido del módulo, a configuraciones correspondientes a interrogaciones (absolutas y pronominales), con las cuales destaca ciertos temas relativos a las concepciones lingüísticas y filosóficas acerca del lenguaje y el pensamiento que le han interesado más. La cláusula que encabeza algunas de las interrogaciones (e.g. “es esta una cuestión que siempre me interesó”) presenta los aspectos destacados como temas de interés, no como preguntas auténticas. En este sentido, en las cláusulas que se configuran como interrogaciones se establecen metáforas de modo. Sobre la base de los recursos empleados y la manera de combinarlos, la FIP1 es una INVITACIÓN A DISCUTIR ciertos temas en el foro, como la relación entre el lenguaje y el pensamiento, y el contraste entre teorías lingüísticas y aproximaciones más filosóficas.

El tutor responde a esta intervención.

Ejemplo 6.4

Tema: Respuesta rápida a algunas cuestiones (no a todas las de "Algunas cuestiones")

De: Tutor

Fecha: 2001-12-12, 18:13:20 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 11

> ¿Qué relación guardan lenguaje y pensamiento? ¿El lenguaje es simple exteriorización del pensamiento?

No.

> ¿Es posterior?

No.

> ¿O el lenguaje cumple también la función de estructurar, organizar el pensamiento?

Sí.

> ¿Cómo explicamos el hecho de que nuestras ideas se ordenan, y surgen otras nuevas, cuando hacemos el esfuerzo de comunicarlas, por escrito u oralmente? (Sin hablar de cómo se reestructuran estas mismas ideas cuando el otro también comunica.)

Se afirma que el lenguaje es vehículo y soporte del pensamiento: pensamos con palabras y expresamos nuestros pensamientos con ellas. También que es lineal y progresivo. Abundaremos después en esto.

> Es ésta una cuestión que siempre me interesó: ¿Cómo conciliar la teoría clásica de la palabra como signo del concepto (y éste, a su vez, como signo de la esencia) con las investigaciones de la lingüística, que parecen otorgarle un alcance mayor a la palabra?

Si te referís a la teoría que diferencia "signo" de "símbolo" y que la palabra no es arbitraria o convencional, creo que no hay mucho para conciliar. Creo que se basa en el deseo de una conexión esencial que no puede sostenerse.

Esta intervención presenta un patrón de organización recurrente: pregunta formulada por Rosa/respuesta del tutor. Estas respuestas son de dos tipos. Por un lado, hay respuestas de sí/no, en las que se elide la información de la pregunta. Por otro lado, respuestas en las cuales se cuestiona la importancia del tema de la pregunta, al menos para el momento en que fueron formuladas. Para ello, el tutor emplea metáforas de modalidad que expresan probabilidad, como “se afirma que”, “creo que”. Como anticipa el tema del mensaje, “Respuesta rápida a algunas cuestiones (no a todas las de "Algunas cuestiones)”, ambos tipos de respuestas mencionados tienen una característica común: no desarrollan las cuestiones del modo en que las preguntas de Rosa exigirían hacerlo si fueran consideradas como preguntas auténticas. En este sentido, el tutor no las considera como tales sino que atribuye a Rosa, como sugería su FIP1-INVITACIÓN A DISCUTIR, el compromiso con una futura discusión (E11). Así, la FT1 resulta la INVITACIÓN A DISCUTIR y el ET1 el rechazo a esa discusión (no a los tópicos en sí) pues el tutor reacciona negativamente ante esa fuerza.

Otra participante, Sandra, adopta una actitud diferente ante la FIP1-INVITACIÓN A DISCUTIR.

Ejemplo 6.5

Tema: Re: Respuesta rápida a algunas cuestiones (no a todas las de “Algunas Cuestiones”)

De: Sandra

Fecha: 2001-12-13, 04:16:45 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 6

Como ya lo entrevistamos en los módulos anteriores, el tema de fondo es siempre el mismo, y que personalmente creo que habría que profundizar: el tema del conocimiento humano. La significación tiene que ver con él, aunque no solamente: hace referencia también a otras dimensiones. Según la filosofía realista –un exponente contemporáneo es C. Fabro-, existe ante todo una primera significación perceptiva: ya en el conocimiento primero de la realidad hay una captación de la significación, realizada por aquella facultad humana que ya Aristóteles denominó cogitativa. Luego, en planos superiores de pensamiento, las significaciones tomarán rumbos y niveles más profundos. La pregunta filosófica de fondo en este tema es la que insinúa Rosa en su nota: ¿este significado es algo DADO, es decir, ya está de algún modo presente en la realidad; o es algo que PONE únicamente el sujeto?

Y esta pregunta hecha por el significado, se amplía a otras nociones como la del concepto, las imágenes, los esquemas cognitivos, etc.

Históricamente hablando, es el problema gnoseológico de fondo que existe en las distintas corrientes de pensamiento. La respuesta dada a esto, implicará una metafísica.

Sinceramente, el planteo que abre Rosa, comenzando por plantear la pregunta por el significado, abriendo luego al lenguaje (el fondo es el mismo: si el lenguaje y el concepto expresan o no LA REALIDAD o más bien expresan una CREACIÓN del espíritu (individual, social, o lo que sea) no creo que sea algo tan sencillo como para contestar brevemente. Siglos de historia del pensamiento tuvieron esto latiendo en el fondo...

A nosotros, se nos plantea, a mi entender, como una gran temática para comenzar a preguntarnos. Para comenzar tal vez a investigar. Para conversar e intentar ‘penetrar’ juntos en este forum, pero tal vez también para dejar las preguntas abiertas hasta el momento en que el módulo de Antropología las ponga bien sobre la mesa, y nos permita profundizarlas más.

Personalmente creo que todo el avance de la tecnología y su interacción con el pensamiento, o mejor dicho, la revolución que la tecnología cibernética ha producido en el modo del pensar del hombre, de sus procesos mentales, etc., plantean un desafío a la filosofía tradicional que afirmó que el hombre tiene por su ser sensible y espiritual, la capacidad de trascender hacia la realidad hasta apropiarse inmaterialmente de ella, a través del conocimiento y del amor...

Solo propongo que cada uno se tome un poquito más de tiempo que el que muchas veces el forum nos permite, para dejar entrar estas preguntas en su interior. Y tal vez que las dejemos entrar en nuestra ‘comunidad virtual’...

En esta intervención, se establece un patrón complejo de recursos a partir de configuración de afirmaciones acompañadas de recursos que expresan:

- probabilidad de moderada a alta por medio de metáforas de modalidad (“creo que”) y adjuntos modales (“personalmente”);

- obligación en un grado bajo por medio de flexiones modales (“habría que”) y adjuntos circunstanciales construidos con elementos o grupos verbales sin referencias al tiempo y a la modalidad (“una gran temática para comenzar a preguntarnos”, “para dejar entrar estas preguntas”). Para expresar obligación se emplea también la nominalización (“la respuesta”), que refiere a procesos cuyos actores son los interlocutores, unida a una flexión en tiempo futuro (implicará), que señala un elemento aún ausente en la discusión (“una metafísica”).

Mediante estos recursos, Sandra destaca la importancia del tema planteado por Rosa (“el conocimiento humano”, “sus relaciones con la significación y la filosofía realista”) y, además, refuerza la idea de reflexionar sobre el mismo. De esta forma, Sandra también atribuye a Rosa un compromiso con la discusión y a los participantes el derecho a hacerlo, por lo que la FT1b, como en el caso del tutor, sería la *invitación a discutir*. En cambio, el ET1b es el *acuerdo* con la propuesta de Rosa pues Sandra no solo inicia la discusión sino que la incita. Para ello emplea, como he mencionado arriba, diversos recursos que expresan obligación en un grado bajo.

En contraste con este acuerdo, y simultáneamente a éste, la participante critica el rechazo del tutor a la propuesta de Sandra. Para ello, emplea dos cláusulas complejas, en el sentido que incluyen diversos recursos y procedimientos:

1) nominalización¹⁰⁴ (“la respuesta dada”) + flexión en futuro (“implicará”)

2) metáfora de modalidad con polaridad negativa (“no creo que”) + flexión en subjuntivo (“sea”) + sujeto que incluye grupo verbal del que se ha extraído tiempo y persona (“una cuestión para contestar brevemente”) pero sugiere referencia al tutor.

De este modo, Sandra manifiesta su desacuerdo con la reacción del tutor frente a la propuesta de Rosa no solo por ser muy breve, sino porque en ella no se han tenido en cuenta estudios previos sobre el tema (“siglos de historia del pensamiento”).

Según lo analizado, respecto a la intervención de Rosa, tanto en el caso del tutor como en el de la alumna se establece como FT1 la INVITACIÓN A DISCUTIR. Sin embargo, mientras que en el primer caso el ETa1 es negativo pues se rechaza la discusión sobre los temas propuestos (e incluso se podría sugerir una nueva FIP del tutor como invitación a discutir otros temas, no los sugeridos por la alumna), en el segundo caso el ETb1 es positivo, dado que Sandra acepta la discusión, la inicia y la incita.

Más adelante, vuele a intervenir Rosa. Incluyo a continuación la primera parte de su intervención.

Ejemplo 6.6

Tema: Retomando puntos

De: rosa

Fecha: 2001-12-13, 14:45:29 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 12

Para obedecer la moción de orden del tutor, no “me desparramo” en varios reply, sino que retomo:

1-Aclaración al tutor: por conciliación de la teoría clásica de la palabra con los aportes de la lingüística, me refería simplemente a lo que había dicho más arriba: si la palabra solo es exteriorización de una idea o si es “más interior”, por decirlo de alguna manera, al pensamiento.

2-Gracias a Sandrita por hacer explícita la cuestión de fondo de mi planteo: ¿significado descubierto o proyectado?

En esta primera parte de la intervención, la participante aclara, por un lado, algunas cuestiones por las que el tutor desacredita los temas a discutir y, por otro lado, agradece a su compañera por haber clarificado su propuesta inicial. A partir de esta intervención, Rosa refuerza la idea de que la FT1 es la INVITACIÓN A DISCUTIR, en particular el tema del conocimiento y su relación con el lenguaje.

Encadenamiento 2: conflicto entre el tutor y una alumna por el tema de la dialéctica

En la primera intervención de este encadenamiento, Sandra reflexiona sobre un interrogante planteado por otra compañera.

Ejemplo 6.7

Tema: Re: Proyecciones educativas de la teoría de McLuhan

De: sandra
Fecha: 2001-12-13, 03:53:45 UTC
Tipo: Nota
Líneas: 7

¿No podemos acaso proponer alternativas pedagógicas comprensivas y no excluyentes que promuevan el juicio crítico sin llegar al aprendizaje sin aula?

Estoy de acuerdo con lo que afirmás, y creo personalmente que el secreto -tanto en esto como en otras temáticas que se van planteando en distintos órdenes a propósito de las temáticas del master- es no caer en la trampa de una dialéctica, que anule lo anterior para 'construir' lo nuevo, sino al contrario, incorporar todo para lograr una integración.

Aquí Sandra incluye la intervención previa de su compañera y, a continuación, emplea cláusulas configuradas como afirmaciones y, también, metáforas de modalidad ("creo que") y adjuntos modales ("personalmente") que expresan probabilidad. Estos recursos se combinan formando una oración compleja. De esta manera opina acerca del tema propuesto por su compañera: "proyecciones educativas". La FIP2, por lo tanto, es la OPINIÓN.

El tutor reacciona ante esta intervención de Sandra.

Ejemplo 6.8

Tema: dialéctica vs. construcción integrativa

De: Tutor

Fecha: 2001-12-13, 04:29:33 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 3

Sandrita,

La dialéctica puede volverse una práctica tramposa y estéril, y el optimismo de pensar que todo tiene un lado bueno y rescatable puede ser honesto y provechoso, pero a veces el guiso resulta poco digerible y para nada sabroso. Esta es una cuestión metodológica cuya discusión reservaría para otro momento.

El tema de esta intervención es "dialéctica vs. construcción integrativa" por lo que se vincula directamente con la intervención previa de Sandra, quien se ha referido a esta cuestión. El tutor comienza con un vocativo que, además de ser el diminutivo del nombre de la participante ("Sandrita"), no ha sido empleado antes como forma de apelación.¹⁰⁵ Este vocativo encabeza una serie de cláusulas con las cuales el tutor opina sobre un tema que Sandra ha introducido antes, la dialéctica. Esta opinión comprende fundamentalmente apreciaciones negativas, que el tutor atenúa mediante diversos recursos: a) el vocativo que en este caso sugiere familiaridad, confianza, b) recursos que atenúan la probabilidad de lo dicho, como flexiones ("puede") y adjuntos modales ("a veces") y c) el conector "pero" que permite articular apreciaciones positivas ("puede ser honesto y provechoso") con negativas ("a veces el guiso resulta poco digerible y para nada sabroso"), destacando estas últimas.

Esta valoración negativa adjudicada a la opinión de Sandra sobre el carácter positivo de la integración de ideas y perspectivas, anticipa y avala la propuesta

posterior de suspender la discusión sobre este tema. Para ello, el tutor emplea una flexión en condicional que expresa obligación en un grado bajo ("reservaría"). De acuerdo con esta intervención, el tutor supone que, a partir de la intervención de Sandra, se ha asignado a todos los participantes el derecho a opinar sobre el tema (EI2). En este sentido, habría una reformulación de la supuesta FIP2 por Sandra (OPINIÓN), que asume un doble sentido pues no solo se considera que Sandra se compromete con una apreciación subjetiva (EI2a), por lo que la FT2 sería la OPINIÓN, sino que se reconoce una expectativa creada por esa intervención (EIb), por lo que la FT2b sería una INCITACIÓN/INVITACIÓN O PROPUESTA INDIRECTA a reflexionar sobre los temas propuestos inicialmente por una participante y luego retomados y ampliados por Sandra. Como ET2, el tutor expresa desacuerdo, no con lo que Sandra opina sino con el hecho de que se haya producido la opinión en ese momento. De hecho cancela el derecho de los participantes a opinar sobre el tema. En esta intervención el tutor parece plantear dos FIP: la OPINIÓN SOBRE LA OPINIÓN de Sandra (FIP3) y la CANCELACIÓN DE LA DISCUSIÓN del tema (FIP4).

Antes de analizar de qué manera Sandra reacciona frente a este desacuerdo, es importante tener en cuenta parte de un mensaje previo del tutor en respuesta a una de las participantes, en las que nuevamente plantea una FIP5-CANCELACIÓN DE DISCUSIÓN: "no creo necesario "abrir" la "cuestión metodológica" en este punto del trabajo y en este forum. El intercambio de ideas con Sandrita apunta a otro lado, que no es al que vos estás enfocando".

La reacción de Sandra considera estas palabras, además de la intervención citada aquí como ejemplo 6.8. Me refiero a continuación a la parte de su intervención relevante en relación con las intervenciones previamente analizadas

Ejemplo 6.9

Tema: Algunas aclaraciones

De: Sandra

Fecha: 2001-12-13, 21:02:21 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 16

** no creo necesario "abrir" la "cuestión metodológica" en este punto del trabajo y en este forum. El intercambio de ideas con Sandrita apunta a otro lado, que no es al que vos estás enfocando.

Tutor: Si no entiendo mal, a lo que te referís al hablar de 'cuestión metodológica' es al tema de la dialéctica (trascibo tu texto de más arriba del forum donde lo decís:

"La dialéctica puede volverse una práctica tramposa y estéril, y el optimismo de pensar que todo tiene un lado bueno y rescatable puede ser honesto y provechoso, pero a veces el guiso resulta poco digerible y para nada sabroso. Esta es una cuestión metodológica cuya discusión reservaría para otro momento."

La verdad es que no estoy de acuerdo en que el tema de la dialéctica sea una cuestión metodológica solamente. Creo que es de contenidos también. Tal vez diciendo solo la palabra no quede claro, trataré de explicitar a lo que me quiero referir al hablar de dialéctica: dos realidades contrarias, que de algún modo se oponen o contraponen. Creo

que continuamente en los 'contenidos' con los que nos estamos enfrentando -en este módulo y en los anteriores- existe esa dualidad, (solo por poner algún ejemplo: aula tradicional/aula virtual; conocimiento lineal/conocimiento hipertextual, etc.; construcción social del significado/(aquí el contrario está supuesto y no explícito:)captación del significado).

La pregunta que sale es: ¿la contrariedad de los elementos es excluyente necesariamente, o es posible lograr una integración? Para mi gusto esto no es solo un problema de método dialéctico, sino que va más allá.

Cuando me referí, pues, a la dialéctica, quise decir que creo que SI es posible integrar, que no debemos caer en una posible anulación de lo 'anterior' para tomar lo nuevo, o viceversa, negarnos a lo nuevo por defender lo clásico.

Obviamente la integración no debe ser un guiso ecléctico. Pero para esto, es necesario un estudio más profundo que seguramente escapa a los objetivos de nuestro módulo y de nuestra discusión. Igualmente creo importante que los temas se planteen y se abran las problemáticas, aunque no llegemos a responder todo...

El tema de esta intervención es “algunas aclaraciones” y justamente Sandra aclara algunos aspectos relativos a sus intervenciones previas que, según ella, el tutor no ha interpretado bien. En particular, el concepto de dialéctica.

En principio, la participante asigna al tutor un compromiso con una idea acerca de este tema, de hecho reproduce textualmente algunas de sus intervenciones. En este sentido, considera el compromiso con la apreciación positiva, por lo que la FT3 derivada de la FIP3 es la OPINIÓN. El ET3 es negativo pues Sandra expresa desacuerdo respecto a lo expresado por el tutor. Para manifestar una postura diferente, efectúa una FIP6-OPINIÓN mediante configuraciones correspondientes a afirmaciones, con adjuntos modales (“creo que”) y metáforas de modalidad (“la verdad es que”) que expresan alto grado de probabilidad. Como resultado de esta combinación, las oraciones resultan complejas con varios recursos de modalidad incluidos. Por ejemplo:

- a) La verdad es que
- b) no estoy de acuerdo en que
- c) el tema de la dialéctica sea una cuestión metodológica solamente.

Tanto la cláusula a) como la b) funcionan como metáforas de modalidad que expresan probabilidad y contribuyen a establecer la opinión de la participante. La polaridad negativa de la cláusula b) sugiere que lo expresado se opone a una opinión previa.

Por otra parte, la participante atribuye al tutor el compromiso con no discutir ciertos temas y las expectativas de que el resto tampoco lo haga (EI4 y EI5). En este sentido, la FT4 y la FT5 (derivadas de las FIP4 y FIP5) corresponden a la CANCELACIÓN DE LA DISCUSIÓN, y el ET4 y el ET5, al desacuerdo pues la autora reconoce su apertura a que este tema, como otros, se discuta en el foro (“Igualmente creo importante que los temas se planteen y se abran las problemáticas”). Para marcar esa apertura a la discusión emplea una combinación compleja de recursos, como adjunto conjuntivo (“igualmente”) y metáforas de modalidad (“creo importante que”).

Esto refuerza la incitación a discutir que, según el tutor, se derivaba de lo dicho previamente por Sandra (*i.e.* la FT2). En este sentido, la participante acepta la reformulación de la FIP2 que inicialmente parecía funcionar como una opinión. El reconocimiento de la apertura para discutir funciona, al mismo tiempo, como una INVITACIÓN A HACERLO (FIP7).

El tutor reacciona ante esta intervención de Sandra. Considero la parte del mensaje relevante para este punto:

Ejemplo 6.10

Tema: Metodología científica y metodología didáctica del forum

De: Tutor

Fecha: 2001-12-13, 22:51:00 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 4

Respondo a Sandrita:

* reitero que no voy a tematizar aquí lo que he rotulado como la "cuestión metodológica": la semana próxima abriremos una "cafetería" y si te parece seguimos ahí el debate sobre este punto.

El tutor comienza el mensaje nuevamente con el diminutivo del nombre de la participante pero en esta ocasión no lo emplea como apelativo sino como un complemento que refiere al destinatario del mensaje. Luego, emplea una metáfora de modalidad para indicar que su FIP una anterior (FIP4 y FIP5): CANCELAR LA DISCUSIÓN sobre la dialéctica o cuestión metodológica. Dado que el mensaje está directamente dirigido a Sandra, es posible deducir que se ha asignado a la intervención previa de esta participante (o, mejor dicho, parte de ella) la posibilidad de generar el derecho a la posible discusión (EI7). Por lo tanto, la FT7 es la INVITACIÓN A DISCUTIR O TRATAR EL TEMA pero el ET7 es el rechazo a la propuesta, al menos en ese momento del foro. Para ello el autor combina diferentes recursos, como metáforas de modalidad ("reitero que"), polaridad negativa y flexión más predicador ("voy a tematizar").

Encadenamiento 3: conflicto entre el tutor y una alumna por un pedido de cambio de actitud

El encadenamiento 3 comienza con una intervención del tutor.

Ejemplo 6.11

Tema: Sobre el realismo y ser realistas: un cambio de actitud

De: Tutor
Fecha: 2001-12-13, 23:17:42 UTC
Tipo: Idea
Líneas: 12

Aquí y allá se señalan y critican las carencias, debilidades y reduccionismos de posturas, teorías, modelos, etc. También a cada rato surge la sospecha de un constructivismo relativista, generalmente confirmada. Y de ahí la tentación a una crítica y rechazo inmisericorde, con poca confianza en la posibilidad de alguna intuición o alguna comprobación que venga de la "realidad" y que los estudiosos y autores de dichos modelos y teorías puedan haber hecho y nos la estén comunicando. Pretendemos leer entrelíneas y no podemos u olvidamos leer las líneas. Los/las invito a adoptar una actitud más realista, más abierta y confiada en la posibilidad que otros, quizás incapaces de ver el conjunto por anteojeras teóricas o miopía intelectual, puedan mostrarnos retazos y detalles de la realidad (rica, múltiple, inagotable).

No una actitud ingenua o acrítica pero tampoco una "caza de brujas" ciega e improductiva.

Alejandra señala que se va percatando de la ausencia de un modelo realista de la comunicación, cualquiera sea la forma que este pueda tener. Bien, la manera es empezar a dialogar a un mismo nivel epistemológico con aquellos que estén estudiando el fenómeno y no mostrando sus posibles carencias desde un nivel más elevado y diverso.

Desde el punto de vista de la función interpersonal, el tutor emplea inicialmente configuraciones de modo de tipo afirmación con flexiones que indican probabilidad en general alta, como "señalan" o "surge". La persona está en tercera o primera plural, que no refiere a los interlocutores (al menos de manera explícita) y resulta general. A partir de estos recursos describe una actitud de lectura a la que califica de manera negativa (FIP8-OPINIÓN SOBRE ACTITUD GENERAL).

A continuación emplea una cláusula con flexión también en modo indicativo ("invito") pero que, en combinación con un predicador ("a adoptar"), sugieren modalidad de obligación moderada. Por otra parte, mediante un complemento ("los") refiere a todos los participantes del foro. De esta manera el tutor propone el compromiso con una actitud diferente de la que acaba de presentar.

Finalmente el tutor sintetiza las características de ambas actitudes y vuelve a incentivar el compromiso con la última actitud propuesta. Para esto emplea una cláusula que, si bien muestra configuración de afirmación y una flexión en indicativo, sugiere nuevamente modalidad de obligación moderada. Esto se debe a que comprende una metáfora de modalidad que hace posible que la invitación se muestre como una afirmación ("la manera es"). Para comprender esto, analizo en detalle esta última cláusula, explicando los posibles procedimientos aplicados para configurarla:

- por un lado, se eliden diferentes elementos, incluso el tiempo o la modalidad de la flexión), de cláusulas simples o grupos que aquí hipotetizo.

	Supuesta cláusula o grupo inicial	Cláusula o grupo tras elidir elementos
1	La manera de adoptar una actitud realista...	La manera
2	2a) Empecemos a dialogar a un mismo nivel epistemológico 2b) con aquellos que estén estudiando el	Empezar a dialogar a un mismo nivel epistemológico con aquellos que estén estudiando el fenómeno

	fenómeno	
3	no mostremos sus posibles carencias desde un nivel más elevado y diverso	No mostrando sus posibles carencias desde un nivel más elevado y diverso

- por otro lado, se utiliza un procedimiento similar a la verbalización (Halliday, 2000),¹⁰⁶ por el cual el primer grupo, derivado del grupo 1, se une por medio de una flexión (“es”) a los grupos derivados de las cláusulas 2 y 3. Además, se emplea un conector para unir estos últimos grupos. Se logra así expresar modalidad de obligación pero no en forma explícita o directa. El resultado es la cláusula final de la intervención.

De acuerdo con lo señalado, la FIP9 por el tutor sería la INVITACIÓN A ADOPTAR UNA ACTITUD particular en el foro. Las referencias a una actitud diferente refuerzan esta propuesta, indicando los límites de lo que no se debe hacer.

Sandra reacciona ante la FIP8 y la FIP9 del tutor en la primera parte de una de sus intervenciones.

Ejemplo 6.12

Tema: Re: Sobre el realismo y ser realistas: un cambio de actitud

De: Sandra

Fecha: 2001-12-14, 05:02:50 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 14

> No una actitud ingenua o acrítica pero tampoco una "caza de brujas" ciega e improductiva.

Por las intervenciones de todos los que han participado en este forum hasta ahora, creo que todos tenemos una actitud de apertura hacia los contenidos, junto con una actitud también crítica respecto de lo que no vemos tanto. Ninguno está intentando 'cazar brujas', estoy segura. Todos queremos aprender, enriquecernos con los textos y también con el diálogo y comunicación virtual a través del presente forum.

> ...La manera es empezar a dialogar a un mismo nivel epistemológico con aquellos que estén estudiando el fenómeno...

No me resulta tan fácil hablar de cosas con las que en mucho no estoy de acuerdo, sin plantear de algún modo eso que veo. En cuanto al nivel epistemológico, creo más importante la distinción de planos, y la relación correcta entre los mismos, que la exigencia de mantenernos en un solo nivel. Por otro lado, creo que es natural que cada uno de los participantes tenga una lectura epistemológica correspondiente a la ciencia de la que proviene y en la que se mueve.

Sandra reacciona con dos efectos ilocucionarios, correspondientes a las FIP8 y FIP9 respectivamente.

Por un lado, despliega una defensa de la participación del grupo ante una supuesta crítica, por lo que asigna al tutor un compromiso con una crítica a los participantes del foro. En este sentido, reformula la FIP8-OPINIÓN SOBRE UNA ACTITUD GENERAL logrado como FT8 la CRÍTICA A LA ACTITUD DEL GRUPO y como ET8 el desacuerdo. En este sentido, a fin de manifestar su desacuerdo con la idea esbozada por el tutor, Sandra emplea flexiones y metáforas de modalidad que expresan

probabilidad, y personas (tercera y primera plural) que se refieren a los participantes del foro (E18). De esta manera, a diferencia del tutor que señala una actitud en relación con una persona general no determinada, al menos de manera explícita, la participante refiere directamente a los interlocutores. En particular, restituye el sujeto que el tutor elide en las nominalizaciones mediante “todos los que han participado en este forum” o una primera persona plural. Por ejemplo:

- “actitud ingenua” (*i.e.* alguien actúa ingenuamente) pasa a ser “tenemos una actitud...”

- “caza de brujas” (*i.e.* alguien caza brujas) pasar a ser “ninguno está intentando cazar brujas”

Además, niega las apreciaciones del tutor (“Ninguno está intentando “cazar brujas”, estoy segura”), proponiendo alternativas: “Todos queremos aprender, enriquecernos con los textos...”.

Por otro lado, Sandra reconoce la obligación asignada a los participantes (E19) de participar según los parámetros sugeridos por el tutor (FIP9). En este sentido, la FT9 es la INVITACIÓN y el ET9 es el rechazo. Para esto la participante emplea inicialmente una cláusula compleja que, desde el punto de vista de la modalidad, expresa la falta de disposición. Esto se logra mediante una oración compleja que deriva de la combinación de diferentes cláusulas -aquí hipotetizadas- que se han modificado, en muchos casos por la elisión de elementos.

	Supuesta cláusula o grupo inicial	Cláusula o grupos modificados
1	Hablar de...no me resulta tan fácil	No me resulta tan fácil hablar de
2	No estoy de acuerdo en mucho con cosas	cosas con las que en mucho no estoy de acuerdo
3	a) (si no) planteo de algún modo b) eso que veo	sin plantear de algún modo eso que veo.

Al modificar lo que he señalado como supuestas cláusulas iniciales se logra, por ejemplo, eliminar el sujeto, lo que permite a la participante opinar tomando distancia de esta opinión.

Así, Sandra justifica el rechazo a la propuesta del tutor mediante metáforas de modalidad y flexiones de probabilidad.

El tutor responde:

Ejemplo 6.13

Tema: Re: Sobre el realismo y ser realistas...

De: Tutor

Fecha: 2001-12-14, 05:27:08 UTC

Tipo: (emoticon carita sonriente)

Líneas: 2

Sandrita:

Ok. Exageré un poco para sacudir las mentes. Y también para empujar a no refugiarse tanto en las perspectivas profesionales de cada uno.

La intervención del tutor vuelve a comenzar con un vocativo, que es un diminutivo del nombre de la participante. Esto indica nuevamente familiaridad y confianza.¹⁰⁷ El tutor en primer lugar acepta lo dicho por Sandra no solo porque reconoce que ha realizado una crítica a los participantes, que ya ha sido establecida como FT8 a partir de la intervención de la participante (aunque esta crítica solo haya sido sugerida en la intervención del tutor); además porque acepta el rechazo de Sandra a reconocer las apreciaciones negativas del tutor.

El tutor explica algunos motivos por los cuales realizó la crítica y lo hace a partir de grupos con predicador pero sin flexión, por lo que no hay referencias a persona, tiempo o modalidad: “sacudir las mentes”, “empujar a no refugiarse tanto en las perspectivas profesionales de cada uno”. A partir de estas explicaciones, sugiere que sus negativas previas a las invitaciones a discutir propuestas por las alumnas se deben a la pretensión de evitar las perspectivas puramente filosóficas.

6.5.2. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT

El análisis del foro según el MLT pone en evidencia diferentes fenómenos relativos a las FIP y FT y sus respectivos efectos.

Por un lado, he notado que una intervención con la cual un interlocutor ha establecido una FIP predominante se puede asociar a dos o más FT y ET. En otros casos, en cambio, dos o más participantes que reaccionan ante un misma FIP coconstruyen FT similares pero con ET distintos.

Por otra parte, una FIP inicialmente planteada por un interlocutor (e.g. interlocutor₁) puede ser reformulada por otro (e.g. interlocutor₂) y posteriormente el interlocutor₁ puede aceptar dicha reformulación actuando como si su FIP inicial fuera la que plantea el interlocutor₂. En este sentido, acepta la reformulación de esa FIP inicial.

También noté, al considerar todas las FT y los ET de los encadenamientos que, salvo el último ET del tutor, todos los ET del tutor y de Sandra han sido negativos (e.g. rechazos de propuestas o desacuerdos de opinión). De esta manera, a lo largo del foro se establecen confrontaciones entre el tutor y Sandra (Lemke, 1997). Esto me lleva a sugerir que los ET negativo relativos a FT similares tienden a recurrir en las diversas intervenciones de una interacción comunicativa, generalmente como manifestación de un conflicto, hasta que se genera un ET positivo. Esto es pertinente sobre todo en el caso del foro, o incluso de una clase, en que las confrontaciones (manifiestas por sucesivos ET negativos) complican el desarrollo de un género, como la discusión, que ha sido propuesto como objetivo a desarrollar entre los participantes.

Respecto a los recursos lingüísticos, es importante reconocer que, a lo largo del desarrollo de las confrontaciones, se registra un uso cada vez más complejo de los recursos lingüísticos, en particular en el modo de construcción de las metáforas de modalidad y en la necesidad de analizar procedimientos a nivel ideativo para luego entender los recursos a nivel interpersonal.

Esta complejidad, si bien por momentos está presente en la discusión general, es mucho menor en el desarrollo de este género. Por ejemplo, una intervención de Sandra fuera de las confrontaciones resulta menos compleja en términos de los recursos empleados.

Ejemplo 6.14

Tema: Re: Notas esenciales de la comunicación

De: Sandra

Fecha: 2001-12-15, 18:20:32 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 9

Creo que el enfoque integral y realista que buscamos tendría que seguir estas líneas de análisis:

- una línea gnoseológica que planteara la relación del lenguaje con el conocimiento.
- una línea antropológica que vinculara la comunicación con la naturaleza humana y en particular con la naturaleza social del hombre (aspecto relacional de la comunicación).
- una línea metafísica que relacionara la comunicación con la realidad, con la verdad objetiva (aspecto referencial de la comunicación).
- una línea ética: que vinculara la comunicación con el desarrollo de la persona humana y la sociedad.

Totalmente de acuerdo, Rosa. En cuatro líneas dijiste lo esencial. Solo explicitaría dos cositas que en realidad están implícitas en lo que decís:

- a la línea gnoseológica que debe relacionar el lenguaje con el conocimiento agregaría que éste debe hacer siempre referencia a la realidad. (Agregaría aquí también la referencia a la realidad y no solo en la comunicación, ya que el conocimiento se da primero en el sujeto que será en un segundo momento quien se comunica.)
- el perfeccionamiento del hombre y de la sociedad deben ser siempre integrales: de todas sus dimensiones y de manera unificada.

Si se compara esta intervención con, por ejemplo, los casos 6.9 y 6.12, se observan aquí recursos de modalidad más simples. Esto se pone en evidencia, entre otros elementos, en el modo de construir las metáforas de modalidad:

a- “La verdad es que no estoy de acuerdo en que el tema de la dialéctica sea una cuestión metodológica solamente”

b- “No me resulta tan fácil hablar de cosas con las que en mucho no estoy de acuerdo, sin plantear de algún modo eso que veo”

c- “Solo explicitaría dos cositas que en realidad están implícitas en lo que decís:...”

A diferencia de *a* y *b*, en que es necesario reconstruir cláusulas y pensar procedimientos complejos para unirlos; en *c* se trata de cláusulas unidades por medio de subordinantes.

De acuerdo con las observaciones anteriores, cabe destacar que independientemente de los rasgos propios de la escritura de este discurso híbrido (e.g. extensión de intervenciones de los alumnos), surgen fenómenos similares en cuanto a la coconstrucción de las acciones:

- FIP-CRÍTICAS GENERALES del profesor o el tutor son reformuladas por los alumnos como FIP-CRÍTICA PERSONAL;

- Ante FIP/FT similares producidas a lo largo de la interacción comunicativa, se generan sucesivos ET negativos que manifiestan conflictos y que se detienen una vez que se genera un ET positivo;

- La confrontación entre los alumnos y el profesor/tutor impide desarrollar el género principal de la clase o el foro, por lo cual el profesor/tutor busca el modo de detenerla. Para ello, como he indicado arriba, realiza un ET positivo luego de varios ET negativos.

- En situaciones de confrontación los recursos lingüísticos se combinan con un grado mayor de complejidad.

6.5.3. Consideraciones didácticas

El análisis permite resaltar dos aspectos didácticos importantes.

Por un lado, como ya he señalado, el relevamiento de las FT y los ET logrados, más allá de las negociaciones llevadas a cabo para ello, muestra que, salvo el último ET del tutor, todos los ET del tutor y de Sandra han sido negativos (e.g. rechazos de propuestas o desacuerdos de opinión). De esta manera, a lo largo del foro se establecen confrontaciones entre el tutor y Sandra (Lemke, 1997). Estas confrontaciones complican el desarrollo de la discusión, que ha sido el género del foro desarrollado por el resto de los participantes.

Por el contrario, en el último ET el tutor acuerda con la opinión de Sandra. Su intervención, por otra parte, permite comprender algunos aspectos fundamentales de sus intervenciones previas y explicita el motivo fundamental de las confrontaciones en los tres encadenamientos. Así, la resolución final del conflicto resuelve a su vez las confrontaciones previas y permite continuar con el desarrollo de la discusión general. De acuerdo con lo registrado en entrevista con el tutor, se reconoce que él sabe de antemano que las participantes tienden a referirse en exceso a temas de filosofía – según lo informado por el tutor del foro anterior en el que participaron los mismos alumnos- y que su pretensión es evitar esto. Sin embargo, solo explicita este objetivo para intentar que se deje de interrumpir la discusión. En este sentido, cabría

preguntarse si no sería más útil reflexionar inicialmente sobre estas cuestiones para evitar confrontaciones poco productivas.

Por otro lado, es interesante analizar desde el punto de vista didáctico la diferencia de extensión entre las intervenciones de los alumnos y las del tutor.

Mientras que los alumnos intervienen con varios párrafos largos en los que relacionan diferentes temas al mismo tiempo, el tutor realiza intervenciones cortas y puntuales.

Incluso es frecuente que algunos alumnos introduzcan y desarrollen de manera detallada un tema y lo propongan para la discusión pero que el tutor, en lugar de recuperar el tema y referirse a él, afirme de manera sintética que no lo debatirá o que lo deje para otra sección. De esta forma, la esperada discusión de los alumnos se reduce a una línea corta del tutor en la que obtura un posible desarrollo para el tema propuesto. En estos casos, se podría sugerir que el tutor explota la máxima de cantidad (Grice, 1991[1967]).¹⁰⁸ Un dato que refuerza esta idea se encuentra en las participaciones en las que el tutor sostiene la posibilidad de ampliar el tema en caso de que sea necesario. Así, con frases como “si te hace falta, se puede ampliar”, el tutor reconoce que el tratamiento del tema ha sido breve y que puede merecer más desarrollo.

Este comportamiento discursivo del tutor es explicado en una de sus intervenciones en las que recomienda formas en que se deben escribir las intervenciones.

Ejemplo 6.15

Tema: Metodología científica y metodología didáctica del forum

De: Tutor

Fecha: 2001-12-13, 22:51:00 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 4

Respondo a Sandrita:

* reitero que no voy a tematizar aquí lo que he rotulado como la "cuestión metodológica": la semana próxima abriremos una "cafetería" y si te parece seguimos ahí el debate sobre este punto.

** acotar los mensajes o condensarlos implica un esfuerzo de síntesis que obliga a centrarse en lo importante y buscar el mejor modo de expresarlo. Además brinda una dinámica fluida a la comunicación en el forum y una interacción posible y productiva.

En este ejemplo, el tutor hace explícito los fundamentos que lo llevan a intervenir de manera sintética, incluso cuando esto vaya en detrimento de las expectativas de los alumnos. Como en el aspecto didáctico considerado antes, en este caso habría que

preguntarse hasta qué punto no sería conveniente explicitar estos supuestos al inicio del foro.

CAPÍTULO 7. Análisis de la conversación a partir del modelo lingüístico-transaccional

Cuando dos personas se saludan y comienzan una conversación, están iniciando una actividad conjunta más que dos actividades individuales.

J. Searle

7.1. Introducción

En los capítulos 5 y 6 he aplicado el modelo lingüístico-transaccional (MLT) al análisis del discurso didáctico, ya sea de naturaleza presencial como *online*. En este capítulo me interesa proyectar las posibilidades de aplicación o transposición del modelo al estudio de otros tipos de discurso o contextos de interacción, en particular de aquellos que no incluyen aspectos didácticos. En este sentido, he seleccionado un breve extracto de conversación como parte del *corpus* de contraste (ver criterios de selección en Apéndice B).

Antes de pasar al análisis de este ejemplo, me refiero brevemente a las características de la conversación como género y reflexiono en torno al alcance de esas características en las interacciones didácticas.

7.2. Acerca de la conversación y su alcance en el discurso didáctico

La conversación es el intercambio de habla por excelencia. Entre el conjunto de actividades de intercambio, de interacción, al que sin dudas pertenece, la conversación es la de mayor importancia en la vida cotidiana, y quizá por este motivo ha sido un tema de interés para sociólogos y etnometodólogos. Así, estos estudiosos han proporcionado conceptos fundamentales para el análisis de las conversaciones.¹⁰⁹

Uno de los trabajos más influyentes, en este sentido, ha sido el de Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff y Gail Jefferson (1974).¹¹⁰ Su principal preocupación es el sistema de la toma de turnos: cómo se asignan los turnos, cómo se consiguen y se mantienen, etc.

En relación con esta problemática, los autores caracterizan el funcionamiento de la conversación de acuerdo con catorce hechos que observan en conversaciones concretas:¹¹¹

- 1- El cambio de hablante recurre o, al menos, ocurre.
- 2- En la mayoría de los casos, habla una persona por vez.
- 3- Hay ocasiones en que habla más de una persona por vez, pero son menos frecuentes.
- 4- Son comunes las transiciones de un hablante a otro sin pausa y sin superposición. Le siguen en frecuencia las pausas cortas y las superposiciones cortas.
- 5- El orden de los turnos no está fijado, sino que varía.
- 6- El largo de los turnos no está fijado, sino que varía.
- 7- El largo de la conversación no se especifica por adelantado.
- 8- Lo que los participantes dicen tampoco se fija o especifica por adelantado.

- 9- La distribución relativa de los turnos no se fija ni especifica por adelantado.
- 10- El número de participantes puede cambiar.
- 11- La conversación puede ser continua o discontinua.
- 12- Se emplean técnicas de ubicación de turnos. El que está hablando puede elegir al próximo hablante; los hablantes se pueden elegir a sí mismo empezando a hablar.
- 13- Se emplean diversas "unidades constructoras de turnos".
- 14- Existen mecanismo de "reparación".

Además de estos hechos relativos a la toma de turnos de habla, los analistas conversacionales han señalado la existencia de pares adyacentes (*adjacency pairs*) (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1976:710). El par adyacente es una unidad secuencial que comprende un par de turnos de intervención, como pregunta-respuesta, que se suceden de manera obligada (*i.e.* la aparición de la primera parte requiere la segunda). Como explica Wooffit (2005:42), estos pares consisten en acciones claramente identificables; exhiben propiedades recurrentes (*e.g.* en el orden de los turnos) y están basados en expectativas normativas, de modo que el que produce la primera parte del par intenta conseguir la segunda parte del par ausente, mientras que el que produce la segunda parte intenta dar cuenta de esa ausencia.

A partir de las observaciones anteriores, que han sido retomadas por diversos autores (*e.g.* Dascal, 1992; Ford, Fox & Thompson, 1996; Pomerantz & Fehr, 1997; Searle, 1992b; Wooffit, 2005), en algunos casos de manera crítica, se podría discutir si la conversación como género tiene lugar en el discurso didáctico.

Quizá lo que inicialmente llama la atención son las diferencias existentes entre la conversación natural o coloquial y la interacción comunicativa en clase. Enumero a continuación algunas de las diferencias que se vuelven evidentes al considerar los hechos propios de las conversaciones mencionados arriba:¹²

1. En general, el docente mantiene el turno por más tiempo que los alumnos. El cambio de hablante recurre en relación con él. Por el contrario, el cambio de hablante ocurre rápidamente cuando se trata de los alumnos, quienes no suelen mantener el turno por mucho tiempo.
2. Hay momentos de la clase, vinculados particularmente con la participación de los alumnos, en que es habitual que varias personas hablen al mismo tiempo. Por ejemplo, cuando la docente realiza una pregunta a todo el grupo, generalmente son muchos los alumnos que intentan responder y lo hacen de manera simultánea.
3. La frecuencia de habla simultánea es mayor en la clase que en las conversaciones informales.
4. La frecuencia de superposiciones y pausas depende de las actividades que se realizan y el tema.
5. El orden de los turnos no resulta tan libre. El control que la docente mantiene supone que sus intervenciones deben ser regulares y esto establece un cierto orden. Además, algunas actividades realizadas -la exposición de los alumnos, por ejemplo- suelen exigir un orden fijo, predeterminado.
6. En cuanto a la duración de los turnos, algunas actividades exigen determinada duración y se espera que el turno de la docente tenga mayor duración que el de los alumnos. Por otra parte, la clase tiene una duración fija (una o dos horas) y, por lo tanto, la distribución del habla se organiza muchas veces a partir de este tiempo.

7. Como las clases son de una o dos horas, la duración de las interacciones asociadas con cada actividad está predeterminada.
8. Los momentos de la clase en que los alumnos y, sobre todo, la docente hablan de temas y contenidos no predeterminados son los menos frecuentes. En general, cuando ellos hablan, saben que deben hacerlo en relación a un tema que ya ha sido fijado por la organización mensual y diaria que la docente establece en relación con los contenidos de la materia. A su vez, esos contenidos han sido previamente determinados por el Estado.
9. Se espera que el docente intervenga regularmente y, en muchos casos, para organizar la distribución de los turnos.
10. En las clases, la cantidad de participantes suele ser fija y sólo varía cuando interviene personal de la escuela: preceptores, directores u otros docentes.
11. En las clases, es frecuente la continuidad en el sentido que un tema se presenta, se desarrolla y se termina. La docente lo controla. Las discontinuidades son frecuentes cuando los alumnos hablan entre sí mientras realizan una tarea.

Cabe destacar también que la interacción didáctica, a diferencia de la conversación informal, está fuertemente condicionada por el diálogo triádico (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1978).

Sin embargo, como han destacado algunas propuestas más actuales (Cazden, 2001; Lemke, 1997), independientemente de todas las diferencias entre conversaciones e interacciones didácticas, en algunas clases se producen encadenamientos de tipo conversacional, lo que se podría explicar por la naturaleza de las actividades en sí o quizá por el perfil particular de cada grupo. En este sentido, es relevante considerar los posibles aportes del MLT al análisis de las conversaciones. Por otra parte, esta posibilidad permitirá proyectar la aplicación o transposición del modelo al estudio de otros tipos de discurso o contextos de interacción, en particular de aquellos que no incluyen aspectos didácticos.

7.3. Ejemplo y análisis propuestos por Tsui (1985)

Esta conversación ha sido extraída de la bibliografía sobre los efectos ilocucionarios y perlocucionarios trabajada en el capítulo 3; en particular, del trabajo de Tsui (1985). En su estudio se destaca la importancia de la interacción comunicativa respecto a los aspectos perlocucionarios pero no a los ilocucionarios. Teniendo en cuenta que ambos aspectos han sido reformulados e integrados en el MLT, junto con una teoría para el relevamiento y el análisis de los recursos lingüísticos y los contextos, pretendo mostrar la posibilidad de aplicar este modelo al estudio de una conversación como la mencionada, que tiene lugar en un contexto no didáctico.

Antes de considerar el ejemplo, es importante tener en cuenta que, desde el punto de vista de la teoría de Tsui (1985) explicada en el capítulo 3, el acto ilocucionario se logra cuando el oyente lo comprende, por lo que su éxito no depende de su respuesta. Para el acto perlocucionario, en cambio, esta respuesta es fundamental. Para probar esta idea, Tsui analiza varios casos. Aquí reviso uno de

ellos, el ejemplo 3.1. citado antes. Se trata de un extracto de conversación entre dos amigos, B (gerente de un banco) y C.

Ejemplo 7.1 (ejemplo 3.1 citado antes)

1. B: Acordáte que no es realmente malo, los negocios bancarios. Creo que es un
2. negocio limpio
3. C: Sí, da esa imagen. Yo no busco eso, sabés. Entendés lo que quiero decir,
4. entonces, creo que está bien para vos.
5. B: Sí
6. C. Digo, no te estoy ofendiendo ni nada parecido pero no me puedo imaginar
7. como gerente de banco.
8. B: (risas) Oh puedo imaginarme como gerente de banco.
9. C. Vos podés, sí, eso es lo que quise decir.

Respecto a este ejemplo, como ya he referido antes, Tsui considera que la primera parte de la intervención de C (“Sí, da esa imagen. Yo no busco eso, sabés”) se podría entender como una ofensa no intencional a B. La respuesta de B en 5 es ambigua. Así, es posible entender de acuerdo con la serie 3-5 que C ha ofendido a B. Por lo tanto, C aclara nuevamente su intención (líneas 6-7). Como se ve en la línea 8, B indica que no ha entendido lo de C como una ofensa y así esta se cancela.

De acuerdo con este análisis, Tsui destaca que el desarrollo de la interacción es fundamental para que se logre el acto perlocucionario.

A continuación analizaré este ejemplo de acuerdo con el MLT para mostrar la complejidad del mismo en términos de las fuerzas, los efectos y los recursos lingüísticos, y para explicar en qué sentido los fenómenos que este ejemplo pone en evidencia –a los cuales la autora refiere sintéticamente- se contraponen con su propuesta inicial: la idea de que la fuerza ilocucionaria y el acto ilocucionario no dependen de la respuesta del oyente.

7.4. Revisión del ejemplo de Tsui a partir del MLT

En el encadenamiento representado por el ejemplo 7.1., el gerente de banco (B) expone inicialmente sus apreciaciones acerca de los negocios bancarios. En este sentido, efectúa una FIP1 OPINIÓN mediante dos cláusulas encabezadas por metáforas de modalidad relativa a la probabilidad (“acordáte” y “creo que”). Ambas cláusulas tienen la misma flexión (“es”) pero con polaridades opuestas: la primera, negativa (“no es realmente malo, los negocios bancarios”); la segunda, positiva (“es un negocio limpio”). De esta manera, B ofrece las propias apreciaciones acerca de los negocios bancarios no son y las opone a lo que son, destacando lo favorable.

A continuación, el amigo del gerente (C) emplea un recurso de polaridad positiva y luego una cláusula, con lo que reafirma lo dicho por B. En este sentido, no solo reconoce el compromiso de su interlocutor con una apreciación subjetiva (E1) favorable sino que también acuerda. Así, la FT1 es la AFIRMACIÓN y el ET1 positivo. Luego, emplea dos cláusulas. En el primer caso C incluye una primera persona y

finaliza con una metáfora de modalidad relativa a la probabilidad (“sabés”) que apela al conocimiento compartido entre B y C. Desde un punto de vista ideativo, la cláusula da cuenta de lo que C no busca pues no le interesa (“yo no busco eso”). Después, emplea tres metáforas (“entendés”, “lo que quiero decir”, “creo que”) que encabezan una cláusula en la que reconoce que lo dicho se aplicaría solo a B (“está bien para vos”). C encabeza esta cláusula con metáforas de modalidad relativa a la probabilidad debido quizá a que está haciendo apreciaciones sobre B. Según lo analizado, la FIP2 podría funcionar como una OPINIÓN o, según sugiere Tsui, como una OFENSA NO INTENCIONAL. Creo que esta ambigüedad respecto a la fuerza surge no solo a partir de la primera parte, como propone Tsui, sino de toda la intervención, en la cual C opone lo que él busca (“yo no busco eso”) a lo que se aplica a B (“está bien para vos”). Sin embargo, teniendo en cuenta que se trata de una conversación entre amigos y que se emplea una importante cantidad de metáforas de modalidad (en particular, aquellas que apelan al conocimiento compartido), habría indicios para suponer que no se ha producido una ofensa. De todos modos, se requieren las siguientes intervenciones de B y de C para confirmarlo.

En la siguiente intervención, B emplea únicamente un recurso de polaridad positiva (“Sí”). Por este motivo, no es posible determinar si reconoce el compromiso de C con una apreciación subjetiva o con el desmérito hacia B. Por otra parte, la FIP3 queda indefinida.

C interviene entonces nuevamente expandiendo su FIP2 en una FIP4 OPINIÓN. Emplea en principio una metáfora de modalidad (“Digo, no este estoy ofendiendo ni nada parecido”) con la cual da cuenta de la naturaleza de su intervención previa y de la actual: no se trata de una ofensa. Luego, con un conector adversativo encabeza una cláusula en primera persona, polaridad negativa (“no”), complemento referido a sí y flexión modal más predicador (“puedo imaginarme”). Desde el punto de vista ideativo, esta cláusula refiere a la imagen que C tiene de sí y, en particular, a aquello que no forma parte de su imagen.

A continuación interviene B, inicialmente con risas y luego con una cláusula que incluye un recurso con función absoluta de sorpresa (“oh”) y los mismos recursos empleados por C pero con polaridad positiva (“puedo imaginarme”). En este sentido, la imagen que B puede tener de sí es contraria a la de C. De esta forma, B reconoce el compromiso de C con una apreciación subjetiva y entonces confirma que tanto la FT4 como la FT2 son opiniones, en lugar de ofensas, y ambas con ET positivos. Al mismo tiempo, B realiza una nueva FIP5 OPINIÓN.

C emplea a continuación una cláusula en 2º persona y una flexión modal con la cual reitera lo dicho por B pero en 2º persona y con elipsis (“vos podés”). Luego, un recurso de polaridad positiva y, finalmente, una metáfora de modalidad relativa a la

probabilidad (“eso es lo que quise decir”). Con estos recursos C reconoce el compromiso de B con la apreciación subjetiva y acuerda con él. Por lo tanto, la FT5 es la OPINIÓN con ET5 positivo. Al mismo tiempo, efectúa una FIP6 AFIRMACIÓN.

7.5. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el MLT

Para Tsui (1985), como ya he referido en el capítulo 3, el ejemplo analizado permite comprobar que el acto ilocucionario se reconoce una vez que el oyente lo ha comprendido, por lo que su respuesta no incide en tal reconocimiento, y que el desarrollo de la interacción es fundamental para el logro del acto perlocucionario.¹¹³

En contraste a lo expuesto teóricamente por Tsui (1985), en el ejemplo seleccionado la intervención del que ha sido oyente resulta esencial para establecer los aspectos ilocucionarios fundamentales. El MLT lo permite explicar a partir de las fuerzas, los efectos y los recursos lingüísticos empleados. En particular, la FIP2 de C en las líneas 3 y 4 resulta ambigua y, aunque hay algunos recursos lingüísticos como indicios para desambiguar, se requieren las intervenciones posteriores para establecer tanto la FIP2 como la FT2. Esto quiere decir que para establecer las fuerzas (prevista y transaccional) es necesario recurrir no solo a las siguientes intervenciones de C sino también a las de B. La intervención que B produce inmediatamente de la FIP2 no permite determinar las fuerzas. Sin embargo, tras una nueva intervención de C en la que aclara mediante metáforas gramaticales la naturaleza de sus intervenciones a nivel de las fuerzas (FIP2 y FIP4), la nueva intervención de B sí permite reconocer que las FIP2 y FIP4 de C son tomadas como opiniones y no como ofensas. Así esas FIP opinión se vuelven FT2 y FT4 de tipo opinión, respectivamente, y los ET en ambos casos son positivos ya que B acuerda.

Este análisis muestra entonces que la interacción comunicativa es relevante tanto para los aspectos ilocucionarios como para los perlocucionarios (que en el modelo propuesto son reformulados en términos transaccionales) pero no solo para estos últimos como indica Tsui (1985). Por otra parte, es fundamental para alcanzar esta observación que el estudio de la interacción comunicativa se base, como permite el MLT, en un análisis exhaustivo de las fuerzas y los efectos en relación con los recursos lingüísticos y los diversos aspectos contextuales.

7.6. Algunos aportes del MLT al análisis de la conversación

Sobre la base de la definición de MLT y su posterior aplicación, considero que este modelo es un aporte para el análisis de la conversación.

Como he anticipado en 7.2., los analistas conversacionales extraen datos de la vida real y, en sus transcripciones, consideran diferentes detalles de las complejas interacciones verbales (Wooffit, 2005). En esta línea de investigación proponen dos

temas fundamentales, los turnos de habla y los pares adyacentes o dialógicos. Es importante considerar los aportes que el MLT puede proporcionar, fundamentalmente, en torno a este último concepto.

Como he anticipado en el capítulo 4, algunos autores cuestionan la noción de par adyacente (e.g., Goffman, 1981; Mey, 1983).

Goffman (1981:6) considera que los pares adyacentes suscitan un tipo de análisis similar al análisis gramatical de oraciones aisladas, en la medida en que sugieren un modo de análisis de tipo formal. Esto se debe a que la influencia limitante del formato pregunta-respuesta es en cierto modo independiente de lo que se está hablando y de si, por ejemplo, la cuestión tratada es de gran importancia para los que participan en el intercambio o no tiene importancia.

Según Mey (2001:249), no basta con que una emisión se combine con su sucesora para que el discurso sea coherente. En este sentido, considera que la adyacencia es un caso de secuenciamiento coherente pero no todo secuenciamiento necesita ser definido estrictamente en términos de adyacencia. De hecho, para este autor, los actos de habla deben ser contextualizados si se pretenden alcanzar hipótesis productivas respecto al comportamiento conservacional. Para ello, se deben considerar determinaciones tanto sociales como lingüísticas.

Por otra parte, Constantino (2002b, 2006a) también ha destacado la inadecuación de los pares adyacentes al análisis de discurso *online*, como el producido en los foros y *chats*.

Teniendo en cuenta las observaciones anteriores, considero que el MLT brinda la posibilidad de superar las dificultades que los autores han señalado respecto a los pares adyacentes pero recuperando un aspecto fundamental que este concepto pone de relieve: la dimensión accional del lenguaje. Esto se debe a que el MLT permite analizar encadenamientos discursivos, *i.e.*, series de intervenciones de diferentes hablantes conectadas tanto a nivel de las fuerzas y los efectos (inmediatos y retardados) como de los géneros desarrollados en la interacción comunicativa y otros aspectos contextuales (situacionales y culturales).

CAPÍTULO 8. Conclusiones

Suponga que usted y yo estamos empujando juntos un auto. Cuando empujamos al mismo tiempo, no se trata solo de que yo empujo y usted empuja. No, yo empujo como parte de la acción de empujar que realizamos juntos.

J. Searle

8.1. En torno a la aplicación del modelo lingüístico-transaccional al análisis del discurso didáctico y su proyección hacia otros tipos de discurso

Aplicar el modelo lingüístico-transaccional (MLT) al análisis de las interacciones comunicativas (fundamental pero no exclusivamente las producidas en ámbitos didácticos) ha permitido registrar diferentes fenómenos relativos a las situaciones en que dos o más interlocutores producen en forma conjunta acciones -definidas en términos de fuerzas y efectos- al poner en funcionamiento una serie de recursos lingüísticos en relación con diversos contextos (situacional, cultural, genérico).

Estos fenómenos comprenden la configuración de la fuerza ilocucionaria prevista (FIP), el modo en que la FIP da lugar a una fuerza transaccional (FT) a partir de determinado efecto ilocucionario (EI), los modos de producción de efectos transaccionales (ET) y la relación entre las fuerzas, los efectos, los recursos lingüísticos y los diferentes contextos.

A continuación caracterizo cada uno de estos fenómenos tal como se han observado en las clases, en los foros y en las conversaciones.

8.1.1. Respecto a la configuración de la FIP

8.1.1.1. La configuración de la FIP y los interlocutores

Si bien la configuración de la FIP suele ser responsabilidad de un solo interlocutor, en ocasiones intervienen dos o más.

En algunas situaciones, por ejemplo, un interlocutor₁ inicia una FIP pero, como es interrumpido por otro (e.g. interlocutor₂), la deja inconclusa, y un tercero (e.g. interlocutor₃) la retoma y finaliza en el punto en que había sido suspendida.

En otras situaciones, un interlocutor₁ no logra concluir su FIP1 pero otro (e.g. interlocutor₂) la recupera, la interpreta como FIP1 completa y genera un EI1, una FT1 y un ET1.

8.1.1.2. La configuración de la FIP y los recursos lingüísticos

Los recursos lingüísticos empleados para la configuración de una FIP suelen ser diversos y su funcionamiento depende de los diversos contextos (situacional, cultural, genérico).

En general los contextos (e.g. el género) permiten interpretar el tipo de FIP para la cual se emplean los recursos lingüísticos y generar así un EI compatible con la misma.

En algunos casos, sin embargo, las posibilidades de interpretación que ofrecen los recursos lingüísticos empleados por un interlocutor son aprovechados por otros en función de reformular la FIP. Por ejemplo, en la clase 9º P2 (ver 5.4.3 en capítulo 5), la docente entrega y comenta las pruebas diagnóstico que los alumnos han desarrollado la clase anterior sobre el tema “la argumentación”. Incluso establece el comentario de las evaluaciones como una FIP inicial (i.e. “quiero comentarles primero algo de las pruebas”). Estos comentarios están orientados a todas las evaluaciones y se centran en diversos temas y conceptos: “el texto que tenían que analizar”, “el tema del ejemplo”, “la analogía”, “las definiciones”. Al comentar uno de estos aspectos, “el modo de argumentar”, la docente se refiere a la evaluación de una alumna:

Ejemplo 8.1. (citado en capítulo 5, encadenamiento 3 de la clase 9º P5)

P: [...] a los que les puse que no no era suficientemente e:/ convincente: la argumentación que dan / es porque a lo mejor/ largan cosas / que no están mal / por ejemplo el caso de Mariana / ¿Mariana es ?/

A4: ¿yo:?

P: sí

A4: Florencia

P: Florencia / el caso de Florencia / ella no está mal lo que dice / está bien / lo que pasa es que no da las razones/ <por ejemplo dice>/ el texto e: no se entiende/ bárbaro / eso es verdad / pero vos me tenés que explicar cuál es la razón / digo tu ejemplo porque me acuerdo justo porque (lo nombraste recién)/ no por nada personal / ustedes tienen que explicar por qué no se entiende / ¿no son claros los términos que usa?/ ¿no hay suficiente información? / ¿no hay suficiente [desarrollo? / [no hay ejemplos

A4: [no pero [yo acá había explicado/ yo puse/ yo puse / yo pu yo puse que porque viste/ bueno leo los ejemplos/

Como pone en evidencia este fragmento, la referencia a la evaluación individual está integrada en una FIP COMENTARIO GENERAL de la docente; sin embargo, la alumna se centra exclusivamente en esa referencia y, de esta manera, reinterpreta la FIP como CRÍTICA PERSONAL.

De acuerdo entonces con el análisis detallado del ejemplo en 5.4.3.2., el MLT muestra que, sobre la base de los recursos lingüísticos empleados, la FIP de un interlocutor puede ser “distorsionada” e interpretada de un modo deletéreo por otro interlocutor en orden a apoyar una FIP alternativa. En la vida cotidiana este fenómeno se pone en evidencia en innumerables situaciones en las que uno de los interlocutores afirma vehementemente “Pero yo no quise decir eso”.

Este fenómeno, como he podido registrar, surge tanto en el discurso didáctico como en el desarrollo de las conversaciones menos formales. Considérese, en este sentido, el ejemplo 7.1. de Tsui (1985), analizado en profundidad en el capítulo anterior.

Obviamente, en este tipo de casos, además de aplicar el MLT, se puede recurrir a otras teorías plausibles que inciden en la comunicación y permiten explicar el uso de los recursos lingüísticos. Así, como he referido al analizar la clase mencionada (9° P5), consideraciones basadas en la teoría de la cortesía verbal (Brown y Levinson, 1987) son útiles al momento de interpretar lo que acontece en la interacción comunicativa.

De hecho, el nivel de teorización que se logra con el modelo no abarca aspectos importantes relativos al análisis y la interpretación de las significaciones de carácter extralingüístico (emociones, sentimientos, mecanismos psicológicos, etc.). Sin embargo, esto no desmerece su importancia pues el MLT establece explicitaciones y conexiones que representan una base innegable para estudios desde otras miradas o perspectivas disciplinarias.

Los fenómenos recién presentados conducen a reflexionar en torno a las diversas posibilidades que se presentan tras la configuración de una FIP.

8.1.2. Respecto a las posibles situaciones tras una FIP

8.1.2.1. La fuerza transaccional como fuerza construida de manera conjunta entre los interlocutores

Una vez que un interlocutor (e.g. interlocutor₁) formula una FIP₁, otros interlocutores (interlocutores_{2, 3, 4...}) pueden producir un EI₁ correspondiente y así construir de manera conjunta una FT₁ y un ET₁, compatibles con la FIP₁.

Otra posibilidad es que reformulen esa FIP₁ inicial como otra FIP₁ alternativa (FIP_{2, 3, 4...}). Esta reformulación suele tener gran valor estratégico (Lemke, 1997), como el caso recién mencionado, en que los alumnos, en lugar de cuestionar una FIP₁ COMENTARIO GENERAL de la docente, por lo que podrían sufrir sanciones, la reformulan como FIP₂ CRÍTICA PERSONAL, al generar una FT₂ y un ET₂ correspondiente, y plantean luego una FIP₃ DEFENSA.

Ante la reformulación de su FIP₁, el interlocutor₁ puede adoptar diferentes actitudes:

a- aceptar dicha reformulación, actuando como si su FIP₁ fuera la que plantea el interlocutor₂, y también la FIP₃ como tal, generando el EI₃ correspondiente así como una FT₃ y un ET₃;

b- aceptar la reformulación (*i.e.* la FIP2), pero no aceptar la validez de la nueva FIP3 alternativa del interlocutor₂;

c- establecer situaciones indefinidas respecto a la validez de la FIP2 alternativa y también de la FIP3, lo que he denominado situaciones de FT y/o ET indefinidos;

d- aceptar la reformulación y la FIP3, lo que da lugar a FT3 y ET3, pero manifestar desacuerdo (ET3 negativo).

Es importante destacar que estas diversas situaciones de reformulación y de aceptación/rechazo de una FIP, así como el éxito o el fracaso respecto a los ET, son posibles en gran medida a los recursos lingüísticos empleados por un interlocutor y al posterior reemplazo que efectúen otros interlocutores. Retomaré este tema en el punto referido a los recursos (8.1.4.).

El MLT también muestra que ese espectro amplio de situaciones derivadas de una FIP y su reformulación se relaciona estrechamente con el desarrollo de los géneros. Por ejemplo, se suele reformular la FIP y, tras la reformulación, recurrir a las situaciones b- y c- con el objeto de disminuir las probabilidades de que surjan las confrontaciones o, directamente, para evitarlas. Por el contrario, cuando se genera la situación d- hay más probabilidades de que se desarrolle una confrontación.

Sobre la base de los fenómenos registrados, la definición de FT inicialmente planteada debe ser modificada, como expongo a continuación.

8.1.2.2. La fuerza transaccional: un concepto dinámico y gradual

Siguiendo a Sbisá (2001b), cuando lo que el hablante hace al emplear recursos lingüísticos en relación con determinados contextos **deja de ser un reflejo de la propia intención diferenciada**, los aspectos de las relaciones interpersonales se construyen sobre la base del **acuerdo intersubjetivo**.

Desde el punto de vista de la presente investigación, esto implica que los EI de una determinada FIP afectan esta fuerza y desempeñan un rol importante en su ajuste y “afinación”. Por lo tanto, estos efectos son fundamentales para la intensidad que puede adquirir la fuerza reformulada y/o la FT resultante de la interacción.

De acuerdo con este planteo, he sugerido que la intensidad de una FIP, y también de una FT, puede cambiar a lo largo de la interacción comunicativa, si se producen nuevas FIP y FT que modifican las relaciones interpersonales entre los interlocutores. En particular, en una de las clases (7º E5) he observado que una FIP SANCIÓN/CASTIGO que la docente propone al comienzo y los alumnos aceptan como tal, va perdiendo intensidad a lo largo de la interacción, en la medida en que disminuye la

autoridad de la docente. Esto se debe a que se generan nuevas FIP SANCIÓN/CASTIGO que no son aceptadas como tales e incluso son burladas por los alumnos. En este caso, resulta nuevamente evidente la codeterminación del contexto de situación y los EI.

En síntesis, mientras resulte de la unión entre una FIP por un interlocutor y un EI producido por otro y compatible con esa fuerza, la FT se vuelve un concepto dinámico y gradual. En este sentido, la FT es variable en cuanto a su intensidad y se puede caracterizar como más o menos intensa de acuerdo con el modo en que se construye sobre la base de una FIP.

8.1.3. Respecto a los efectos

8.1.3.1. Efectos inmediatos y retardados

Además de lo ya mencionado respecto a la construcción de FIP y FT, es importante destacar que una determinada FIP (e.g. FIP1 de un interlocutor₁) se puede asociar con más de un EI y, por lo tanto, generar más de una FT y un ET.

Los diversos EI pueden ser generados por un mismo interlocutor (e.g. interlocutor₂) en diversas intervenciones o por diferentes interlocutores (e.g. interlocutor₂ e interlocutor₃). Incluso, en algunos casos, dos o más interlocutores que generan EI ante una misma FIP coconstruyen FT similares pero con ET distintos.

Por otra parte, junto con los EI que se generan de manera inmediata, y dan lugar a FT y ET inmediatos, en ocasiones se registran EI retardados que generan FT y ET retardados. En este sentido, el MLT permite unir en términos de fuerzas y efectos diversas intervenciones, aun cuando estas no se produzcan de manera consecutiva o adyacente.¹¹⁴ Por este motivo, es posible plantear que las configuraciones de FIP-EI y FT-ET pueden ser secuenciales tanto en forma sucesiva como adoptar formas “espiraladas” a partir de las cuales una FIP propuesta en determinado momento de la interacción se recupera en otro/s momento/s y genera una o varias FT.

Por ejemplo, con posterioridad a un diálogo triádico, los alumnos intervienen mediante FIP PREGUNTAS O COMENTARIOS, sin que los seleccione en ese momento la docente pero guiados, en gran medida, por las FIP PREGUNTAS que ella ha efectuado en el diálogo triádico inicial y que ellos han respondido oportunamente (dando lugar a las FT correspondientes).

En relación con el ejemplo recién citado, también he notado que la generación de EI, FT y ET a largo plazo puede estar asociada al cambio de géneros. De esta manera, es posible sugerir que las intervenciones del diálogo triádico permiten que se produzcan EI, FT y ET a largo plazo con los cuales se configura un diálogo a partir de las preguntas o comentarios de los alumnos.

8.1.3.2. Falta de efectos

Junto con casos de EI y ET inmediatos y retardados, hay situaciones en que resulta imposible reconocer si tras una FIP se genera un EI correspondiente y entonces no se puede reconstruir ni la FT ni el ET.

Esta observación pone en evidencia que, en algunas intervenciones, el interlocutor suele orientarse a un patrón genérico específico sin prestar atención al patrón que pretenden desarrollar otros interlocutores. Es decir, las FIP paralelas sin posibilidades de coconstrucción de FT suelen reflejar el desarrollo de géneros también paralelos o superpuestos, en algunos casos de manera conflictiva o aparentemente caótica.

En síntesis, el análisis del corpus a partir del MLT muestra que, además de los EI y ET generados de manera inmediata, hay situaciones en que los diversos efectos se producen de manera retardada a lo largo de la interacción comunicativa, o directamente no se producen, por lo que las intervenciones y, en particular, las FIP de los sucesivos interlocutores, no reflejan las intervenciones y las FIP previas.

Esto confirma la necesidad, cada vez más demandada en la investigación lingüística-discursiva (e.g. Fetzer, 2002), de estudiar series de encadenamientos extensos, en lugar de los tradicionales pares adyacentes aislados. Sin un análisis de esta naturaleza, como el propuesto al aplicar el MLT al discurso didáctico y a la conversación, se perdería gran parte de las complejas relaciones entre FIP, EI, FT y ET que se generan a lo largo de una interacción comunicativa y que no se reducen a las relaciones inmediatas entre las intervenciones.

8.1.3.3. Los efectos y sus valencias

Otro aspecto importante de la generación de ET, también asociado al desarrollo de géneros, es su valencia (*i.e.* positiva o negativa).

El análisis ha mostrado, por un lado, que los ET negativos relativos a FT similares tienden a ocurrir en las diversas intervenciones de una interacción comunicativa, lo que suele reflejar confrontación, hasta que se genera un ET positivo en relación con la FT.

Por otra parte, en situaciones de posible confrontación, es frecuente registrar ET indefinido para evitar ese género.

En cambio, si la confrontación ya se ha desarrollado y se pretende cancelarla, surgen ET de aceptación o concesión parcial de la FT.

8.1.4. Respecto a la relación de las fuerzas y los efectos, y los recursos lingüísticos

La naturaleza de los recursos lingüísticos empleados y las relaciones complejas que establecen con los diversos contextos (situacional, cultural, genérico) brindan posibilidades diversas respecto a la configuración de las FIP, los EI, las FT y los ET.

Como ya he mencionado, en muchos casos los recursos lingüísticos empleados para configurar una FIP hacen posible la reformulación de esta fuerza (e.g. FIP COMENTARIO GENERAL reformulada como CRÍTICA PERSONAL).

Por otra parte, los recursos lingüísticos de la FIP, al ser reutilizados a lo largo de la interacción comunicativa, permiten que una FIP1, coconstruida como FT1 en un momento dado, pueda modificarse posteriormente, al menos en cuanto a su intensidad, a lo largo de las otras series de la misma interacción. Es decir, la FIP1 se puede potenciar o debilitar, lo que depende de las futuras construcciones de FIP y FT similares a la FIP1, lo que en ocasiones está determinado por la reutilización de recursos lingüísticos previamente empleados en la FIP1.

Por ejemplo, como he mencionado más arriba, en la clase 7º E5 la docente realiza inicialmente una FIP SANCIÓN/CASTIGO (promesa de sanción futura) que es aceptada como tal pero que a lo largo de la interacción comunicativa va perdiendo intensidad pues su autoridad se debilita. Esto se debe, en parte, al nuevo uso estratégico que los alumnos le dan a los recursos que la docente utiliza en su FIP SANCIÓN/CASTIGO INICIAL.

Así, luego del castigo inicial, la docente reitera en varias ocasiones FIP SANCIÓN/CASTIGO (e.g. “se va a quedar todo el curso acá en el recreo”) pero no logra que los alumnos lo reconozcan como tal.

Tras los reiterados intentos de la docente, una de las alumnas emplea los mismos recursos lingüísticos para efectuar una amenaza a los alumnos que supuestamente la están molestando:

Ejemplo 8.2. (citado en el capítulo 5, en el encadenamiento 3 de la clase 7º E5)

A6: ahí está/ o me dicen quién es o que se queden todos sin recreo
AAAA: FUE CHELO:.....

Como he adelantado en el capítulo 5, la alumna reproduce aquí un tipo de amenaza con recursos lingüísticos asociados, en general, con el discurso docente y, en particular, con el discurso de la docente de este curso; y los alumnos responden de manera positiva a su requerimiento, como si efectivamente la amenaza hubiera sido considerada como tal y con éxito. De este modo, esta situación parodia un tipo de situación frecuente en el aula y burla, e incluso ironiza (Sperber y Wilson, 1994), el discurso de la docente, lo que disminuye su autoridad y poder así como la fuerza de la

FIP SANCIÓN/CASTIGO INICIAL (dado que aquí se involucra la posibilidad de una futura sanción).

En este tipo de casos, el reemplazo de recursos lingüísticos suele asociarse a formas no habituales de combinar los recursos, tema que presento a continuación.

8.1.4.1. Configuraciones no habituales y su relación con las fuerzas y los efectos

Como he explicado arriba, en situaciones en que un/os interlocutor/es reutiliza/n los recursos lingüísticos empleados por otro/s, es frecuente el uso de recursos lingüísticos no habituales o formas no habituales de combinarlos. Para entender esto, primero se requiere considerar el concepto de “formas congruentes” y “configuraciones no habituales” (Halliday, 1994).

Según Halliday (1994), los hablantes reconocen algunas selecciones de palabras como patrones típicos (no marcados) para expresar determinados significados. Estos patrones, denominados “formas congruentes”, se aprenden primero en la lengua materna y son los modos de expresión empleados con mayor frecuencia o los seleccionados en caso de que no haya circunstancias especiales.

Por el contrario, los hablantes pueden optar por “configuraciones no habituales”, que son selecciones de palabras marcadas, es decir, diferentes de las típicas. Entre las posibles configuraciones no habituales (o marcadas) se encuentran las metáforas, tanto las de modo como las de modalidad, así como otras figuras del discurso (Halliday, 1994).

8.1.4.1.1. El uso de metáforas

En los análisis realizados, la metáfora es uno de los recursos que se utiliza con frecuencia en el discurso didáctico y, según es posible hipotetizar a partir del fragmento analizado, también en la conversación.

En particular, he observado que, cuando un tipo de FIP se ha reiterado varias veces y se han obtenido diversos ET negativos, en las nuevas realizaciones de esta fuerza suelen emplearse sucesivas metáforas de modalidad.

Por otra parte, en algunos casos, la construcción de las metáforas de modalidad es compleja, por lo que solo se logra comprenderlas si, antes de reconstruir la metáfora a nivel interpersonal, se comprenden las cláusulas a nivel ideativo. En este sentido, cabe destacar el empleo de las nominalizaciones en el foro analizado.

En una de sus intervenciones, el tutor dice:

Ejemplo 8.3.

Los/las invito a adoptar una actitud más realista, más abierta y confiada en la posibilidad que otros, quizás incapaces de ver el conjunto por anteojeras teóricas o miopía intelectual, puedan mostrarnos retazos y detalles de la realidad (rica, múltiple, inagotable).

No una actitud ingenua o acrítica pero tampoco una "caza de brujas" ciega e improductiva.

En este fragmento, el tutor propone el compromiso con una actitud diferente de la que se ha adoptado en el foro. Para ello, emplea inicialmente una cláusula con flexión en modo indicativo ("invito") pero que, en combinación con un predicador ("a adoptar"), sugiere modalidad de obligación moderada.

A continuación, vuelve a incentivar el compromiso con la última actitud propuesta a partir de una cláusula con flexión elidida. En esta cláusula se logra expresar modalidad de obligación moderada a partir de dos procedimientos.

Por un lado, las nominalizaciones.

- "alguien actúa ingenuamente" pasa a ser una frase con nominalización: "actitud ingenua"

- "alguien caza brujas" pasa a ser una frase con nominalización: "caza de brujas"

Por otro lado, la verbalización, es decir, el procedimiento por el cual, una vez producidas las nominalizaciones, los grupos nominalizados se incluyen en una cláusula por medio de una flexión ("es", por ejemplo), en este caso elidida. Se logra así expresar modalidad de obligación evitando las formas explícitas o más directas.

Ejemplos como el anterior demostrarían las indisociables relaciones entre el nivel ideativo y el interpersonal al momento de determinar cuestiones relativas a la función interpersonal, sobre todo en situaciones conflictivas.

8.1.4.1.2. El uso de humor

Además de las metáforas, en los ejemplos analizados he registrado otro modo de configurar los significados de un modo no habitual: el humor y las figuras y procedimientos que lo generan, como la ironía.¹¹⁵

Un fragmento ilustrativo de este tipo de procedimientos es el de la clase 7º E5 mencionado más arriba, en que los alumnos emplean en tono de burla los recursos empleados por la docente inicialmente para realizar una FIP CASTIGO (promesa de sanción futura).

Este tipo de casos demuestran que el humor no es una forma parasitaria de la comunicación, como sugerían Austin (1971) o Searle (1977a). Al contrario, este tipo de formas no congruentes de intervenir en las interacciones comunicativas resultan estratégicas desde el punto de vista de la producción conjunta de FT al permitir que la intensidad de determinada FIP se atenúe o potencie.

8.1.4.2. Configuraciones complejas y su relación con las fuerzas y los efectos

En el corpus analizado, además de expresiones no habituales para configurar fuerzas y efectos en situaciones conflictivas, he notado que en ciertas situaciones estas configuraciones resultan más complejas. Esto quiere decir que se suelen

articular diversas cláusulas en una cláusula compleja, lo que implica combinar recursos ya empleados con recursos nuevos.

Ese tipo de combinación es más frecuente cuando un mismo tipo de FIP se ha reiterado varias veces pero siempre se ha asociado a un EI negativo. Por este motivo, aun cuando sea el mismo tipo de FIP, por lo cual el interlocutor retoma recursos ya empleados, como ellos no permiten el EI positivo, prueba con nuevos recursos.

8.1.4.3. El uso de recursos lingüísticos respecto a las valencias de los ET

En relación con los recursos lingüísticos también he notado que, si a lo largo de una interacción comunicativa se reitera una FT similar (producida con combinaciones de FIP y EI similares) y el ET es positivo, probablemente la FIP que da origen a la FT se configure en todas las ocasiones a partir de recursos lingüísticos similares.

Por el contrario, como he adelantado, ante ET negativo, en cada nueva repetición de la FIP los recursos lingüísticos y las formas en que se combinan suelen modificarse. Estos sucesivos cambios son más frecuentes en las situaciones conflictivas (e.g. confrontaciones en las que se plantean ET negativos recurrentes) y suelen ir acompañados de configuraciones no habituales y/ o más complejas de las fuerzas y los efectos, explicadas más arriba.

8.1.5. Respecto a la relación entre las fuerzas y los efectos, los recursos lingüísticos y los contextos

8.1.5.1. Relación entre fuerzas y efectos, recursos lingüísticos y género

Las diferentes formas en que se genera una FT y un ET, sobre la base de una FIP y un EI, se asociarían con un uso también diferencial de los recursos lingüísticos, lo que a su vez serían indicadores de los distintos géneros o de modos diversos de configurar los desarrollos de los géneros, como casos de superposición, mezcla o fusión de patrones genéricos (Christie, 2002; Eggins & Martin, 2003).¹¹⁶

Por ejemplo, la reformulación de una FIP permite que un interlocutor se desplace de un género a otro y que otros interlocutores puedan manifestar resistencia a este desplazamiento. De este modo, se suelen producir mezclas de géneros, como el caso de la exposición dialogada superpuesta con confrontaciones.¹¹⁷

Además, cuando se producen diversas FIP en forma paralela y no es posible determinan ninguna FT, se desarrollan patrones genéricos diferentes en forma paralela.

8.1.5.2. Relación entre fuerzas y efectos, recursos lingüísticos y contexto de situación (tenor)

El MLT a través de la determinación de FIP, EI, FT y ET también permite caracterizar algunos aspectos relevantes de la situación comunicativa, en especial del tenor.¹¹⁸

En este sentido, el modelo pone en evidencia que las relaciones simétricas o asimétricas entre los interlocutores no son estables sino que se pueden modificar a lo largo de la interacción comunicativa.

Por ejemplo, en el discurso didáctico, como la clase 7º E5 mencionada antes, se observó el modo en que la docente pierde, al menos en parte, el control, la autoridad y el poder, y cómo los alumnos consiguen controlar la interacción comunicativa durante algunos momentos impidiendo el desarrollo de un diálogo triádico.

Estos fenómenos apoyan la idea de que el poder no es algo dado sino negociable en el discurso (Locher, 2004).

8.1.5.3. Relación entre fuerzas y efectos, recursos lingüísticos y contexto cultural

Como he explicado al definir el MLT, el contexto de situación (que incluye el tenor) se integra en un contexto mayor que lo involucra y permite asignarle significados adecuados: el contexto cultural (ver 4.3.5.1.). En esta investigación, he considerado como contexto cultural, fundamentalmente, la institución escolar definida en términos de diversas características (Halliday, 1989), como el concepto de educación y las nociones de curriculum y de individuos escolarizados.

En el apartado siguiente, expongo las conclusiones en torno a estas características que han derivado del análisis de las clases y del foro seleccionados para esta investigación.

8.2. En torno a las consideraciones didácticas derivadas del análisis mediante el MLT

El MLT aplicado al análisis del discurso didáctico ha mostrado, fundamentalmente, fenómenos relativos a los diferentes mecanismos y estrategias aplicados para controlar la clase, tanto por docentes como por alumnos (e.g. Stubbs, 1987; Lemke, 1997).

8.2.1. El género como estrategia de control

La docente emplea diversas estrategias para controlar la estructura de actividad y también estrategias más directas, como los retos y las amonestaciones.

Respecto al primer punto, el concepto de género funciona como un eje fundamental para el control. Así, la docente suele proponer un/os género/s principal/es que se realizan sobre la base de las expectativas interconstruidas (supuestos implícitos compartidos) y, de esta manera, controla el desarrollo de la clase.

Hay ocasiones, sin embargo, en que los alumnos, aun cuando posiblemente compartan los supuestos implícitos, no contribuyen a que el género propuesto se pueda desarrollar, ya sea porque no participan o porque desarrollan paralelamente otros géneros, como una interrupción o una confrontación.

Para retomar el desarrollo del género principal, en caso de que las intervenciones de los alumnos lo impidan, se registran diferentes alternativas.

La docente suele detener o evitar las confrontaciones al explicitar algunos supuestos que supone compartidos pero que, en realidad, no funcionan como tales hasta que no los explicita. Por otra parte, esta falta de funcionamiento de los supuestos puede deberse a que los alumnos los desconocen o a que los conocen pero, como mecanismo de control, no los utilizan.

En el caso de las interrupciones, la docente apela a estrategias de control más directas, como los retos y las amonestaciones.

8.2.2. Los mecanismos de control de la docente respecto al desempeño de los alumnos

El control que ejerce la docente no siempre es negativo para el desarrollo de la autonomía discursiva de los alumnos. En algunos casos, como la clase 9° P5, analizada en 5.2.1, el control de la docente puede ser el primer paso para que los alumnos alcancen la propia autonomía. De hecho, como he explicado previamente, gracias a un diálogo triádico inicial se puede producir el pasaje desde este patrón genérico al diálogo a partir de las preguntas y los comentarios. Es decir, son las preguntas de la docente en el diálogo triádico las que guían y/o determinan las intervenciones espontáneas de los alumnos, producidas con posterioridad y a partir de las cuales el patrón genérico cambia.

8.2.3. El discurso de la docente más allá de su presencia física

Además, el discurso de la docente, y en particular algunos de sus mecanismos de control, se ponen en evidencia aun cuando la docente no esté presente en la clase y/o no participe en las interacciones comunicativas entre los alumnos.

Por un lado, he registrado que los alumnos suelen emplear recursos y fuerzas en general asociados al discurso de la docente y, de alguna manera, cumplir su rol, si ella no interviene en las interacciones comunicativas. Por ejemplo, en la clase 8° E2, cuando los alumnos intentan asignarse solos - sin la intervención de la docente - para

la lectura de los parlamentos de una obra de teatro, uno de ellos realiza diferentes FIP del tipo que en general realiza la docente y con recursos lingüísticos similares a los que ella utilizaría. De hecho, más tarde la docente realiza también las asignaciones y se pone en evidencia la similitud del tipo de FIP y recursos lingüísticos. Hay, sin embargo, una diferencia entre la estrategia discursiva del alumno y la de la docente: mientras que ella está respaldada por la situación convencional y la asimetría social y discursiva implícitas, el alumno produce una especie de “convencionalización” de la situación.

Por otro lado, en la clase 7º E5 los alumnos hablan permanentemente, como en otras clases del mismo grupo, pero al salir la docente del aula hacen un silencio absoluto. Así, lo que la docente intenta lograr a lo largo de toda/s la/s clase/s de diferentes maneras (*i.e.* que los alumnos se callen), se produce cuando ella abandona el aula por unos minutos. De acuerdo con los comentarios de los alumnos en ese momento, sus intervenciones en las clases solo parecen tener sentido al oponerse a las de la docente. Por eso, si la docente no está, no hay motivos para hablar, ella es el único interlocutor válido.

8.3. Aportes fundamentales de la investigación al análisis del discurso (en particular, el didáctico)

La investigación realizada ha proporcionado diversos aportes para el análisis del discurso, en particular el didáctico, a saber: el corpus, el MLT para el análisis de las interacciones comunicativas, la profunda comprensión de la interacción comunicativa (fundamentalmente de los aspectos interpersonales), y la profundización de un paradigma dialógico, con énfasis en la dimensión accional, en el análisis del discurso didáctico.

8.3.1. El corpus

Un aporte fundamental de esta investigación consiste en el establecimiento de un corpus amplio y variado, integrado por interacciones comunicativas reales.

Este aporte se define, por un lado, por su extensión y diversidad: está constituido no solo por una cantidad numerosa de clases, sino también por un foro y un fragmento de conversación - para un contraste de la modelización propuesta.

Otro aspecto esencial relacionado con el corpus está dado por los fragmentos seleccionados para el análisis, que abarcan grandes proporciones de una clase o de un foro. De hecho, al considerar diferentes encadenamientos, que están relacionados aun cuando no se presenten necesariamente de manera sucesiva, el análisis ha afectado a las clases y al foro casi en su totalidad.

8.3.2. El MLT para el análisis de las interacciones comunicativas

El MLT integra dos teorías no solo compatibles sino también complementarias al momento de seleccionar los aspectos exigidos por un modelo de análisis lingüístico-transaccional de la interacción comunicativa: la Lingüística sistémica-funcional (LSF) (Halliday, 1977, 1994; Halliday & Mathiessen, 2004; Martin, 1992, 2002) y la teoría de los actos de habla (TAH) en sus reformulaciones más recientes, en particular el enfoque de Sbisà (1992, 2000, 2001a, 2002).

La compatibilidad de estas teorías está dada por sus bases funcionalistas (Schiffrin, 1994) o dialogicistas (Linell, 1998) y porque ambas, si bien con énfasis diferentes, abordan las interacciones comunicativas en términos de las acciones realizadas por los interlocutores, en un caso entendidas en términos de las funciones del habla y los roles comunicativos.

Por otra parte, estas teorías, además de ser compatibles, resultan complementarias.

La LSF aporta una gramática con criterios claros y acotados para relevar los recursos lingüísticos y los contextos, pero no ofrece conceptos para abordar los procesos de construcción conjunta de las acciones, aun cuando la idea de significados interpersonales sugiere que lo “personal” es “interpersonal” (Hood & Martin, 2005),

Por el contrario, la propuesta de Sbisà, si bien no abarca una aproximación exhaustiva a los recursos lingüísticos ni a los contextos, aporta una base adecuada para desarrollar un modelo que permita analizar el modo en que los interlocutores de una interacción comunicativa realizan conjuntamente las acciones lingüísticas.

Por los motivos mencionados, la integración de las teorías, que es posible de acuerdo con su grado de compatibilidad, permite la definición de un MLT y una comprensión fuerte de la interacción comunicativa.

8.3.3. Mayor comprensión de la interacción comunicativa a partir de los aportes relativos a la función interpersonal del lenguaje y a la coconstrucción accional

De acuerdo con los fenómenos observados en los análisis, y sintetizados más arriba, es posible alcanzar una comprensión profunda de la interacción comunicativa si se estudian las situaciones en que dos o más hablantes ponen en funcionamiento una serie de recursos lingüísticos en relación con determinados contextos (situacional, cultural, genérico), y se reconocen las fuerzas y los efectos que logran de esa manera (FIP, EI, FT y ET).

De hecho, caracterizar las acciones construidas en forma conjunta por los interlocutores en términos de FIP, EI, FT y ET ha llevado a demostrar la estrecha relación que existe entre las fuerzas y los efectos, los recursos lingüísticos y los diferentes contextos, en particular el genérico.

Por otra parte, el MLT y los conceptos a partir de los cuales se lo define proporcionan nuevos patrones para abordar los aspectos interpersonales del lenguaje, a saber: los conceptos de FIP, EI, FT y ET descritos en términos de los recursos lingüísticos y los contextos. Estos conceptos, a diferencia de otros patrones discursivos semánticos (e.g. las funciones del habla y la estructura del intercambio) y léxicogramaticales (e.g. modo y modalidad) que se han propuesto para caracterizar el tenor, permiten estudiar las acciones como procesos conjuntos o de la “inter-acción” propiamente dicha. De esta manera, el MLT permite superar las limitaciones que otros conceptos aplicados al análisis del discurso didáctico, como el género (Martin, 1996) o la estructura orbital del género (Christie, 2002), han manifestado para el abordaje de la función interpersonal del lenguaje.

8.3.4. Cambio de paradigma en el análisis del discurso didáctico

Como he expuesto recién, el modelo desarrollado reúne las acciones -realizadas mediante recursos lingüísticos- con sus efectos, de tal modo que el análisis responde a un MLT definido desde un punto de vista dialógico (Linell, 1998), a partir de los cuales es enfatizada la interacción, y no a modelos convencionales y determinísticos, generalmente monológicos (Linell, 1998), en los que analíticamente estos elementos se han dissociado.

A partir de esta observación, queda claro que, como he sugerido inicialmente, el modelo de análisis propuesto requiere considerar la intervención activa de al menos dos interlocutores. De este modo, en lugar de privilegiar las supuestas intenciones de los hablantes previas a la ejecución de los actos, se considera que las acciones se van construyendo en la interacción comunicativa, a partir de las intervenciones de todos los interlocutores. Esto daría lugar a una intencionalidad compartida del modo en que la propone Searle (1992b). Es decir, un concepto que responde al paradigma del comportamiento colectivo, según el cual el análisis de la interacción comunicativa no resulta de combinar los estados intencionales individuales de los diferentes interlocutores sino de focalizar en las acciones realizadas de manera conjunta.

En este sentido, las caracterizaciones de las FIP, los EI, las FT y los ET realizados en forma conjunta por los diferentes interlocutores dan cuenta de las diversas modulaciones discursivas del docente en las interacciones didácticas y sus efectos diferenciales en los alumnos, en lugar de explicar la interacción comunicativa entre estos interlocutores en términos psicociológicos o de estilos cognitivos, o como la mera suma de intenciones o intervenciones discursivas individuales.

En síntesis, el MLT comprende conceptos que permiten considerar los rasgos básicos de toda interacción comunicativa (secuencialidad, construcción conjunta de las

acciones e interdependencia acto-actividad) al análisis de interacciones concretas como las que ocurren en contextos de formación.

Finalmente, creo importante destacar que la afirmación diagnóstica sostenida recientemente por Martin & Rose (2007) acerca de que aún no se han realizado exploraciones suficientes del discurso en clase a partir de una aproximación sistémica-funcional tiende a revertirse. Considero que esta investigación es un aporte significativo en ese sentido, aun cuando la propuesta sistémica-funcional es llevada más allá de los límites terminológicos actuales de sus autores. De hecho, he partido de algunos conceptos fundamentales de dicha propuesta, los he combinado con aquellos provenientes de las reformulaciones de la TAH, y he empleado esta combinación al análisis de un corpus amplio de discurso didáctico oral, a diferencia de la mayoría de los autores de la LSF que han utilizado esta perspectiva focalizando solamente el canal escrito del discurso didáctico. De esta manera, considero haber realizado una apertura promisoriosa no solo a la investigación de la interacción comunicativa en el aula, sino también al interjuego entre teorías lingüísticas paradigmáticas.

APÉNDICE A. Clasificación empleada para determinar géneros

Como he adelantado en el apartado 4.3.5.2., en esta investigación identifiqué los diferentes géneros presentes en las clases a partir de una versión modificada de la clasificación de los tipos de actividad propuesta por Lemke (1997:227-230).

He partido de esta clasificación para determinar los géneros debido, fundamentalmente, a que las nociones de tipo de actividad y de género (e.g. Christie, 2002; Eggins & Martin, 2003) son similares: ambas se definen en términos del propósito social y se caracterizan por la secuencia de etapas o pasos funcionalmente distintos a partir de los cuales se desarrollan (*i.e.* estructura de la actividad).

Por otra parte, he adaptado la propuesta de Lemke (1997) porque no contempla algunos de los propósitos, con sus secuencias de pasos asociadas, que he registrado en las clases del *corpus* principal. En este sentido, primero añadí algunos géneros a las actividades de la clase principal, como lectura (de cuentos, consignas, producciones personales), dictado (que incluye en general diálogos sobre lo que se dicta), entrega de evaluaciones (que implica diálogo entre profesor y alumnos) y exposición dialogada (además de la exposición del profesor en forma de monólogo, contemplé la exposición intercalada con diálogo entre profesor-alumnos que se genera a partir de la exposición). Y, luego, consideré una parte de la clase que Lemke (1997) no incluye en su clasificación: las actividades finales. En relación con estas actividades, determiné algunos géneros, como entrega de guías y comentarios de características de la clase siguiente.

Incluyo a continuación una versión sintética de la clasificación adaptada de Lemke (1997). Esto implica que se menciona el nombre del tipo de actividad/género pero no se lo explica.

Actividades preclase

Antes de que suene el timbre o de que se perciba otro tipo de esfuerzo por dar inicio a una clase, hay varios tipos de actividad comunes:

Conferencia profesor-alumno.

Conversación alumno-alumno.

Ponerse a trabajar.

Empezar

El profesor hace una o más invitaciones a empezar en forma verbal y/o no verbal, que generalmente son ratificadas por los alumnos. Esto crea un foco de atención común en el trabajo de la clase; es el inicio en su definición más amplia.

Actividades preliminares

Ocurren varias actividades antes de la introducción de un nuevo contenido temático:

Asignaciones en clase.

Pasar lista.

Asuntos de clase.

Revisar en clase.

Revisar los deberes.

Repaso.

Demostración.

Motivación.

Cátedra.

Actividad diagnóstica

Un profesor puede hacer la transición a los fundamentos de un tema nuevo haciendo preguntas en diálogo triádico o incluso con un ejercicio escrito de trabajo individual para conocer lo que los alumnos saben o piensan acerca del tema.

Actividades de la clase principal

El profesor puede señalar el final de las actividades preliminares con una nueva invitación a iniciar las actividades de la clase principal. Estas tienen que ver con el nuevo contenido temático de la clase:

Revisar las asignaciones, revisar los deberes, repaso, narrativa de profesor y demostración.

Exposición de profesor.

Exposición dialogada.*

Diálogo triádico.

Diálogo de texto externo.

Diálogo de preguntas de alumno.

Diálogo a dúo profesor-alumno.

Debate profesor-alumno.

Diálogo verdadero.

Discusión general.

Copiar apuntes.

Presentación audiovisual.
Trabajo individual.
Trabajo de pizarra.
Trabajo en grupos.
Trabajo de laboratorios.
Resumen de profesor.
Lectura de cuento, consigna o producción personal.*
Dictado (que implica diálogo).*
Entrega de evaluaciones
Examen.

Actividades finales*

La docente suele pedir la tarea que los alumnos han realizado en la clase, proyectar la actividad de la clase siguiente o, también, dar indicaciones acerca del estado en que tienen que dejar el aula al retirarse.

Actividades interpoladas

En cualquier momento durante las otras actividades de la clase puede ocurrir cierto tipo de actividades especiales:

Interrupciones.
Períodos liminales.
Desorientación.
Confrontación.

* Indica que se ha realizado una modificación a la propuesta original de Lemke (1997).

APÉNDICE B. Métodos y técnicas aplicados para obtener y tratar los datos de la investigación

En este apéndice expongo las técnicas y los métodos con los cuales he obtenido y tratado los datos de esta investigación, incluidos los criterios de transcripción.¹¹⁹

1. Obtención de los datos

A los fines de esta tesis obtuve datos para configurar el *corpus* total de la investigación, tanto el principal como el de contraste.

Obtención de datos del corpus principal

El *corpus* principal representa el mayor volumen de discurso didáctico recolectado. Para lograrlo, relevé datos en clases de Lengua del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB). Esto implica el registro no solo de las interacciones comunicativas que se dan en las clases sino también de los factores situacionales. Por este motivo, apliqué técnicas generalmente utilizadas por los etnógrafos del habla:¹²⁰ la grabación de las clases, la observación participante, la conversación semiestructurada con docentes y alumnos y, solo en algunos casos, un breve cuestionario para el docente. Explico a continuación la modalidad de aplicación de cada una.

Grabación de las clases: En todos los casos, pedí permiso a las autoridades del establecimiento. Así, grabé 42 clases de Lengua de 1 a 2 horas cada una, en el tercer ciclo de la EGB de escuelas estatales y privadas de Mar del Plata. Las grabaciones se realizaron fundamentalmente entre 2000 y 2002, y solo dos en 2003. Para estas grabaciones, utilicé un grabador Aiwa TP- V5485, colocado generalmente delante del salón, en el escritorio ya sea de la docente o de un alumno. Esto permitió grabar los intercambios comunicativos entre la docente y todo el grupo o entre ella y el resto de los alumnos, así como los intercambios comunicativos producidos cuando ingresa otro participante en el aula (directivos, preceptor, portero, etc.). Si bien esta posición del grabador ha sido predominante, a veces lo he desplazado al banco de los alumnos o ellos lo han tomado para grabarse. Por esto, también he podido registrar algunas conversaciones entre los alumnos. Además, en algunas ocasiones, junto con el grabador ya mencionado, he utilizado otro, Panasonic NO.RQ-L805, que coloqué en un banco del fondo del aula o la docente llevó en el bolsillo junto a un micrófono a fin

de que su voz se grabara mejor. Esto también ha permitido registrar interacciones entre los alumnos y entre la docente y un alumno específico.

Toma de apuntes durante la observación participante: Registré por observación-participante los detalles de la conducta cotidiana en la escuela y el aula. Participé no solo de las clases sino también de varias situaciones ocurridas en la sala de profesores, la preceptoría o la dirección.

Para guiar la observación en el aula, utilicé algunas de las pautas con las que Hymes (1974[1964]) describe las actividades o los aspectos de actividades gobernadas por reglas para el uso del habla: en particular, la escena, los participantes y sus propósitos y géneros fundamentales. Es importante destacar que, en relación con cada clase, he registrado, por un lado, las características no marcadas, es decir, aquellas que se presentan con mayor frecuencia en el aula, teniendo en cuenta las observaciones realizadas en cada curso, la experiencia personal y la bibliografía especializada en el discurso escolar (ver capítulo 2). Por otro lado, registré las características marcadas, aquellas que son excepcionales o se presentan con menor frecuencia. Por ejemplo, durante todas las observaciones realizadas en el 7º año de la EGB N° 63, los alumnos hablan de manera constante. Sin embargo, en una ocasión, la docente sale del aula para hablar con una madre y los alumnos se callan completamente. Este hecho resulta tan evidente y excepcional que los mismos alumnos lo reconocen y se refieren a él.

Para sintetizar las características de la escuela tuve en cuenta las siguientes pautas:

-Ubicación del establecimiento (teniendo en cuenta relación con el centro de la ciudad y rasgos del barrio).

-Perfil de la institución (si es religiosa o laica, privada o estatal).

-Infraestructura y equipamiento.

-Cantidad de alumnos en la institución y por cursos.

-Perfil socioeconómico de los alumnos.

-Modalidad del rol de los integrantes de la institución (en función de este criterio, se describen las características que adopta el rol de la directora, la preceptora, las docentes -maestras o profesores-, la portera o el personal de la cooperadora dentro de la escuela y, en particular, en el aula. Se caracteriza fundamentalmente cómo actúan, qué hacen o dejan de hacer, qué relaciones establecen entre ellos).

-Cualquier evento particular que modifique los rasgos que con mayor frecuencia caracterizan la escuela. Por ejemplo, unas semanas antes de grabar las clases en el colegio del Camino, la madre de un alumno del jardín acusa al profesor de gimnasia de abuso sexual. Esto repercute en la organización del colegio y, por lo tanto, en la

investigación. A partir de ese momento la circulación por el establecimiento no es libre y, para alguien ajeno a la institución, no es fácil ingresar.

A fin de completar el registro de las escuelas y de las clases obtenido por observación participante, apliqué dos técnicas adicionales: la conversación semiestructurada con los docentes y los alumnos, y un cuestionario para el docente.

Conversación semiestructurada con los docentes y los alumnos: El momento de estas conversaciones no se programó. Por el contrario, estas se desarrollaron en forma espontánea. En todos los casos interrogué a los docentes acerca de la duración de su ejercicio profesional en la escuela, los objetivos de la clase y la materia, la relación con los directivos, las características de los padres, las expectativas acerca de los alumnos. Las preguntas efectuadas a los alumnos se refirieron a la edad, la experiencia escolar (en la escuela a la que concurre o en otras), su interés por la materia, sus actividades diarias (si trabaja o no, si aprende idiomas, si realiza algún deporte y en dónde) o la actividad de sus padres (si tienen o no trabajo y cuál es su ocupación). Los datos obtenidos permitieron elaborar los Apéndices C y D.

Cuestionario para el docente: Solo apliqué esta técnica cuando, por motivos excepcionales, no fue posible registrar de la manera habitual lo sucedido en el aula o la escuela. Este cuestionario consistía en los siguientes ítems que los docentes debían completar sobre la escuela y el curso: cantidad de alumnos estables, objetivos para la clase, contenidos desarrollados en clases anteriores, hechos particulares que modifican el funcionamiento normal en la escuela o el aula.

Obtención de datos del corpus de contraste

En relación con el *corpus* de contraste relevé datos de un foro y de una conversación espontánea cara a cara. Para ello apliqué diferentes técnicas:

Relevamiento de foros de cursos de maestría y formación: El relevamiento de los foros fue realizado a partir del *corpus* de una investigación mayor —*La Didáctica de la Formación en Internet*— que se lleva a cabo en el Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC), bajo la dirección de Gustavo D. Constantino, director de la presente tesis. En el marco de este proyecto se ha intentando desarrollar un abordaje múltiple para la correcta comprensión y apreciación de la actividad discursiva en foros y *chats* formativos, a fin de desvelar los rasgos comunes y las especificidades del discurso didáctico electrónico y, además, proveer los instrumentos conceptuales y

metodológicos adecuados a investigadores y formadores (Constantino, 2002, 2003; Constantino & Alvarez, 2005). Del *corpus* total de este proyecto, he considerado los foros de: a) el programa universitario de Master en Metodologías y Tecnologías de la Formación en Red ofrecido por la Universidad de Verona-IT y b) el curso de formación de tutor *online* para toda Latinoamérica (TOLSPAL) ofrecido por la universidad Ca' Foscari de Venecia junto con el CIAFIC.

Charla con un profesor/tutor de algunos de los foros: La charla se desarrolló en forma espontánea. Interrogué acerca de los objetivos del foro, las características de los alumnos y la relación con ellos, algunos eventos relevantes que hubieran ocurrido durante el desarrollo de los foros. Estos datos figuran en el análisis desarrollado en el capítulo 6.

Relevamiento en la bibliografía: La conversación del *corpus* fue obtenida a partir de una búsqueda en la bibliografía analizada en el capítulo 3 debido a que algunos estudios analizan conversaciones informales y, como he anticipado, dejan sin explicar varios fenómenos que pueden ser abordados o mejor establecidos con el modelo lingüístico-transaccional.

2. Tratamiento de los datos

Tratamiento de los datos relativos al corpus principal

Selección del corpus principal: De las 42 clases grabadas, me centré en aquellas que, dada la calidad del sonido y la menor presencia de ruidos, podían ser transcritas con menor dificultad. Luego, a fin de que el *corpus* resultara variado, seleccioné 5 clases de cada curso (7º, 8º y 9º) de cada tipo de escuela (privada o estatal). De esta manera, conformé un *corpus* de 30 clases de 60 a 120 minutos cada una, lo que da en total un volumen de habla de 200 horas aproximadamente.

Trascripción: Ha sido una tarea significativa en esta investigación pues, en lugar de realizarla de manera mecánica con el único objeto de obtener datos, la he considerado una instancia previa y necesaria para analizar el corpus. A pesar de la primera selección de las clases, la transcripción generalmente se complicó por diversos motivos: ruidos, dificultad para identificar al hablante, imposibilidad para reconocer lo dicho. Escuchar las grabaciones, en muchos casos haciendo esfuerzos para entender qué se dice o quién habla, y transformar lo escuchado en una representación escrita me ha permitido reconocer diversos factores relevantes para el análisis. Como explica Du Bois (1991), a través de la experiencia de transcribir, quien lo ejecuta está

constantemente aprendiendo sobre el discurso, no solo mejorando su capacidad de discriminar las categorías propias del sistema de transcripción sino también adquiriendo una imagen vívida de la realidad de la conversación que se pretende representar.

Por otra parte, considero que lo transcrito es solo una de las múltiples representaciones que podría ofrecerse de lo grabado pues, inevitablemente, el modo de transcribir no solo refleja las propias teorías sobre el lenguaje sino que también orienta la mirada hacia algunos fenómenos mientras otros quedan en las sombras (Du Bois, 1991:71). En este sentido el sistema de transcripción ha intentado ser adecuado a los objetivos de esta investigación. Para lograr esta adecuación, he respetado los cinco lineamientos que propone Du Bois (1991):

1) Definir categorías adecuadas

Para ello, he establecido categorías en función de los fenómenos necesarios para lograr el objetivo de la investigación. En este sentido, he considerado diversos fenómenos que contribuyen con el modelo de análisis propuesto: la identidad del hablante, las pausas, los silencios, el énfasis, el alargamiento de vocal, el volumen y la velocidad de la voz, las superposiciones, los cortes en las palabras, los tonos ascendentes o descendentes y los contornos particulares de entonación como exclamación o interrogación, además de las acciones que los participantes realizan en cada situación y que pueden ser relevantes.

2) Confeccionar un sistema accesible

Siguiendo este principio, empleo códigos familiares para dar cuenta de las categorías. De hecho, me baso en sistemas de transcripción aceptados y utilizados con frecuencia: Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), Du Bois (1991), Van Dijk (2000). Por otra parte, he intentado que las pautas seleccionadas sean las más fáciles de recordar.

3) Confeccionar un sistema sólido.

A partir de este principio, he tratado que los códigos de las categorías no se confundan entre sí.

4) Confeccionar representaciones económicas

Para que el sistema resulte económico he optado por modos de notación simples, en lugar de complejos, y he aprovechado el espacio de la página. Por ejemplo, cuando una persona se superpone, lo que dice y la letra que lo identifica aparecen debajo de las palabras en las que empieza la superposición.

5) Confeccionar un sistema adaptable

De acuerdo con los principios listados antes, el sistema de transcripción es el siguiente:

Tipo de símbolo	Código	SIGNIFICADO
Relativo a la identificación de	P	P mayúscula = profesora
	A1, A2, A3.....	A mayúscula con un número = cada alumno

Tipo de símbolo	Código	SIGNIFICADO
los participantes	D	D mayúscula = directora
	Pre	P mayúscula = preceptora
	J, M...	Cualquier otra letra mayúscula = otro miembro del establecimiento
Relativo a los factores relevantes de la situación, incluyendo acciones de los participantes (gestos)	((canta))	Aclaraciones entre paréntesis dobles = acciones de los participantes y otros hechos relevantes para entender la transcripción
Relativo a los aspectos prosódicos	//	Dos barras = Pausa corta intraturno
	///	Tres barras = Pausa larga intraturno
	(silencio)	Palabra silencio entre paréntesis = Pausa muy larga, en algunos casos interturno
	↑	Flecha hacia arriba = tono ascendente
	↓	Flecha hacia abajo = tono descendente
	¿?	Signos de interrogación = interrogación
	!	Signos de exclamación = exclamación
	< hola >	Palabras encerradas entre los signos de menor y mayor = emisiones rápidas
	<u>Hola</u>	Palabras subrayadas = énfasis
	CASA	Palabras escritas con mayúscula = volumen elevado de la voz
	°hasta°	Palabras encerradas entre círculos = volumen bajo de la voz
	Se-pa-ra-ción	Separación de las sílabas = cortes dentro de las palabras. Esto implica, en algunos casos, corte abrupto de una palabra
	casa:.....	Puntos suspensivos después de una letra = prolongación de vocal o consonante
Relativo a los turnos de habla	=	Signo de igual = enganche sin pausa entre dos emisiones o partes de emisiones (puede ser de hablantes diferentes)
	[Corchete = superposición
Otros símbolos	()	Paréntesis vacíos: fragmentos inaudibles. Es decir, alguien habla pero no se entiende lo que dice.
	(hola)	Palabras encerradas entre paréntesis = se supone que lo dicho es lo que figura entre paréntesis pero no hay certezas

Como el discurso oral es muy complejo y, por lo tanto, es necesario analizarlo desde muchos puntos de vista, he realizado la transcripción en dos etapas.

La primera etapa consistió en la transcripción de las clases con la ortografía estándar, sin signos de puntuación del modo habitual. Empleé mayúsculas solo para señalar a los hablantes y para los nombres propios. En los casos en que identificar a los alumnos resultaba imposible, puse la letra A sin un número de identificación. En caso de dudas acerca de lo dicho, transcribí las palabras dudosas entre paréntesis. Si reconocía que alguien hablaba pero no podía identificar lo dicho, colocaba paréntesis vacíos. En esta etapa, también indiqué entre paréntesis doble cualquier aspecto de la situación, incluso acciones de los mismos participantes, que resultaban relevantes en función de lo dicho. En algunos casos, coloqué entre paréntesis doble observaciones acerca de aquellas partes de las clases, sobre todo el principio y el final, que no se podían transcribir por ruidos o disturbios constantes. Estas observaciones se desarrollaron sobre la base de las notas tomadas durante la observación.

En la segunda etapa de la transcripción, añadí los símbolos relativos a los aspectos prosódicos y a los turnos de habla. Respecto a los aspectos prosódicos,

señalé fenómenos relativos a las pausas y los silencios más prolongados, los tonos ascendentes o descendentes, el énfasis, el volumen de voz (alto/bajo), la separación entre sílabas y el prolongamiento de sonido. En todos los casos el reconocimiento fue auditivo, sin tecnologías del habla; por lo cual los tonos y el volumen de la voz se reconocieron como ascendentes/ altos o descendentes/bajos siempre que los ascensos o descensos fueran significativos. Con respecto a los fenómenos relativos a los turnos de habla, también los reconocí auditivamente, sin tecnologías. Esto hizo que pudiera distinguir el momento en que la superposición se producía pero fue difícil o imposible distinguir cuáles eran las palabras exactas superpuestas.

Al finalizar la transcripción, numeré cada línea a la izquierda.

Para identificar las transcripciones, las he encabezado con las letras y números de identificación de la clase (e.g. 8º E5). Además, en algunas he añadido al principio observaciones que resultan relevantes para entender lo dicho.

Es importante tener en cuenta que, aunque he intentado grabar y transcribir las clases en forma completa, las limitaciones tecnológicas impiden que puedan recuperarse en su totalidad. Esto supone una selección del material desgrabado que constituye el *corpus* de la investigación. Los fragmentos seleccionados representan, fundamentalmente, intercambios entre la docente y el grupo completo o entre ella y la directora o la preceptora o algunos de los alumnos. Si bien resulta difícil (o imposible) reconstruir las interacciones comunicativas que establecen los alumnos entre sí, el *corpus* incluye un grupo de ejemplos de este tipo.

Informes con los datos obtenidos sobre la escuela y cada clase: Por un lado, a partir de lo registrado en las escuelas, confecciono un breve informe sobre las características generales de cada una, sobre la base de las pautas de observación mencionadas, y el perfil de los principales participantes de los intercambios comunicativos (ver Apéndice C). Por otro lado, a partir de lo registrado en las clases realizo una síntesis de cada una considerando las pautas de Hymes (1974) recién mencionadas (ver Apéndice D).

Selección de los encadenamientos discursivos que se analizan: Para seleccionar los encadenamientos seleccionados, he cumplido con los siguientes pasos:

1) Leí y escuché en forma sucesiva todas las clases, desde primeras impresiones - sin un trabajo de encuadre teórico sino más bien de captación de la dinámica global y los significados manifiestos- hasta relecturas con diferentes criterios e instrumentos conceptuales que detallo seguidamente;

2) Deslindé en cada clase diferentes géneros de acuerdo con la clasificación modificada de Lemke (1997) (ver Apéndice A). Siguiendo a Christie

(2002), he considerado que el género proporciona un principio básico para seleccionar los pasajes de los textos para el análisis y muestra el compromiso de tratar de interpretar ciclos razonablemente completos de enseñanza-aprendizaje y de relevar los cambios en el discurso a través de los cuales tiene efecto ese proceso.

3) Apliqué el modelo lingüístico-transaccional al análisis de diversos pasajes del *corpus* y seleccioné, como muestra teórica, una serie de encadenamientos con las siguientes características:

- forman parte de una amplia variedad de géneros de la clase: desde los más netamente didácticos hasta los relativos a la disciplina; desde aquellos en los que participan docentes y alumnos hasta algunos en que intervienen solo alumnos; desde los más usuales (no marcados)¹²¹ hasta algunos infrecuentes (marcados).

- permiten observar con mayor claridad el tipo de fenómenos que el modelo pone de manifiesto, tanto los marcados como los no marcados.

- dan cuenta de los fenómenos didácticos que los profesores y los alumnos suelen referir con denominaciones coloquiales (e.g. “¿me siguen?”, “los chicos se portan mal” o “los chicos trabajan solos”).

Tratamiento de los datos relativos al corpus de contraste

Selección del foro y la conversación: Respecto a la selección del foro, dado que he tenido contacto con un profesor y tutor de los foros de los cursos analizados, el criterio para la selección fue que esta persona hubiera sido el tutor del foro seleccionado a fin de contar con mayor cantidad de datos etnográficos. En este foro se han modificado los nombres de los participantes. Cabe destacar que, en el caso del tutor, se ha reemplazado su nombre de pila por el término “tutor”.

Respecto a la selección de la conversación, he seleccionado uno de los fragmentos de conversación que, según lo expuesto en el capítulo 3, presenta fenómenos que no se explican desde la teoría de los autores que proponen el ejemplo pero que podrían ser explicados a partir del modelo lingüístico-transaccional.

Informes con datos acerca de los foros seleccionados: A partir de la charla informal con el tutor del foro, elaboré un informe cuyos datos se incluyen a lo largo del análisis presentado en el capítulo 6.

Respecto a la conversación, extraje datos del estudio del que fue extraída (Tsui, 1985).

Selección de los encadenamientos discursivos que se analizan: Respecto al foro, esta selección se realizó siguiendo el mismo criterio aplicado en las clases. En el caso de la conversación, el extracto seleccionado es un encadenamiento en sí mismo.

APÉNDICE C. Características generales del *corpus* principal

El *corpus* completo de la investigación está integrado por clases presenciales. Si bien en el Apéndice D presento una descripción detallada de cada una (según la escena, los participantes, los propósitos y los géneros), quiero sintetizar aquí algunos aspectos relevantes, comunes a varias o a todas, teniendo en cuenta el momento y la duración de las clases, las escuelas donde se desarrollan y sus participantes. Esta caracterización se ha elaborado a partir de las notas tomadas durante el registro de la grabación de las clases.

1. Momento y duración de las clases

Las clases duran entre 60 y 120 minutos. Han tenido lugar al principio, a mediados o al final de los ciclos lectivos 2000, 2001, 2002 y 2003. Este período en que se graban las clases es inmediatamente posterior a la implementación de la *Ley Federal de Educación* que a partir de 1993 tiene un alcance significativo en la provincia de Buenos Aires. Esta ley está fuertemente implementada en las escuelas marplatenses, lo que lleva a la reorganización de la estructura del sistema educativo en Educación Inicial, Educación General Básica (EGB), Educación Polimodal y Educación Superior. La EGB se divide a su vez en tres ciclos de tres años cada uno.

¹²² Las clases de este *corpus* corresponden al tercer ciclo de la EGB, es decir, a 7º, 8º y 9º.

2. Escuelas donde se desarrollaron las clases

Las clases se desarrollan en escuelas privadas y estatales de EGB de Mar del Plata. Las escuelas privadas son tres colegios religiosos: *San Roque*, *Del Camino* y *FASTA*. Las estatales, tres instituciones provinciales: EGB N° 63, N° 64 y N° 19. Las clases del *corpus* corresponden, fundamentalmente, a los colegios San Roque y Del Camino y a las escuelas N° 63 y N° 64. A continuación describo todos los establecimientos teniendo en cuenta los elementos a los que he prestado atención durante la observación-participante (ver Apéndice B).

a. Escuelas privadas

Colegio *San Roque*

-Ubicación de la escuela: Se encuentra en una zona residencial, ubicada en el noreste de la ciudad, a pocos metros del mar. El barrio está integrado fundamentalmente por casas. La mayoría de las personas que viven allí son de clase media.

-Perfil de la institución: El colegio es de carácter religioso, aunque la religión no ocupa un papel central en el instituto: puede haber profesores no religiosos, no hay sacerdotes ni monjas a cargo de la dirección. Se trata, además, de un colegio privado parcialmente subvencionado, por lo cual la cuota es la media de todos los privados. En el colegio no solo funcionan los tres ciclos de EGB sino también tres salas de jardín y, durante el período de grabaciones, se incorporan tres cursos de Polimodal.

-Infraestructura y equipamiento: El edificio del colegio, inicialmente de una sola planta, tiene en la actualidad dos pisos. Se trata de una construcción pintada de blanco que, además de las aulas correspondientes al jardín y a la EGB, cuenta con varios patios, salón de actos, gimnasio, sala de computación, biblioteca y oficinas. También hay un pequeño bar en uno de los patios. En todas las aulas hay calefactores, pizarrón y bancos en buen estado. Desde el punto de vista edilicio, el colegio crece constantemente y siempre se lo mantiene en buenas condiciones. Durante el período de las grabaciones, el colegio incorpora Polimodal añadiendo de manera progresiva las tres aulas de ese nivel.

-Total de alumnos en la institución y cantidad de alumnos por cursos: Hasta el momento en que realizo las grabaciones concurren al colegio 600 alumnos, incluyendo el jardín y todos los ciclos de EGB. En tercer ciclo de EGB hay 20-30 alumnos aproximadamente por curso.

-Modalidad del rol de los integrantes de la institución: Tanto la directora como la co-directora controlan el desarrollo de las materias de la institución así como los problemas disciplinarios. En el caso del primero y el segundo ciclo de la EGB, el rol de los directivos es fundamental para la organización de los temas de cada área. En el tercer ciclo, como los docentes a cargo son profesores universitarios, manifiestan mayor resistencia a que las directoras tomen decisiones acerca del currículum de las materias. Como sugiere la docente grabada en este colegio (Fe), el interés que los directores manifiestan por participar de los contenidos y la organización de las materias suele resultar excesivo porque "no siempre tienen el conocimiento necesario". Por otra parte, los padres de los alumnos suelen concurrir a la institución y hablar tanto con los profesores como con las directoras. Estas últimas en general prestan atención a los reclamos y presionan a los profesores para que modifiquen aquello que a los padres no les satisface. En general, las solicitudes a los profesoras no son directas sino "sutiles sugerencias". En una ocasión, por ejemplo, la docente desaprueba a un alumno y, como la madre se queja, los directores le piden que revise el examen.

-Perfil socioeconómico de los alumnos: Los padres de los alumnos son profesionales, comerciantes y, en muchos casos, administran campos cercanos a Mar del Plata. Los chicos, además de concurrir al colegio, toman clases de idiomas

(generalmente inglés) y practican deportes, actividades en todos los casos aranceladas. Durante el año, es frecuente que los alumnos viajen junto a sus padres y, en muchas ocasiones, al exterior.

-Cualquier evento particular: Ninguno.

Colegio Del Camino

-Ubicación de la escuela: Se encuentra en Juan B. Justo y 1º de mayo, en un barrio periférico de la ciudad. Las construcciones son sencillas y de no más de un piso; hay pocos edificios altos.

- Perfil de la institución: En este colegio la religión es fundamental. Depende de la capilla Nuestra Señora del Huerto. El representante legal es un sacerdote. Si bien es un colegio privado, se encuentra totalmente subvencionado por el estado, por lo cual la cuota es baja. En el establecimiento no solo funcionan los tres ciclos de la EGB sino también los tres años de Polimodal.

-Infraestructura y equipamiento: El establecimiento consta de dos edificios: uno viejo, en el que funciona jardín y los primeros 2 ciclos de la EGB y otro más moderno en el que funciona el polimodal y el tercer ciclo de la EGB. Este ciclo consta de 4 cursos de 7º año, 3 de octavo y 2 de noveno. En ambos edificios hay patios, salón de actos y gimnasio. También cuentan con una sala de computación pero las máquinas son viejas y no tienen dinero para cambiarlas. Dentro del colegio también hay un quiosco.

-Total de alumnos en la institución y cantidad de alumnos por cursos: Aproximadamente 1.300 alumnos concurren a este colegio, considerando todos los ciclos de EGB y el Polimodal. Los cursos son en general de 30 alumnos.

-Modalidad del rol de los integrantes de la institución: Los docentes tienen contacto tanto con la directora como con la coordinadora del área. Con ambas pueden consultar sobre problemas relativos a la materia como a la disciplina. En general, el colegio intenta que los profesores se involucren en diferentes actividades, no solo las exclusivas a su asignatura. Por ejemplo, se organizan misas o campamentos y se solicita a los docentes y preceptores que concurren. De este modo, la relación entre ellos es estrecha y no se reduce al ámbito escolar. La profesora grabada en este colegio (Ro) se refirió a una serie de eventos sociales que ella realiza con el resto del personal explicando que la fuerte relación grupal no siempre es positiva porque implica muchos conflictos personales.

-Perfil socioeconómico de los alumnos: Aunque la cuota es baja, muchos alumnos adeudan varias cuotas. Sus padres tienen, en el mejor de los casos, un oficio o limpian casas. Hay muchos padres desocupados. Su nivel educativo es escaso, algunos no han terminado la primaria

-Cualquier evento particular: Unas semanas antes de que grabara las clases, algunos padres denuncian al profesor de gimnasia por abusar de sus hijos. Un año más tarde, también se denuncia al sacerdote responsable de la institución. Como explica la docente en una charla personal, esos hechos provocan cambios profundos que modifican, entre otros aspectos, las relaciones entre los responsables y el personal docente. Con respecto a la investigación, se complica el ingreso en el colegio y la circulación por el mismo es restringida.

Colegio FASTA

-Ubicación de la escuela: Se encuentra cerca del centro de la ciudad, sobre Independencia, una de las avenidas más importantes. La zona es comercial y muchos de los negocios trabajan para los alumnos y el personal del colegio, como los bares, los quioscos, los locutorios y los *cyber*.

-Perfil de la institución: Es un colegio religioso tradicional de Mar del Plata. La religión resulta fundamental. Hace unos años el colegio estaba destinado solo para mujeres, actualmente esto se ha modificado. En horario vespertino, el establecimiento funciona como universidad donde se pueden estudiar diferentes carreras, incluso algunas que la universidad estatal no ofrece.

-Infraestructura y equipamiento: Como otros colegios tradicionales, se trata de un edificio amplio que ocupa la mitad de la manzana. Es una construcción gris de dos pisos que tiene, además de las aulas de EGB y Polimodal, dos patios, un salón de actos, una sala de computación, una biblioteca y oficinas de administración. Las aulas son grandes con pupitres antiguos, un pizarrón verde y una imagen religiosa en alguna de las paredes. En horario vespertino, las aulas son empleadas por el nivel universitario. Dentro del colegio, también hay algunos comercios, como librería, quiosco y bar.

-Total de alumnos en la institución y cantidad de alumnos por cursos: Considerando solo los ciclos de EGB y Polimodal, concurren 1.600 alumnos aproximadamente. En tercer ciclo, los cursos son de 30 a 35 alumnos cada uno.

-Modalidad del rol de los integrantes de la institución: Los docentes se contactan fundamentalmente con los coordinadores de cada área, quienes se comunican después con la directora. Los docentes en general trabajan durante varios años en la institución. Los padres suelen concurrir al colegio a plantear sus dudas acerca de la educación de sus hijos y, en particular, sobre el modo en que son evaluados. Como en el caso del San Roque, tanto los coordinadores como la directora escuchan con atención los reclamos y los derivan luego a los docentes. En algunos conflictos o problemas con los chicos suelen intervenir los miembros del gabinete psicopedagógico del colegio.

-Perfil socioeconómico de los alumnos: Los padres de los alumnos son profesionales, grandes comerciantes o, en muchos casos, dueños y administradores de campos. En la entrada del colegio, es frecuente observar filas de autos o camionetas nuevas, con los cuales los padres llevan o retiran a los chicos del colegio. Como sucede en el San Roque, muchos chicos viajan durante el año con sus padres, en algunos casos al exterior.

-Cualquier evento particular: Ninguno.

b. Escuelas estatales

EGB N° 63

-Ubicación de la escuela: Se encuentra en una zona periférica de Mar del Plata: el barrio Nuevo Belgrano. Para llegar es necesario atravesar toda la ciudad, llegar a una zona de industrias y, desde allí, internarse por caminos de tierra. El recorrido de una de las líneas de colectivo termina cerca del colegio. Se trata de una zona de quintas donde hay varias villas miserias con casa de chapas y, en el mejor de los casos, algunos ladrillos. Esta zona generalmente debe ser evacuada cuando llueve intensamente.

-Perfil de la institución: Se trata de una escuela provincial, calificada como “establecimiento de alto riesgo” por el Consejo Escolar. En ella se ofrece el almuerzo para aquellos alumnos que lo necesitan, además de una colación a la mañana y a la tarde. Hay tres turnos: durante la mañana y la tarde, funcionan los tres ciclos de la EGB de la escuela N° 63 y, durante la noche, los cursos de una escuela polimodal.

-Infraestructura y equipamiento: Una característica distintiva del edificio es que siempre está en obras. La construcción es muy precaria: las paredes que separan las aulas son muy finas; los techos no son firmes, por lo cual hay goteras; los baños siempre tienen problemas; faltan ventanas; no hay calefactores, etc. El colegio cuenta con aulas, dos pequeños patios, un comedor y algunas salas para la secretaría y la dirección. No cuentan con biblioteca, los libros están en dirección.

-Total de alumnos en la institución y cantidad de alumnos por cursos: La cantidad de alumnos que concurren a los ciclos de EGB, tanto de la mañana como de la tarde, es de 1.400. A la mañana concurren 900 en total y en cada curso del tercer ciclo hay 25-30 alumnos.

-Modalidad del rol de los integrantes de la institución: Los directivos no demuestran interés por solucionar los problemas de la institución. Por ejemplo, la profesora comenta que la escuela había recibido computadoras pero, como nadie sabía usarlas, habían estado guardadas en cajas durante meses. Si bien hay una coordinadora del tercer ciclo de la EGB, su participación en la organización de las

materias no es activa. Los docentes en general están solos en el momento de tomar decisiones sobre la materia y la disciplina. En síntesis, los problemas (leves o graves) no se resuelven o son resueltos a través de decisiones individuales del personal docente del colegio.

-Perfil socioeconómico de los alumnos: Los padres de los alumnos trabajan en el campo y, en muchos casos, se encuentran desocupados y son beneficiarios del Plan Nacional Jefes y Jefas de Hogar. Algunos alumnos no tienen las necesidades básicas satisfechas, comen en el comedor del colegio y no poseen indumentaria adecuada para concurrir al colegio. En pleno invierno, cuando las temperaturas son muy bajas, los chicos asisten a la escuela con buzos muy finos y gastados porque no tienen pulóveres o camperas. La docente grabada en esta escuela comenta que "los apellidos se repiten", es decir, es frecuente que varios hijos de una familia vayan a este colegio, por lo cual en cada año la docente da clase a un hermano diferente.

-Cualquier evento particular: Ninguno.

EGB Nº 64

-Ubicación de la escuela: Se encuentra en una zona periférica de Mar del Plata, cercana al puerto. En esta zona, se ubican varias villas miseria de la que provienen muchos alumnos. La mayoría de las calles son de tierra; las pocas asfaltadas están muy rotas y son peligrosas para bicicletas, motos o autos, a pesar de lo cual en los últimos años no han recibido ningún arreglo.

-Perfil de la institución: Se trata de una escuela provincial, también calificada como "establecimiento de alto riesgo". En ella funcionan dos turnos de todos los ciclos de la EGB. Para ambos se sirve el almuerzo y se da una colación a la mañana y a la tarde.

-Infraestructura y equipamiento: El estado del edificio es muy malo: los baños se tapan, las aulas está rotas, no hay vidrios ni calefactores. Cuando llueve intensamente, se deben suspender las clases porque las aulas se llenan de agua y los baños se tapan. Además, el agua no es potable. El colegio cuenta con aulas y un comedor y un patio amplios, una pequeña biblioteca y oficinas para la secretaría, el gabinete y la dirección. Como las aulas suelen no estar en condiciones para dar clases, en ocasiones los cursos funcionan en la biblioteca o en el gabinete. En esta escuela hay un quiosco.

-Total de alumnos en la institución y cantidad de alumnos por cursos: Contando los cursos de la mañana y la tarde, concurren alrededor de 900 alumnos al colegio. La cantidad de alumnos por curso en el tercer ciclo es variado. Si bien en 7º puede haber entre 30 y 40 alumnos por cada uno de los dos cursos, en 8º y 9º no superan los 10-

20. Además, difiere la cantidad de alumnos que inicia las clases a la que las termina. El porcentaje de deserción es muy alto; en el tercer ciclo puede llegar al 50%.

-Modalidad del rol de los integrantes de la institución: Los directivos suelen no concurrir al establecimiento o llegar tarde, por lo cual los problemas (leves o graves) generalmente quedan sin solución. Tanto los directivos como los preceptores no enfrentan las complicaciones y se manejan sin adaptarse a la escuela, por lo cual sus participaciones suelen ser tema de burla para los alumnos y, generalmente, causan gracia (o bronca) a muchos docentes que reconocen la gravedad de algunos problemas. En el caso del tercer ciclo, estos pueden ser drogadicción, embarazo precoz, delincuencia juvenil o abandono de hogar, por enumerar algunos que resultan representativos. Ninguna persona de la escuela controla el desempeño de los maestros ni su modalidad para dar clase. Ellos se encuentran en general solos para decidir sobre la disciplina y la materia. Como explica la docente grabada en este colegio, la escuela parece ser "territorio de nadie". Durante 2003, por ejemplo, se descubre que la directora y algunas personas de la cooperadora se quedaban con parte de la plata destinada del comedor.

-Perfil socioeconómico de los alumnos: Los padres trabajan o trabajaron de fileteros. Como muchas de ellas han cerrado o quebrado en los últimos años, muchos padres se encuentran actualmente sin trabajo, problema que surge como tema en la conversación con los chicos. Varios padres, junto a los mismos chicos, juntan y venden cartones y botellas. Algunos alumnos suelen permanecer en 8° durante dos o tres años y, luego, abandonar el colegio.

-Cualquier evento particular: Ninguno.

EGB Nº 19

-Ubicación de la escuela: Está ubicada entre el centro y la periferia de la ciudad, cercana a la avenida Juan B. Justo.

-Perfil de la institución: Se trata de una escuela provincial que no ofrece el almuerzo ni colaciones. Funcionan dos turnos de EGB, uno a la mañana y otro a la tarde.

-Infraestructura y equipamiento: Las condiciones edilicias son muy buenas. Entre otras características, siempre está pintado, tiene radiadores y cuenta con un salón de actos y un patio grandes, una biblioteca y oficinas de administración, además de las aulas y un quiosco.

-Total de alumnos en la institución y cantidad de alumnos por cursos: El total de alumnos es de 1.000 por turno. En cada curso hay 25 alumnos aproximadamente.

-Modalidad del rol profesional de los integrantes de la institución: La comunicación de la docente con los directivos y la preceptora es buena. Los directivos permiten que tome decisiones personales sobre la materia, sin participar en esto. Los padres concurren al colegio solo en casos graves o cuando son llamados por algún motivo. Generalmente, la docente resuelve los problemas académicos (notas, por ejemplo) con los alumnos. Los padres suelen no intervenir en estos casos.

-Perfil socioeconómico de los alumnos: Los alumnos pertenecen a la clase media-baja. Sus padres son profesionales (en algunos casos docentes) o tienen un oficio. Los alumnos suelen terminar 9º año y continuar estudiando.

-Cualquier evento particular: Ninguno.

3. Participantes de las clases

Los participantes son, en general, una docente de Lengua, un grupo de 10 a 35 alumnos y la investigadora que graba, toma notas de la clase y conversa, sobre todo, con la docente. En algunos casos, participan también los directores, los preceptores o distintos profesores del establecimiento.

Las docentes son de sexo femenino y tienen entre 25 y 30 años. Se han recibido de profesoras en la Universidad Nacional de Mar del Plata o aún continúan estudiando esa carrera en esa institución. Se las ha contactado a partir de una relación personal (son amigas, conocidas o compañeras de estudio). Esto facilita, en parte, el ingreso en las escuelas y la posibilidad de realizar grabaciones en sus clases. En total, son cinco docentes, referidas en los apéndices con letras: **Fe, Lu, Pa, Ra y Ro**.

Pa, Ra y Ro disfrutaban de la actividad docente con adolescentes y, por el momento, es el único trabajo que realizan. Para Fe esta actividad también es placentera, pero ella tiene otros trabajos: docencia terciaria y universitaria, capacitaciones docentes e investigación. A diferencia de las docentes anteriores, Lu no disfrutaba completamente del trabajo con adolescentes y busca alternativas laborales. De hecho, algunos años después del registro de las clases, Lu cambió de trabajo. En el Apéndice D presento más detalles de cada una de estas docentes.

Los alumnos tienen, según el curso, entre 11 y 15 años. También hay casos, sobre todo en escuelas estatales, de chicos que han repetido y cuya edad, por lo tanto, no corresponde al curso en el que están. Algunos tienen más de 15 años.

APÉNDICE D. Caracterización de cada clase del *corpus* principal

Como he anticipado, en este apéndice se caracterizan las clases teniendo en cuenta la escena, los participantes, sus propósitos y géneros fundamentales (en algunos casos, paralelos; en otros, superpuestos o mezclados).

Es importante considerar que, en el Apéndice A, se ha presentado la clasificación con la cual se han determinado los géneros y en el Apéndice C, el perfil de cada escuela en la que se desarrollan las clases.

Clases de escuelas estatales

Clase 7º E1

Escena (E): la clase se lleva a cabo el 14 de octubre de 2002 en el 7º año del turno mañana de la escuela de EGB N° 63. Si bien cronológicamente corresponde a mediados del ciclo lectivo, a nivel de las actividades se sitúa a fines del ciclo (se repasan temas para la prueba final). Su duración es de 95 minutos, sin contar el recreo intermedio de aproximadamente 15 minutos.

Participantes (P): los participantes principales son la docente, 24 alumnos y la investigadora como observador participante. También participan la directora y la preceptora, antes de la clase y durante la misma.

La docente es Lu, una mujer de 30 años que se ha recibido de Profesora en Letras en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Es el primer año que trabaja en el establecimiento pero no se encuentra conforme con él. Actualmente busca alternativas a la actividad docente.

Los alumnos tienen entre 11 y 15 años porque algunos han repetido varios años.

La investigadora tiene 27 años y realiza una investigación lingüística.

La directora y la preceptora son dos mujeres de 60 años aproximadamente. La preceptora y la docente, según comenta esta última, no se llevan bien. En varias ocasiones han discutido por algunos alumnos que la preceptora tiende a proteger, por lo que desautoriza a la docente.

Fines (F): por tratarse de una clase, un propósito fundamental está determinado por la docente: ella pretende repasar temas ya vistos en el año (las reglas ortográficas) para que los alumnos logren aprobar la prueba final. Como ellos están muy inquietos y hablan todo el tiempo, se observa que la docente trata de tranquilizarlos y hacer que se callen.

La directora y la preceptora intentan proveer elementos y útiles necesarios para la clase (e.g. bancos, plasticola, lapiceras) pero no tienen éxito. La preceptora, además, expone algunas normas de organización escolar.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

Géneros (G): los géneros registrados son los siguientes:

Actividades preclase

- Comentarios de los alumnos y retos de la docente

Empezar

- Presentación de la actividad del día

Actividades preliminares

- Recoger tareas (diálogo triádico para corroborar si los alumnos hicieron la tarea)

Actividades de clase principal

- Diálogo triádico para repasar el tema ortografía

- Tarea individual sobre ortografía

- Paralelamente a la tarea, diálogo docente-algunos alumnos sobre la tarea

Actividades interpoladas

Es importante destacar que hay interrupciones permanentemente, en particular comentarios de los alumnos sobre temas no adecuados para la clase. Además:

- Tras la presentación de la actividad, confrontaciones (diálogo docente-alumnos por comportamiento de alumnos)

- Mientras la docente recoge tareas, hay interrupciones (diálogo directora-preceptora-docente-alumnos sobre sillas para el clase)

- Apenas la docente termina de recoger tareas, diálogo docente-alumnos sobre el peinado de docente
- Durante el repaso del tema:
 - * confrontación docente-alumna sobre la posibilidad de salir del aula
 - * varios alumnos intervienen respetando la forma del diálogo triádico pero con contenidos inadecuados o en chiste
- Mientras realizan tarea de ortografía:
 - * diferentes diálogos docente-alumno, en particular sobre el comportamiento de los alumnos, y diálogos de los alumnos entre sí sobre diferentes temas
 - * diálogo docente-preceptora sobre plasticota y posible salida de los chicos del aula
 - * diálogo docente-alumnos sobre una lapicera
 - * diálogo confrontación docente-alumno sobre el comportamiento
 - * diálogo docente-preceptora
 - * confrontación docente-varios alumnos sobre el comportamiento.

Clase 7º E2

E: la clase se lleva a cabo el 4 de noviembre de 2002 en el 7º año del turno mañana de la escuela de EGB N° 63. La realización de la clase corresponde a fines del ciclo lectivo. Su duración es de 95 minutos, sin tener en cuenta el recreo intermedio de aproximadamente 15 minutos. Hay fragmentos, sobre todo cuando la docente lee un cuento, que no pueden reconstruirse.

P: los participantes principales son la docente, 23 alumnos y la investigadora como observador participante. En la segunda parte de la clase, cuando termina el recreo, participa también la directora. Todos estos participantes han sido caracterizados en la clase 7º E1.

F: por tratarse de una clase, dos propósitos fundamentales están determinados por la docente: ella pretende, por un lado, que los alumnos entreguen un cuadernillo de tarea que había solicitado y, por otro lado, repasar temas ya vistos en el año (análisis de cuentos) para que la prueba final sea exitosa. Como ellos están muy inquietos y hablan todo el tiempo, se observa que la docente trata de tranquilizarlos y hacer que se callen.

La directora explicita su objetivo: ver de qué manera los alumnos leen, escuchan y trabajan los cuentos.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

- La docente saluda pero nadie presta atención

Actividades preliminares

- Recoger tarea (inicialmente, indicaciones de la docente de entregar la carpeta de ortografía y diversos diálogos docente-alumnos sobre este tema)
- Pasar lista y, paralelamente, recoger tarea (con diálogos y, también, confrontaciones docente-alumnos)

Actividades de clase principal

- Copiar apuntes desde el pizarrón, con indicaciones de la docente
- Antes del recreo y después de este, lectura de cuento intercalada con diálogo triádico para analizar lo leído.

Actividades interpoladas

- Mientras pasa lista, diálogo breve preceptora-docente
- Confrontación docente-alumnos sobre la posibilidad de borrar el pizarrón y el momento de inicio de lectura de cuento
- Durante la lectura y el análisis:
 - * confrontación docente-alumna por comportamiento
 - * varias confrontaciones docente-alumnos por el mal comportamiento
 - * diálogo docente-alumnos sobre posible evaluación (que propone la docente como reacción ante el mal comportamiento)
- Tras la vuelta del recreo y antes de que comience la lectura-análisis de lo leído, diálogo directora-docente-alumnos
- Durante la lectura y el análisis, hay interrupciones en las cuales la directora reta a los alumnos por su comportamiento.

Clase 7º E3

S: la clase se lleva a cabo el 7 de noviembre de 2002 en el 7º año del turno mañana de la escuela de EGB N° 63. La realización de la clase corresponde al fin del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 22 alumnos y la investigadora como observador participante. Antes de que los alumnos entren al aula también participan la directora y la preceptora. Las características de todos los participantes ya han sido descriptas en la clase 7º E1.

F: por tratarse de una clase, dos propósitos fundamentales están determinados por la docente: ella pretende, por un lado, que los alumnos entreguen un cuadernillo de tarea que había solicitado y, por otro lado, explicar varios temas relacionados con los tipos de palabras, en particular sustantivos, adjetivos y preposiciones.

Como los alumnos están muy inquietos y hablan todo el tiempo, se observa que la docente trata de tranquilizarlos y hacer que se callen.

En todas sus intervenciones, la directora y la preceptora exponen algunas características de la disciplina en la escuela. En particular, el horario de llegada.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Actividades preclase

- Confrontación directora y preceptora-alumnos sobre el horario de entrada a clase
- Confrontación docente-alumna sobre una nota y la posibilidad de que venga la madre

de la alumna a hablar

Empezar

- Indicaciones de la docente para que los chicos se sienten

Actividades preliminares

- Pasar lista

- Asuntos de clase (diálogo docente-alumnos en torno a cuentos para próximas clases y dinero para obtenerlos)

Actividades de clase principal

- Repaso: diálogo triádico sobre clase de palabras

- Copiar apuntes del pizarrón

- Diálogo triádico sobre clase de palabras

- Copiar apuntes del pizarrón

- Mientras copian, diálogo docente-alumno sobre cuentos para próximas clases

- Diálogo triádico sobre clase de palabras

- Copiar apuntes del pizarrón

- Mientras copian, diálogo docente-alumnos sobre lo que están copiando

Actividades interpoladas

- Mientras pasan de actividades preliminares a principales, confrontación docente-alumnos sobre comportamiento

- Mientras copian del pizarrón, confrontación entre alumnos

- Diálogo docente-alumnas sobre novio de una de ellas

- Mientras copian apuntes, tras reinicio por segunda vez del diálogo triádico, se producen confrontaciones entre docente y alumnos.

Clase 7º E4

S: la clase se lleva a cabo el 8 de noviembre de 2002 en el 7º año del turno mañana de la EGB N° 63. La realización de la clase corresponde al fin del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 17 alumnos y la investigadora como observador participante. Durante unos minutos de la clase participa también la preceptora. Las características de los participantes han sido presentadas en la clase 7º E1.

F: por tratarse de una clase, la docente aporta un propósito fundamental: explicación del tema iniciado en clases anteriores, "las clases de palabras". Como los alumnos están muy inquietos y hablan todo el tiempo, el objetivo de la docente suele transformarse en tranquilizarlos y hacer que se callen.

La preceptora pretende, sobre todo, determinar algunas normas de la disciplina escolar.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

- La docente saluda pero no se escucha

Actividades preliminares

- Pasar lista

Actividades de clase principal

- Repaso: diálogo triádico sobre clase de palabras (retoma tema de clase pasada)
- Diálogo docente-alumnos sobre próxima evaluación
- Diálogo triádico sobre clase de palabras
- Copiar apuntes del pizarrón sobre tarea a partir de cuento
- Actividad individual (análisis de un cuento con los conceptos que repasaron)
- Durante la actividad individual, diálogo docente-diferentes alumnos sobre nota de

trimestre

- Revisar parte de la tarea: diálogo triádico para revisar tarea sobre cuento
- Diálogo docente-alumnos sobre posibilidad de copiar
- Tarea individual y también diálogos docente-alumno sobre notas

Actividades finales

- La docente pide tarea realizada

Actividades interpoladas

- Diálogo docente-alumnos sobre visita de parientes (e.g., hermanos) durante la clase
- Confrontación entre docente y alumnos-alumno que está del otro lado de la ventana
- Confrontación entre alumnos
- Confrontación docente-preceptora
- Confrontación preceptora-alumno
- Confrontación docente-alumnos antes de copiar del pizarrón
- Confrontación docente-alumno al revisar tarea.

Clase 7º E5

S: la clase se lleva a cabo el 14 de noviembre del 2002 en el 7º año del turno mañana de la escuela de EGB N° 63. La realización de la clase corresponde al fin del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes son la docente, 21 alumnos y la investigadora como observador participante. Ellos presentan las características ya descritas en la clase 7º E1.

F: por tratarse de una clase, la docente aporta un propósito fundamental: explicación del tema "verbos". Como los alumnos están muy inquietos y hablan todo el tiempo, el objetivo de la docente suele transformarse en tranquilizarlos y hacer que se callen.

Un hecho destacable en esta clase es que los chicos, que están permanente haciendo ruidos y realizando acciones no permitidas en el ámbito escolar, quedan mudos (en silencio absoluto) durante unos minutos en que la docente debe ausentarse del curso. Ellos toman conciencia de este hecho y explican el silencio por lo que podría denominarse "ausencia de interlocutor", en este caso la docente.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

- Saludo

Actividades preliminares

-Pasar lista (al nombrar a algunos alumnos también se producen diálogos acerca de la tarea que tenían que hacer)

- Diálogo por preguntas de alumnos acerca de tarea
- Asuntos de clase (indicaciones de la docente acerca del material para la próxima clase)

Actividades de clase principal

- Repaso: diálogo triádico sobre los verbos. Este tipo de diálogo se produce a lo largo de toda la clase aun cuando se intercalan otras actividades para la clase principal y se produzcan, además, actividades interpoladas

- Diálogo docente-alumno sobre la actividad "copiar apuntes del pizarrón"
- Copiar apuntes del pizarrón

Actividades interpoladas

-Durante el diálogo triádico, se generan diversos diálogos docente-alumno que, en algunos casos, tienden a transformarse en confrontaciones. Este tipo de género se produce: a) como consecuencia respuestas intencionalmente inadecuadas de los alumnos a las preguntas que la docente realiza en el marco del diálogo triádico, o b) por intervenciones espontáneas de los alumnos sobre diversos temas (partido de handball) o comentarios/retos de la docente sobre comportamiento.

- Interrupciones: comentarios inadecuados de alumnos

- Cuando la docente se retira en un momento del aula, diálogo entre alumnos sobre rol de ella como interlocutor.

Clase 8º E1

S: la clase se lleva a cabo el 4 de abril de 2000 en el 8º año del turno mañana de la escuela de EGB N° 19. La realización de la clase corresponde al principio del ciclo lectivo. La docente y los alumnos recién se han conocido. Su duración es de 95 minutos, sin tener en cuenta el recreo intermedio de aproximadamente 15 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 20 alumnos y la investigadora como observador participante. En un momento entra la preceptora pero habla en voz baja a la docente. Su participación es breve.

La docente es Ro: una mujer de 23 años que se encuentran estudiando el Profesorado en Letras en la UNMDP. Es el segundo año que trabaja en el establecimiento y esta muy conforme con él. La docencia le interesa y le gusta como trabajo.

Los alumnos tienen entre 12 y 13 años.

La investigadora tiene 24 años y realiza una investigación lingüística.

F: por tratarse de una clase, algunos propósitos fundamentales están determinados por la docente: ella pretende, por un lado, entregar y comentar las evaluaciones diagnósticas que ha tomado la clase anterior y, por otro lado, repasar algunos temas de esa evaluación (esquema de la comunicación, códigos lingüísticos y paralingüísticos, etc). Los alumnos se muestran colaboradores con dichos propósitos.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Actividades preclase

-Conversación docente-alumno

Empezar

-Convocatoria a saludo y saludo

Actividades preliminares

-Entrega de evaluaciones diagnósticas y, tanto antes como después, exposición de docente sobre los resultados de la misma. Esta exposición se combina con algunos diálogos triádicos sobre el tema

-Diálogo docente-alumnos sobre: 1) puntaje evaluación, 2) temas previamente vistos, 3) módulo que los alumnos deben comprar, 4) precio del libro

Actividades de clase principal

-Diálogo docente-alumno sobre trabajo principal

-Dictado de trabajo individual

-Diálogo de preguntas alumnos acerca de modo de realizar trabajo

-Trabajo individual (durante este desarrollo se dan diálogos a partir de preguntas de los alumnos), que luego se entrega

-Revisión de la docente de cada tarea de la clase pasada mientras los alumnos realizan trabajo individual

- Mientras realizan trabajo individual, diálogo entre alumnos.

- Dictado de trabajo grupal, lo que genera diálogos. Este trabajo lleva a que los alumnos se distribuyan en grupos

Actividades interpoladas

-En actividades preliminares, interrupción (diálogo entre docente-preceptora).

Clase 8º E2

S: la clase se lleva a cabo el 6 de agosto de 2002 en el 8º B año del turno mañana de la escuela de EGB N° 64. La realización de la clase corresponde a mediados del ciclo lectivo. Es la primera clase después de las vacaciones de invierno. Su duración es de 120 minutos. La clase consiste, sobre todo, en la lectura de obras de teatro entre grupos y de cada grupo para todos por lo cual muchas partes no pueden desgrabarse.

P: los participantes principales son la docente, 17 alumnos (incluyendo una alumna nueva) y la investigadora como observador participante. Durante unos minutos participa la profesora de gimnasia.

La docente es Ra: una mujer de 27 años que se ha recibido de Profesora en Letras en la UNMDP. Hace tres años que trabaja en el establecimiento, está realizando los trámites para ser titular. La docencia le encanta.

Los alumnos tienen entre 12 y 16 años porque muchos han repetido varias veces.

La investigadora tiene 27 años y realiza una investigación lingüística. En años anteriores ha trabajado como docente en el establecimiento.

F: por tratarse de una clase, un propósito fundamental está determinado por la docente: ella pretende que los alumnos lean unas obras de teatro. Los alumnos se muestran colaboradores con dicho propósito.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Actividades preclase

-Diálogo entre la docente y un alumno para que este ingrese al aula

Empezar

-Saludo

Actividades preliminares

-Asuntos de clase (aclaración de docente sobre problema de puerta y grabación de la investigadora)

-Pasar lista

Actividades de clase principal

-Presentación de trabajo grupal (lectura en grupos y lectura para toda la clase)

-Distribución en grupos, lo que da lugar a diálogos triádicos sobre el tema.

-Lectura de obras de teatro en los grupos

-Diálogo entre alumnos para asignar alumnos para leer parlamentos

-Diálogo docente-alumnos sobre asignación

-Diálogo triádico para asignar alumnos

-Lectura de una de las obras de teatro

-Diálogo triádico sobre elemento del género obra de teatro

-Lectura de otra obra de teatro

-Asignación de alumnos para la nueva lectura de obra anterior

-Relectura de obra de teatro

-Diálogo triádico sobre contenido de la obra

-Lectura de otra obra de teatro

Actividades interpoladas

- Diálogo docente-alumnos sobre grabador

- Diálogo docente de gimnasia y todo el grupo.

Clase 8º E3

S: la clase se lleva a cabo el 29 de octubre de 2002 en el 8º B año del turno mañana de la escuela de EGB N° 64. La realización de la clase corresponde a fines del ciclo lectivo. Su duración es de 90 a 100 minutos. La docente entra un poco más tarde de lo que debería porque tuvo que charlar con una madre. Es la clase posterior a la Feria de Ciencias que ha tenido lugar en el colegio y a la que la docente no ha podido concurrir.

P: los participantes principales son la docente, 8 alumnos y la investigadora como observador participante. Durante unos minutos participa la preceptora. Las características de la docente y los alumnos pueden verse en clase 8º E2. Si bien el curso coincide con el de esa clase, la cantidad de alumnos se ha reducido porque algunos faltan este día.

La investigadora tiene 27 años y realiza una investigación lingüística.

F: por tratarse de una clase, algunos propósitos fundamentales están determinados por la docente: por un lado, lograr que los alumnos comenten lo ocurrido en la Feria de Ciencias y, por otro lado, que realicen actividades sobre el tema "adverbios" que han comenzado a ver en clases anteriores. Así, leen un texto que tenían escrito en la carpeta y, a partir de esto, la docente plantea una actividad. Después, la corrigen en clase y finalmente la docente les propone una tarea que tienen que traer hecha para la próxima clase. Según comenta ella, los prepara para los exámenes finales y, "en algunos casos", los exámenes de recuperación de diciembre. Los alumnos colaboran con este propósito.

Los alumnos, por un lado, cuentan lo sucedido en la Feria (han sido premiados y ha habido un conflicto) y, por otro lado, desean que la docente lea un novela que suele leer al final de las clases.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

-Saludo

Actividades preliminares

- Asuntos de clase (diálogo docente-alumnos sobre Feria de Ciencias. Algunas alumnas realizan narración sobre el evento)
- Recoger la tarea (incluso la docente anticipa que se lo hará mientras ocurre el asunto de clase anterior)
- Pasar lista
- Diálogo sobre borrador
- Motivación (diálogo triádico sobre temas ya vistos para concluir el tema de la clase)
- Actividades de clase principal*
- Dictado de actividad sobre adverbios
- Realización de tarea individual
- Diálogo triádico para corregir tarea
- Dictado de tarea para la casa
- Diálogo triádico para recordar relato de novela que están leyendo a lo largo de las clases (*Casiporro del hambre* de Graciela Montes)
- Lectura de un capítulo de la novela
- Actividades interpoladas*
- Diálogo sobre el próximo dictado de actividad y las tareas que los alumnos tienen además de la de Lengua
- Interrupción: la preceptora solicita que salga los alumnos que concurren al comedor.

Clase 8º E4

S: la clase se lleva a cabo el 31 de octubre de 2002 en el 8º B año del turno mañana de la escuela de EGB N° 64. La realización de la clase corresponde a fines del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 14 alumnos y la investigadora como observador participante. Las características de la docente, los alumnos y la investigadora pueden verse en la clase 8º E2.

F: por tratarse de una clase, un propósito fundamental está determinados por la docente: corregir la tarea que propuesto la clase anterior (análisis de una publicidad y producción de otra). Luego, la docente pretende explicar el criterio sintáctico para caracterizar los adverbios. Los alumnos colaboran con este propósito.

Durante esta clase, los alumnos parecen tener algunos propósitos claros: saber si la docente ha corregido unas autobiografías y qué va a suceder con ellas; y, por otro lado, una alumna, que ha tenido un conflicto con algunos compañeros, desea salir a hablar con la directora.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

-Saludo

Actividades preliminares

-Diálogo docente-alumno porque unas alumnas quieren salir del aula por un problema de días anteriores

-Pasar lista

-Diálogo docente-alumno por una lapicera

Actividades de clase principal

-Exposición de docente sobre temas vistos en clases anteriores

-Diálogo triádico sobre tema adverbios

-Corrección de actividad planteada el día anterior (supone lectura de los alumnos y diálogo triádico docente-alumnos)

-Diálogo triádico para introducir y desarrollar actividad sobre la función sintáctica de los adverbios

-Dictado de actividad sobre adverbios

- Actividad individual

Actividades interpoladas

-Interrupción (diálogo docente-alumnos por entrega de trabajos de clases anteriores, se inicia por pregunta de alumno)

-Interrupción (diálogo docente-alumnos a partir de comentario de alumnos sobre un regalo)

-Interrupción (diálogos entre alumnos, que no se han podido registrar, mientras realizan actividad individual).

Clase 8º E5

S: la clase se lleva a cabo el 1 de noviembre de 2002 en el 8º B año del turno mañana de la escuela de EGB N° 64. La realización de la clase corresponde a fines del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 11 alumnos y la investigadora como observador participante.

Las características de la docente y los alumnos pueden verse en la clase 8º E2.

La investigadora tiene 27 años y realiza una investigación lingüística.

F: por tratarse de una clase, un propósito fundamental está determinado por la docente: trabajar sobre el criterio sintáctico del adverbio. Los alumnos colaboran con este propósito.

Durante esta clase, se observa que los alumnos tienen algunos propósitos propios. Por un lado, que la docente lea la novela *Casiporro* (que finalmente no lee). Por otro lado, unas alumnas que tuvieron un conflicto con algunos compañeros (ver la clase 8º E4) quieren contar a la docente lo que ha ocurrido.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

-Saludo

Actividades preliminares

-Pasar lista

-Revisar deberes (diálogo triádico)

-Repaso (implica transcribir oraciones que la docente copia en el pizarrón y luego diálogo triádico para analizar)

Actividades de clase principal

-Exposición de la docente sobre el tema "modificadores de núcleo verbal"

-Diálogo triádico a partir de oraciones del pizarrón

-Copia de oraciones desde el pizarrón (se producen diálogos docente-alumnos sobre algunas cuestiones del pizarrón)

-Dictado de deber

Actividades interpoladas

-Interrupciones (preguntas de los alumnos sobre novela que están leyendo)

-Interrupciones (diálogo docente-alumnos sobre conflicto que ha surgido en clases anteriores, tanto durante el desarrollo de la clase principal como al terminar).

Clase 9º E1

S: la clase se lleva a cabo el 19 de junio de 2001 en el 9º B año del turno mañana de la escuela de EGB N° 64. La realización de la clase corresponde a mediados del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: Los participantes principales son la docente, 15 alumnos y la investigadora como observador participante.

La docente ha participado en las clases 8º E2 a E5. En esta clase, tiene 27 años.

Los alumnos de 9º tienen entre 13 y 16 años porque algunos han repetido.

La investigadora tiene 26 años y realiza una investigación lingüística.

F: por tratarse de una clase, el propósito fundamental está determinado por la docente: desarrollar los temas "actos de habla" y "superestructura conversacional". Los alumnos, en general, colaboran con este propósito.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Actividades preclase

-Murmillos

Empezar

-Saludos

Actividades preliminares

-Repaso de actividades de clase anterior a partir de diálogo

Actividades de clase principal

-Exposición para presentación de tema

-Copiar actividad

-Diálogo triádico para resolver actividad

- Dictado de consigna para la próxima clase
- Actividades interpoladas*
- Interrupciones (docente reta a un alumno porque no trabaja)
- Confrontación docente-alumno por mal comportamiento
- Interrupción (diálogo docente-alumno a partir de pregunta de alumno por libro que trae la docente para leer en clase).

Clase 9º E2

S: la clase se lleva a cabo el 5 de diciembre de 2001 en el 9º B año del turno mañana de la escuela de EGB N° 64. La realización de la clase corresponde a fines del ciclo lectivo. Como es el período de recuperación para rendir los exámenes finales, los horarios son más flexibles. Así, esta clase comienza antes del horario habitual y dura más de 120 minutos, alrededor de 150. Además, los alumnos de 8º están junto con los de 9º.

P: los participantes principales son la docente, 17 alumnos de 9º, 5 alumnos de 8º (que participan de la clase porque ha faltado su docente) y la investigadora como observador participante.

Las características de la docente y los alumnos de 9º se han presentado en 9º E1.

La investigadora tiene 26 años y realiza una investigación lingüística.

F: por tratarse de una clase, un propósito fundamental está determinado por la docente: repasar algunos temas ya vistos durante los trimestres 1 y 2 (tramas y funciones del lenguaje, el esquema de la comunicación, tipos de palabras, la cohesión).

Algunos alumnos pretenden que la docente entregue unas evaluaciones que ha tomado en clases anteriores.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

-Saludo (se ha registrado mediante notas)

Actividades de clase principal

- Repaso, fundamentalmente mediante diálogo triádico sobre diversos contenidos de la materia (e.g. funciones y tramas del lenguaje).

-Copiar en el pizarrón

-Diálogo breve de docente-alumno a partir de preguntas del alumno

-Diálogo triádico a partir de lo copiado en el pizarrón

Actividades interpoladas

-Interrupción (diálogo docente-secretaria)

-Interrupción (reto de la docente a alumnos que no prestan atención)

-Interrupción (diálogo docente-alumno sobre desempeño del alumno).

Clase 9º E3

S: la clase se lleva a cabo el 6 de agosto de 2002 en el 9º B año del turno mañana de la escuela de EGB N° 64. La realización de la clase corresponde a mediados del ciclo lectivo. Es la primera clase después de las vacaciones de invierno. Su duración es de 120 minutos. Los alumnos deben mudarse de aula, algunos fragmentos no logran reproducirse.

P: los participantes principales son la docente, 6 alumnos y la investigadora como observador participante. También participan brevemente la preceptora, otra docente de 9º y, en reiteradas ocasiones, la maestra de primer grado.

La docente es la misma que ha participado en las clases de 8º E2 a E5 y en las de 9º E1 y E2. En esta clase tiene 28 años.

Los alumnos de 9º tienen entre 13 y 16 años porque algunos han repetido.

La investigadora tiene 27 años y realiza una investigación lingüística.

F: por tratarse de una clase, algunos propósitos fundamentales están determinados por la docente: analizar y aplicar los procedimientos de cohesión textual. Los alumnos colaboran con esos propósitos.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

-Saludo (luego interroga acerca de las vacaciones e inmediatamente después reparte fotocopias para trabajar)

Actividades de clase principal

- Exposición dialogada acerca del ejercicio de la clase (procedimientos cohesivos)
- Tarea individual durante la cual los alumnos dialogan entre sí (pero no se ha podido reproducir)
- Diálogo triádico para corrección del ejercicio. Surge algún diálogo por preguntas de los alumnos.
- Exposición dialogada sobre indicaciones de un segundo ejercicio (que inicialmente la docente dice que se va a llevar para corregir)
- Tarea individual con diálogos irreproducibles
- Exposición dialogada acerca de tarea y próximas clases
- Actividades interpoladas*
- Interrupción (aclaración por parte de la docente sobre texto que los alumnos tienen que entregar)
- Interrupción (diálogo docente-preceptora sobre cambio de salón, posterior orden de la docente a los alumnos para cambiarse de salón)
- Diálogo docente-investigadora mientras los alumnos realizan tarea individual
- Diálogo maestra-docente sobre votaciones
- Diálogo maestra-docente-alumnos sobre la puerta rota del aula en la que están
- Diálogo maestra-docente acerca de cambio de aula.

Clase 9º E4

S: la clase se lleva a cabo el 29 de octubre de 2002 en el 9º B año del turno mañana de la escuela de EGB N° 64. La realización de la clase corresponde a fines del ciclo lectivo y se realiza luego de la Feria de Ciencias. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 6 alumnos y la investigadora como observador participante.

La docente es la misma que ha participado en las clases de 8º E2 a E5 y en las de 9º E1-E3.

Los alumnos de 9º tienen entre 13 y 16 años porque algunos han repetido.

La investigadora tiene 27 años y realiza una investigación lingüística.

F: por tratarse de una clase, algunos propósitos fundamentales están determinados por la docente: por un lado, conocer qué sucedió en la Feria de la que participaron los chicos y, por otro lado, repasar un tema que han visto previamente (el uso de los tiempos verbales en la narración). Los alumnos colaboran con esos propósitos.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

-Saludo

Actividades preliminares

-Asuntos de clase (diálogo docente-alumno)

Actividades de clase principal

-Repaso de tiempos verbales en la narración: exposición de la docente con diálogo triádico

- Tarea individual

- Corrección de tarea con diálogo triádico

- Dictado de tarea

- Tarea individual (surgen algunas preguntas de los alumnos a la profesora)

- Comienzan a corregir tarea con diálogo triádico y luego la docente propone seguir con la corrección la próxima clase

Actividades interpoladas

- Interrupciones (pedido de docente de que un alumno salga a buscar el borrador y comentarios de la docente sobre borrador y tizas, un alumno llega tarde, etc.)

- Interrupción (diálogo docente-alumnas acerca de Feria de ciencias)

- Diálogo entre alumnos mientras realizan la tarea individual

- Diálogo docente-grupo de alumnos mientras realizan la tarea individual

Clase 9º E5

S: la clase se lleva a cabo el 1 de noviembre de 2002 en el 9º B año del turno mañana de la escuela de EGB N° 64. La realización de la clase corresponde a fines del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 11 alumnos y la investigadora como observador participante.

Las características de la docente y los alumnos han sido presentadas en 9º E3.

La investigadora tiene 27 años y realiza una investigación lingüística.

F: por tratarse de una clase, el propósito fundamental está determinado por la docente: introducir y desarrollar el tema "argumentación". Los alumnos al principio no participan con el desarrollo del tema pero, luego, se sueltan y colaboran.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Actividades preclase

-Murmullos

Empezar

-Saludo

Actividades preliminares

-Asuntos de clase (aclaraciones sobre corrección de tarea)

-Pasar lista

-Asuntos de clase (diálogo docente-alumnos sobre diversos temas)

Actividades de clase principal

-Exposición dialogada sobre primer ejercicio de la clase: reflexión sobre una opinión

- Diálogo docente-alumnos sobre cita de opinión y posibilidad de los alumnos de opinar

- Sucesivos diálogos docente-alumno en los cuales diferentes alumnos ofrecen opinión

-Diálogo triádico docente-alumnos para presentar otra actividad: análisis conjunto de una

historieta

-Resumen del docente sobre el tema desarrollado en la clase: características de la

argumentación

- Diálogo triádico sobre historieta

- Diálogo docente-alumnos sobre Caloi, mientras la docente copia en el pizarrón

- Exposición dialogada sobre cuadro copiado en el pizarrón

- Copiar del pizarrón

-Tarea individual

- Diálogo triádico para corregir

- Exposición sobre otra actividad: análisis de cartas indicando cuál incluye argumentación

- Diálogo triádico para resolver actividad. Como parte de actividad, reconocen oralmente

las partes de la argumentación

-Exposición de la docente acerca de última actividad: producción de opinión

-Tarea individual

Actividades finales

-Exposición de la docente acerca de actividades en las próximas clases

Actividades interpoladas

- Mientras se desarrolla el diálogo triádico para presentar análisis de historieta, diálogo entre docente-alumnos a partir de un pedido de los alumnos, en particular, que la docente opine

- También se interrumpe ese diálogo triádico porque la docente, mediante exposición dialogada, anticipa algunas futuras tareas en torno al tema argumentación.

Clases de escuelas privadas

Clase 7º P1

S: la clase se lleva a cabo el 30 de octubre de 2002 en el 7º año del turno mañana del Colegio de EGB *San Roque*. La realización de la clase corresponde a fines del ciclo lectivo. Su duración es de 40 a 45 minutos. La clase se corta antes porque los chicos se tienen que sacar una foto.

P: los participantes principales son la docente, 19 alumnos y la investigadora como observador participante. También participa unos minutos el preceptor.

La docente es Fe. Tiene 25 años y se ha recibido de Profesora en Letras en la UNMDP. Si bien la docencia con adolescentes le gusta, esta docente realiza otras actividades: enseñanza en terciarios y en la universidad, además de investigación.

Los alumnos tienen entre 11 y 12 años.

El preceptor tiene 32 años, hace cinco años trabaja en el colegio.

La investigadora tiene 27 años y realiza una investigación lingüística.

F: por tratarse de una clase, el propósito fundamental está determinado por la docente: realizar un actividad sobre cuentos folklóricos, luego dictar otra y también desarrollarla. Los alumnos participan con el desarrollo del tema. Al principio de la clase, ellos parecen interesados en conocer por qué están siendo grabados.

El preceptor pretende llevar a los chicos a sacarse la foto grupal.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Actividades preliminares

-Conversación docente-alumno

Empezar

- Saludo

- Recoger deber de un alumno (diálogo docente-alumno)

- Asuntos de clase (diálogo docente-alumno por próximo recuperatorio)

Actividades preliminares

- Revisar los deberes mediante diálogo triádico

Actividades de clase principal

- Dictado de consigna para ejercitación y lectura de texto para realizarla

- Diálogo docente-alumnos por ejercitación

- Nueva lectura de texto para realizar ejercitación (análisis de cuento)

-Diálogo triádico

-Nueva lectura

-Diálogo triádico

Actividades interpoladas

-Diálogo docente-alumnos sobre encuentro lector

-Diálogo docente-alumno sobre lapicera

-Diálogo entre alumnos sobre calculadora.

Clase 7º P2

S: la clase se lleva a cabo el 31 de octubre del 2002 en el 7º año "C" del turno tarde del Colegio de EGB *del Camino*. La realización de la clase corresponde a fines del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

Un hecho excepcional que afecta a esta clase y a las clases 7º P3-P5 es que, unas semanas antes de ser registradas, algunos padres denuncian al docente de gimnasia por abusar de sus hijos. Un año más tarde, también se denuncia al sacerdote responsable de la institución. Como explica la docente en una charla personal, esos hechos provocan cambios profundos que modifican, entre otros aspectos, las relaciones entre los responsables y el personal docente. Con respecto a la investigación, se complica el ingreso en el colegio y la circulación por el mismo es restringida.

P: los participantes principales son la docente y 29 alumnos.

La docente es Ro, tiene 25 años y es la misma que en la clase 8º E1.

Los alumnos tienen entre 11 y 12 años.

F: los alumnos están viendo el tema de la entrevista en el marco de la producción de una revista, tarea que están realizando en ese período. Están en el proceso de producción y dedican a ello alrededor de dos horas semanales. Se observa que la docente trata de que los alumnos reconozcan, tanto en la teoría como en la práctica, las partes y los elementos de la entrevista para luego utilizarlos en la entrevista que deben leer.

Los alumnos colaboran con este objetivo, si bien están muy alborotados.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

- Saludo

Actividades de clase principal

- Diálogo acerca del tema de la clase: entrevistas

- Exposición sobre este tema

- Diálogo triádico en torno al tema "entrevista"

- Diálogo a partir de preguntas de alumnos a partir de tema entrevista

- Lecturas y diálogo triádico

- Lectura

- Diálogo docente-alumnos

- Comienza dictado, lo detiene por diálogo docente-alumno

- Dictado de ejercitación

- Tarea individual

Actividades interpoladas

- Interrupción (reto de docente a un alumno)
- Interrupciones durante la tarea individual (diálogos docente-alumnos sobre tarea, cuaderno de comunicaciones, reto, dictado de nota en el cuaderno, diálogo docente-alumnos sobre información de la nota, diálogo docente-alumno sobre picles).

Clase 7º P3

S: la clase se lleva a cabo el 31 de octubre de 2002 en el 7º año "D" del turno tarde del Colegio *del Camino* de EGB La realización de la clase corresponde a fines del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente y 26 alumnos. Sus características pueden verse en la clase 7º P2.

F: están viendo el tema de la entrevista. Se encuentran en una etapa inicial o introductoria. La docente busca constatar conocimientos previos, además de pretender que los alumnos seleccionen a una persona del establecimiento para realizar una entrevista que se incluirá en una revista que es el proyecto final del año.

Al principio de la clase los alumnos se muestran interesados por conocer para qué están siendo grabados.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

- Saludo informal (registrado por nota de investigadora)

Actividades preliminares

- Diálogo docente-alumnos sobre la ejercitación
- Asuntos de clase (exposición de docente sobre grabación del investigador)
- Revisar los deberes (un alumno lee preguntas formuladas a entrevistador, la docente pregunta sobre esto)

Actividades de clase principal

- Exposición de la docente sobre tarea de la clase
- Diálogo a partir de preguntas de los alumnos (generados en relación con lo que plantea la docente)
- Dictado
- Exposición breve de la docente con indicaciones para realizar tarea grupal
- Tarea grupal (como parte de la tarea se genera diálogo a partir de preguntas de alumnos a la docente por cuestiones que están desarrollando en la actividad)

Actividades finales

- Indicaciones de la docente sobre organización del salón

Actividades interpoladas

- Diálogo docente-alumnos sobre posible viaje a Europa de la docente
- Diálogo docente-alumnos sobre la formación de un grupo de trabajo para la entrevista
- Interrupción (reto de la docente a un alumno)
- Interrupción (diálogo docente-alumnos sobre grabación de la clase)
- Interrupción (chistes y diálogos entre alumnos).

Clase 7º P4

S: la clase se lleva a cabo el 1 de noviembre del 2002 en el 7º año "A" del turno tarde del Colegio *del Camino*. La realización de la clase corresponde a fines del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente y 23 alumnos. Sus características pueden verse en la clase 7º P2.

F: los alumnos están comenzando a ver el tema de la entrevista. Ya se han constatado los saberes previos. La docente pretende que los alumnos reconozcan las partes y los elementos de la entrevista y los marquen en la entrevista leída.

Los alumnos se interesan por saber para qué está siendo grabada la clase.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

- La docente explicita el comienzo de la clase e incita a trabajar

Actividades preliminares

- Examen de recuperación que rinde un pequeño grupo (con Exposición inicial de la docente acerca del modo en que se tienen que organizar)
- Asuntos de clase (diálogo de los alumnos acerca de la grabación de la clase)

Actividades de clase principal

- Lectura de entrevistas (la docente indica a un alumno y él lee entrevista realizada)
- Exposición breve del docente sobre próximo tema a desarrollar. Esto genera tanto diálogo docente-alumno por pregunta de alumno, diálogo triádico sobre el tema y lectura de fragmentos por parte de los alumnos

- Dictado de consignas
- Trabajo individual
- Diálogo a partir de preguntas de alumno sobre consigna

Actividades interpoladas

- Diálogo docente-alumnos sobre pedido de alumnos de jugar
- Diálogo docente-alumnos sobre grabador
- Diálogo docente-alumnos sobre preguntas de la vida de la docente que realizan los alumnos
- Diálogo docente-alumnos sobre exámenes recuperatorios de los alumnos
- Diálogo docente-alumnos sobre temperatura
- Tras el dictado, e incluso en el desarrollo de la tarea individual, hay interrupciones (aclaración de la docente sobre la coordinadora del colegio y la lectura de obras de teatro en el salón de actos, lo que genera comentarios de los alumnos y diálogos)
- Interrupción en tarea individual mediante:
 - Diálogo docente-alumnos a partir de preguntas de alumnos sobre vida de docente)
 - Diálogo docente-alumno sobre comentarios, lo que lleva a lectura de una canción
 - Interrupción (pedido de plasticota por parte de la docente)
 - Interrupción (reto de la docente).

Clase 7º P5

S: la clase se lleva a cabo el 1 de noviembre del 2002 en el 7º año "B" del turno tarde del Colegio *del Camino* de EGB La realización de la clase corresponde a fines del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente y 27 alumnos. Sus características pueden verse en la clase 7º P2.

F: en clases anteriores, han venido viendo producción de entrevistas. En esta clase, se observa que la docente trata que los alumnos reconozcan las partes y los elementos de la entrevista y realicen en grupo la etapa de preparación para realizar la entrevista.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Actividades preclase

- Examen recuperatorio que rinde un pequeño grupo (Indicaciones de la docente y diálogos a partir de preguntas de los alumnos sobre forma de realización del examen)

Empezar

- Indica la docente el comienzo del trabajo e incita a trabajar

Actividades preliminares

- Revisar tarea mediante diálogo triádico (hay varias interrupciones)

Actividades de clase principal

- Exposición dialogada sobre nueva consigna
- Lectura de partes de la entrevista
- Exposición dialogada sobre partes de la entrevista
- Dictado en el cuaderno de comunicaciones sobre la prueba
- Dictado en carpeta de proyecto

Actividades interpoladas

- Interrupción (diálogo docente-preceptora en actividades preliminares)
- Interrupción (diálogo docente-alumnos sobre problema de un chico)
- Interrupción (diálogo docente-alumno que rinde recuperatorio)
- Interrupción (diálogo docente-alumnos sobre problema de un chico)
- Interrupción (diálogo docente-alumno sobre posible corrección)
- Interrupción (diálogo docente-alumno sobre horario de timbre).

Clase 8º P1

S: la clase se lleva a cabo el 7 de junio de 2000 en el 8º año "A" del turno mañana del Colegio *FASTA*. La realización de la clase corresponde a mediados del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 18 alumnos y la investigadora como observador participante.

La docente es Pa, una mujer de 30 años que se ha recibido de Profesora en Letras en la UNMDP. Le gusta mucho la docencia. Hace tres años que trabaja en el colegio y le gusta. Trabaja muchas horas por día en diferentes cursos y colegios.

Los alumnos tienen entre 12 y 13 años.

La investigadora tiene 25 años y está realizando una investigación lingüística.

F: la docente pretende que terminen las entrevistas que habían realizado la clase anterior y, después, que los alumnos lean y comenten las entrevistas que tenían que traer armadas para la clase pasada. Los alumnos colaboran con todos estos propósitos.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

-Saludos

Actividades de clase principal

-Tarea individual (los alumnos terminan de producir unas entrevistas)

-Lecturas de entrevistas realizadas

-Diálogos docente-alumnos generados a partir de las entrevistas o partes de ellas

- En algunos casos, se generan también diálogos triádicos sobre el tema.

Clase 8º P2

S: la clase se lleva a cabo el 23 de mayo de 2002 en el 8º año del turno mañana del colegio *San Roque*.

La realización de la clase corresponde a mediados del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 22 alumnos y la investigadora como observador participante.

La docente es Fe (ver clase 7º P1).

Los alumnos tienen entre 12 y 13 años.

La investigadora tiene 27 años y está realizando una investigación lingüística.

F: la docente pretende inicialmente ponerse de acuerdo con los alumnos acerca de la evaluación del segundo trimestre. Luego, propone realizar una actividad de conectores que tienen en el módulo. Finalmente pretenden que los chicos realicen textos empleando lo aprendido sobre el tema de los conectores. Los alumnos colaboran con estos propósitos.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

-Saludo

Actividades preliminares

-Asuntos de clase (diálogo triádico para ver fecha y temas de examen)

-Revisar tarea mediante diálogo triádico

Actividades de clase principal

- Dictado de consigna

-Exposición dialogada acerca de la consigna

-Diálogo a partir de preguntas sobre consigna

-Tarea individual (producción de crónicas)

- Lectura de crónicas que genera diálogos docente-alumnos y diálogos triádicos

- Copiar consigna y resolución individual

Actividades interpoladas

-Diálogo docente-alumnos sobre horario de clase.

Clase 8º P3

S: la clase se lleva a cabo el 30 de octubre del 2002 en el 8º año del turno mañana del colegio *San Roque*.

La realización de la clase corresponde a fines del ciclo lectivo. Su duración es de 120 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 31 alumnos y la investigadora como observador participante.

La docente es Fe (ver clase 7º P1).

Los alumnos tienen entre 12 y 13 años.

La investigadora tiene 27 años y está realizando una investigación lingüística.

F: los alumnos pretenden en la primera parte de la clase sacarse dudas acerca de los textos del Encuentro Lector que será al día siguiente. En este encuentro, la docente les hace pregunta sobre los textos y los evalúa.

Luego, la docente pretende informarles acerca de la evaluación de la semana próxima y plantea un ejercicio de repaso. El objetivo es que los chicos puedan consultar sus dudas sobre los temas de la evaluación, en particular sobre el análisis de cuentos. Los alumnos colaboran con este objetivo.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Actividades preclase

- Diálogo chistoso entre docente y alumnos por tema de grabación

Empezar

- Comentario de los alumnos e indicación de la docente sobre organización de las actividades de la clase

Actividades preliminares

- Diálogo docente-alumnos sobre novela

- Diálogo docente-alumnos por entrega de cuentos

- Diálogo docente-alumnos por evaluación

Actividades de clase principal

-Dictado de ejercitación sobre un cuento que la docente va a leer

-Diálogo docente-alumnos por cuento

-Lectura de cuento

-Tarea individual (resolución consignas) y, mientras tanto, diálogo a partir de preguntas y comentarios de los alumnos sobre el cuento y las consignas

-Diálogo triádico para resolver consignas entre todos (incluye lectura de resúmenes del cuento)

- Dictado de nueva consigna para analizar otro cuento

- Lectura del cuento

-Tarea individual y, mientras tanto, diálogo docente-alumnos

Actividades finales

- Exposición/comentarios de la docente y los alumnos sobre actividad de la clase siguiente

Actividades interpoladas

- Durante el dictado, diálogo docente-alumnos por algo escrito en el pizarrón

- Período liminal: al terminar de leer grupalmente las consignas del análisis del cuento, se produce diálogo docente-alumnos sobre posibilidad de tomar un descanso.

Clase 8º P4

S: la clase se lleva a cabo el 6 de abril de 2003 en el 8º año del turno mañana del colegio *San Roque*. La realización de la clase corresponde a principios del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 25 alumnos y la investigadora como observador participante.

La docente es Fe (ver clase 7º P1).

Los alumnos tienen entre 12 y 13 años.

La investigadora tiene 27 años y está realizando una investigación lingüística.

F: la docente pretende que los alumnos repasen y consulten sus dudas sobre voz activa y voz pasiva. Los alumnos participan de este objetivo. La docente explica que, en realidad, es la directora la que quiere que los alumnos estudien gramática todo el año. Para la docente es importante pero preferiría dar gramática con otra modalidad: a partir de los textos que fueran viendo.

Los alumnos desean conocer información sobre una prueba. La docente brinda esta información en la clase siguiente (ver clase 8º P5).

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

- Saludo. La docente, además, indica el tema de la clase (gramática)

Actividades de clase principal

-Exposición dialogada sobre consigna de trabajo

-Tarea individual

- Diálogo a partir de preguntas de alumnos sobre trabajo y, también, diálogos triádicos (en estos casos son diálogos con alumnos particulares, no con todo el grupo)
 - Diálogo triádico para corrección de consigna (análisis de diferentes oraciones)
 - Diálogo docente-alumnos por pedidos de pasar al pizarrón
- Actividades interpoladas*
- Mientras realizan actividad se registran conversaciones entre alumnos.

Clase 8º P5

S: la clase se lleva a cabo el 8 de abril de 2003 en el 8º año del turno mañana del colegio *San Roque*. La realización de la clase corresponde a principios del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: Los participantes principales son la docente, 25 alumnos y la investigadora como observador participante.

La docente es Fe (ver clase 7º P1).

Los alumnos tienen entre 12 y 13 años.

La investigadora tiene 27 años y está realizando una investigación lingüística.

F: la docente pretende que los alumnos realicen una tarea sobre texto expositivo, en particular el cuadro de proceso. También quiere que puedan definir este tipo de texto. Los alumnos contribuyen con estos objetivos. Además, solicitan conocer información sobre una prueba. La docente brinda esta información.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

- Saludo y la docente indica la actividad que van a hacer (trabajo sobre texto expositivo)

Actividades de clase principal

- Exposición dialogada sobre actividad individual (elaboración de cuadro)

- Tarea individual

- Mientras realizan la tarea individual, se producen diversos diálogos docente-alumnos así como diálogos entre alumnos, ambos géneros acerca del tema de la actividad.

- Exposición de la docente sobre desarrollo del cuadro

- Tarea grupal: desarrollo de un cuadro entre todos a partir de diálogo triádico y en

ocasiones diálogo de comentarios y preguntas de alumnos

- Diálogo docente-alumnos sobre evaluación y luego sobre novelas que tienen que leer

los chicos

- Exposición de la docente de trabajo final: definir texto expositivo

- Trabajo individual: definición

- Diálogo triádico docente-alumno sobre trabajo

- Diálogo entre alumnos sobre el tema de la clase

- Diálogo triádico para elaborar definición entre todos

- Diálogo docente-alumnos sobre cuento

- Lectura de cuento

- Diálogo docente-alumnos sobre cuento

Actividades interpoladas

- Mientras realizan tarea individual, diálogo investigadora-alumno y diálogo entre alumnos sobre temas diversos

- Mientras realizan segunda tarea individual, diálogo entre docente, investigadora y alumnos sobre grabación.

Clase 9º P1

S: la clase se lleva a cabo el 5 de abril de 2000 en el 9º "B" año del turno mañana del Colegio *Fasta*. La realización de la clase corresponde a principios del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 20 alumnos y la investigadora como observador participante.

La docente es Pa (ver clase 8º P1).

Los alumnos tienen entre 13 y 14 años.

La investigadora tiene 24 años y está realizando una investigación lingüística.

F: primero, se observa que la docente intenta tener los elementos básicos para dar clase (e.g. borrador). Luego, intenta que los alumnos repasen y consulten sus dudas sobre análisis de oraciones subordinadas y coordinadas. Los alumnos contribuyen con ambos objetivos.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

- Preguntas de la docente sobre actividad de tarea para el hogar

Actividades preliminares

- Asuntos de clase (incluye búsqueda de borrador y tizas y varios diálogos docente-alumnos al respecto de este tema)

- Diálogos docente-alumnos sobre diversos temas

Actividades de clase principal

- Trabajo en el pizarrón (diversos alumnos pasan en forma sucesiva a resolver diferentes oraciones en el pizarrón)

- Tras resolución en el pizarrón hay generalmente diálogo triádico sobre el análisis de una oración

- Breve exposición de la docente sobre consigna para clase

- Tarea individual (revisión de oraciones de un texto)

- Mientras realizan tarea, diálogos de preguntas de alumnos

Actividades interpoladas

- Mientras los alumnos pasan al frente, el grupo y la docente dialogan sobre diversos temas.

Clase 9º P2

S: la clase se lleva a cabo el 4 de abril de 2002 en el 9º año del turno mañana del Colegio *San Roque*. La realización de la clase corresponde a principios del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos. El casete se corta unos minutos antes de que termine la hora.

P: los participantes principales son la docente, 31 alumnos y la investigadora como observador participante.

La docente es Fe (ver clase 7º P1).

Los alumnos tienen entre 13 y 14 años.

La investigadora tiene 26 años y está realizando una investigación lingüística.

F: la docente trata, por un lado, de realizar observaciones sobre las evaluaciones diagnósticas que ha tomado. En este sentido, los alumnos se muestran comprometidos con la defensa de sus evaluaciones.

Por otro lado, la docente quiere comentar una de las obras de teatro que los alumnos pueden seleccionar para dramatizar. Los alumnos opinan sobre la manera más exitosa de realizarla.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

- Saludo

Actividades de clase principal

- Exposición dialogada sobre evaluación diagnóstica¹²³

- Asuntos de clase (indicaciones de docente para que los alumnos copien nota de evaluación en el cuaderno de comunicaciones)

- Tarea individual mientras la docente entrega las evaluaciones.

- Entrega de evaluaciones: llama a uno por uno y se produce exposición breve de la docente sobre evaluación y/o diálogo docente-alumno sobre evaluación

- Al terminar la entrega, nueva exposición dialogada sobre evaluación

- Confrontación entre docente y alumno por evaluación

- Diálogo docente-alumnos sobre evaluación

- Lectura de una de las consignas de un alumno

- Diálogo docente-alumno a partir de la pregunta del alumno

- Diálogo docente-alumnos sobre recuperatorios

- Diálogo docente-alumnos sobre posible obra de teatro para representar

Actividades interpoladas

- Mientras la docente entrega las evaluaciones se producen diálogos breves entre alumnos sobre nota de cada uno

- Diálogo docente-alumnos sobre programa de televisión y sobre lectura de novelas

Clase 9º P3

S: la clase se lleva a cabo el 17 de abril del 2000 en el 9° "A" año del turno mañana del Colegio *Fasta*. La realización de la clase corresponde a principios del ciclo lectivo. Su duración es de 60 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 20 alumnos y la investigadora como observador participante.

La docente (Fe) es la misma de la clase 7° P1.

Los alumnos tienen entre 13 y 14 años.

La investigadora tiene 24 años y está realizando una investigación lingüística.

F: la docente pretende primero comentar la historia de Ana Frank, mostrar un artículo que trajo sobre esa persona. Luego, propone que los alumnos trabajen sobre "cuentos folklóricos"; en particular que corrijan una guía en relación con ese tema.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Empezar

- Saludo e invitación a revisar trabajo práctico

Actividades preliminares

- Asuntos de clase (la docente hace comentario sobre artículo de Anna Frank y se produce diálogo entre docente-alumnos en torno a este tema)

Actividades de clase principal

- Revisión de tarea mediante diálogo triádico. En un momento diálogo a partir de comentario chistoso de un alumno y luego a partir del comentario de otro que explicita que no entiende. También hay algunos diálogos a partir de preguntas o comentarios de los alumnos.

Actividades finales

- Exposición de la docente de consigna para clase siguiente

Actividades interpoladas

- Diálogo de una alumna y una persona que entra al aula.

Clase 9° P4

S: la clase se lleva a cabo el 18 de abril de 2000 en el 9° año "A" del turno mañana del Colegio *Fasta*. La realización de la clase corresponde a principios del ciclo lectivo. Su duración es de 120 minutos.

P: los participantes principales son la docente, 22 alumnos y la investigadora como observador participante.

Las características de la docente, los alumnos y la investigadora pueden verse en 9° P3

F: la docente pretende que los alumnos corrijan guía sobre tema "cuentos folklóricos" (núcleos narrativos, temas, etc.). Luego, propone que realicen una nueva guía sobre estos temas y la corrigen en clase. Los alumnos colaboran con estos propósitos. Además, la docente quiere ponerse de acuerdo con la fecha de una evaluación.

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Actividades preciasse

- Alumnos se acercan a docente para preguntar sobre trabajo práctico

Empezar

- La docente indica que se hablará sobre el trabajo práctico

Actividades preliminares

- Exposición de la docente sobre dudas de los alumnos

- Comentario de la docente sobre recuperatorios

Actividades de clase principal

- Corrección del trabajo práctico a partir de diálogo triádico. En algunos casos, diálogo a partir de preguntas de alumnos

- Tarea individual (guía)

- Revisión de guía a partir de diálogo triádico y también hay diálogos a partir de preguntas de alumnos

Actividades finales

- Entrega de guías

Actividades interpoladas

- Interrupción (comentario de la docente sobre el recuperatorio y chistes)

- Mientras realizan guía, diálogo a partir de preguntas de alumnos.

Clase 9º P5

S: la clase se lleva a cabo el 2 de octubre de 2001 en el 9º año del turno mañana del Colegio *San Roque*. La realización de la clase corresponde a principios del ciclo lectivo. Su duración es de 100 minutos aproximadamente. La docente ingresa tarde al aula.

P: los participantes principales son la docente, 20 alumnos y la investigadora como observador participante.

La docente es Fe (ver clase 7º P1).

Los alumnos tienen entre 13 y 14 años.

La investigadora tiene 26 años y está realizando una investigación lingüística.

F: primero la docente les informa sobre un concurso literario que organiza el colegio *Don Bosco*. Luego, pretende que los alumnos saquen sus dudas sobre verbos impersonales, voz activa y voz pasiva. Finalmente plantea un ejercicio para reforzar el tema. Los alumnos participan de estos objetivos

La investigadora participa con otro fin: grabar la clase y relevar información para su proyecto.

G: los géneros registrados son los siguientes:

Actividades preclase

- Conversación entre docente y alumnos

Empezar

- Comentario sobre una invitación que recibió la docente

Actividades preliminares

- Asuntos de clase (diálogo docente-alumnos sobre invitación)

- Asuntos de clase (diálogo sobre encuentros lectores)

Actividades de clase principal

- Repaso a partir de:

- Diálogo triádico sobre dudas de los alumnos sobre oración

- Diálogo a partir de preguntas y comentarios de alumnos sobre las dudas

- Diálogo docente-alumnos sobre oración

- Tarea individual

- Exposición de la docente a partir de preguntas/comentarios de los alumnos

- Trabajo en pizarra

- Diálogo triádico para corregir oraciones

- Tarea individual hasta que suena el timbre

Actividades interpoladas

- Diálogo preceptor-grupo por el tema de la foto grupal

- Período liminal (cuando terminan de revisar las dudas y, antes de comenzar ejercitación, se producen diálogos docente-alumnos sobre diversos temas)

- Mientras algunos alumnos trabajan en la pizarra, se produce diálogo entre docente y alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sobre el análisis del discurso didáctico (incluidas referencias relativas al discurso electrónico)

- Baldwin, B.W. 1996. *Conversations: Computer Mediated Dialogue, Multilogue and Learning*. Ph.D. Dissertation, University of North Carolina at Greensboro. *Electronic publications*, <http://www.missouri.edu/~rhetnet/baldwin/>
- Banzato, M. 2002. Il tutoring in rete, en: Banzato, M. (ed.) *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*, pp. 263-328. Torino: UTET.
- Barnes, D. (ed.). 1971. *Language, the learner and the school*. Harmondsworth: Penguin.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1985. Cognitive coping strategies and the problem of "inert knowledge", en: Chipman, S., Segal, J. & Glaser, R. *Thinking and Learning Skills*. New Jersey: Erlbaum.
- Bellack, A.; Kliebard, H.; Hyman, R. & Smith, F. 1966. *The language of the classroom*. Nueva York: Teachers College, Columbia University Press.
- Bernstein, B. 1990. *Class, codes and control, vol.2: Applied Studies towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1994. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata/Paideia
- Bernstein, B. 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata/Paideia
- Boscolo, P. 1997. *Psicología dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET Libreria.
- Bruner, J. 1977. Early social interaction and language development, en: H. R. Schaffer (ed.) *Studies in mother - child interaction*. Londres: Academic Press.
- Bruner, J.S. 1983. *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J.S. 1988. *Desarrollo cognitivo y educación* (selección de textos por J. Palacios). Madrid: Morata.
- Cazden, C. 1986. Classroom Discourse, en: Wittrock, M.C. (ed.) *Handbook of research on teaching* (third Edition). Nueva York: Macmillan.
- Cazden, C. 1991 (1988). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. 2001 (1988). *Classroom Discourse* (2d edition). Portsmouth: Heinemann.
- Christie, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis*. Nueva York: Continuum.
- Christie, F. 2005. *Language Education in the Primary Years*. Sydney: UNSW Press.
- Clay, M. M., & Cazden, C. B. 1990. Una interpretación vygotskiana de la recuperación de la lectura, en: L. Moll (ed.). *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, pp. 245-260. Buenos Aires: Aique.
- Constantino, G.D. 1995. *Didáctica cognitiva*. Buenos Aires: Ediciones CIAFIC.
- Constantino, G.D. 1999. Estrategias espaciales de aprendizaje y enfoques de análisis Del discurso: un estudio comparativo. *Revista ALED*. <http://www.portalaled.com/node/76>
- Constantino, G.D. 2000. Didáctica, Cognición y Discurso, en: A.A.V.V. *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. Rosario: Laborde.
- Constantino, G.D. 2001. Perfil de competencia para la formación *online*: una perspectiva comunicativo-discursiva, en: *Actas 2do Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Cipoletti: Univ. Nac. del Comahue.
- Constantino, G.D. (comp.) 2002a. *Investigación Cualitativa & Análisis del Discurso en Educación*. Catamarca: Universitaria.
- Constantino, G. 2002b. Presenza vitale contro presenza virtuale: studio contrastivo dei modi strategico-discorsivi della interazione didattica, en: M. Banzato (ed.), *Apprendere in rete*. Torino: UTET.
- Constantino, G.D. 2003. El Análisis del Discurso en la Investigación Educativa y en la Enseñanza Escolar, en: *Coloquio de Análisis del Discurso: Política, Medios y Educación en la Globalización*. C. Rivadavia: UNPATA.
- Constantino, G. D. 2006a. Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 6, número 2, maio/ago.
- Constantino, G. D. (ed.) 2006b. *Discurso didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: Isla de la Luna.
- Constantino, G. D. 2008. *Teorías y modelos didácticos*. Buenos Aires: CIAFIC. En prensa.
- Constantino, G.D. La interacción comunicativa en clases presenciales y virtuales. *Educación, Lenguaje y Sociedad* vol. 7, en prensa.
- Constantino, G. & Alvarez, G. 2005. Los foros de discusión en las prácticas de formación *online*: una propuesta para su análisis. *Revista Did@xis on line* vol.1, nº 1 y 2: 31-52
- Cornoldi, C. & de Beni, R. 1983. *Imparare a studiare*. Trento: Erickson.

- Cubo de Severino, L. et al. 2000 (1999). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Medoza: Ex-Libris.
- Davis B. H. & Brewer, J.P. 1997. *Electronic Discourse. Linguistic Individuals in Virtual Space*. Nueva York: SUNY.
- Delamont, S. 1984. *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Edwards D. & Mercer, N. 1988(1987). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós.
- Edwards, A, & Westgate, D. 1994(1987). *Investigating Classroom Talk*. Lewes: Falmer. Press
- Ferrara, K.; Brunner, H. & G.Whittemore.1991. Interactive Written Discourse as an Emergent Register. *Written Communication* 8: 8-34.
- Flanders, N. 1977 (1970). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Fontana, D. 1986. *La disciplina en el aula*. Madrid: Santillana.
- Freytes, Ma. Fernanda. 2006. El diálogo triádico y las formas de interrogación durante la interpretación de textos expositivos en interacción docente <>alumnado, en Constantino, G.D. (ed.). *Discurso didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*, pp. 109-131. Buenos Aires: Isla de la Luna.
- Gotzens, C. 1986. *La disciplina en la escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Green, J.L. & Harker, J.O. (eds.) 1988. *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*. Norwood(NJ): Ablex.
- Joyce, B.B. & Harooturian, B. 1967. *The structure of teaching*. Chicago: Science Res. Ass.
- Lemke, J.L. 1982. *Talking physics. Physics Education* 17: 263-267.
- Lemke, J.L. 1997 (1993). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2007) Interacting with Text: the role of dialogue in learning to read and write [en línea]. <http://www.readingtolearn.com.au/pdf/Interacting%20with%20Text.pdf>
- Marton , F. & Tsui, A.B.M. 2004. *Classroom discourse and the space of learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mehan, H. 1979. *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mercer, N. 1995. *The guided construction of knowledge: Talk among teachers and learners*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Mercer, N. 2000. *Words & Minds. How we use language to think together*. Londres: Routledge.
- O'Connor, M.C. & Michaels, S. 1996. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion, en: D.Hicks (ed.) *Discourse, learning and schooling*, pp. 63-103. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parodi Sweiss, G. 1999. *Relación entre lectura y escritura: una perspectiva cognitivo-discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi Sweiss, G (ed.) 2002. *Linguística e Interdisciplinarietà: desafíos del nuevo milenio*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- Peronard Thierry, M. et al.1997. Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Rose, D. 2004. Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: how Indigenous children are left out of the chain, en Muller, J., Davies, B. & Morais, A. (eds.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, pp. 91-107. Londres: Routledge Falmer.
- Rose, D. 2005. Democratizing the Classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, Vol 37: 127-164. www.ukzn.ac.za/joe/joe_issues.htm
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1992 (1978). *Pygmalion in the classroom* (expanded edition). Nueva York: Irvington
- Rothery, J. 1996 Making changes: developing an educational linguistics, en: Hasan, R. & Williams, G. *Literacy in Society*, pp. 86-123. Londres: Logman.
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R.M. 1978 (1975). The system of analysis, en Sinclair, J. McH. & Coulthard, R.M.: *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, cap.3, pp. 19-53. Londres: Oxford University Press.
- Sttubs, M. 1987 (1983). *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.
- Titone, R. 1982. *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- Titone, R. 1986. *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid: Narcea.
- Viramonte de Ávalos, M. & Carullo de Díaz, A.M. (comp.) 2000. *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires. Colihue.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Londres: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Young, R. (ed.) 1971. *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier Macmillan.
- Young, R. 1993. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

- Wells, G. 1993. Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5(1): 1-38.
- Witkin, H.A. & Goodnough, D.R. 1985. *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide.
- Wittrock, M.C. 1986. *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). Nueva York: Macmillan
- Zinder, K. 1971. *The hidden curriculum*. Nueva York: Knof.

Sobre la Teoría de los actos de habla y sus posteriores reformulaciones

- Austin, J. 1971 (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: Paidós.
- Bach, K & Harris, R.M. 1979. *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge: MIT Press.
- Brandt, M. & Rosengren, I. 1992. Sobre la estructura ilocucionaria de los textos. *Lili*, 9-51.
- Cohen, T. 1972. Illocution and perlocution. *Foundation of Language*, vol. 9: 492-503.
- Davis, S. 1979. Perlocutions. *Linguistics and Philosophy*, vol 3 (2): 225-243.
- Davis, S. 1980. Perlocutions, en: Searle J. R.; Kiefer, F.; Bierwisch, M.(eds) *Speech act theory and pragmatics*, pp. 37-56. Holland: D. Reidel Publishing Company.
- Dijk, T. A. 1988 (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Duranti, A. 1988. Intentions, Language and Social Action in a Samoan Context. *Journal of Pragmatics*, 12:13-33.
- Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. 1983. *Speech acts in argumentative discussions*. Foris Publications: Dordrecht.
- Fetzer, A. 2002. Communicative Intentions in Context, en: Fetzer, A. & C. Meierkord (eds.), *Rethinking sequentiality: linguistics meets conversational interaction*, cap.3, pp. 37-69. Amsterdam: Benjamins.
- Fetzer, A. 2004. *Recontextualizing Context*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Gaines, R. N. 1979. Doing by saying: toward a theory of perlocution. *Quarterly Journal of Speech* 65: 207-217.
- Geis M.L. 1995. *Speech acts and conversational interaction*. Cambridge: University Press.
- Gu, Y. 1993. The impasse of perlocution. *Journal of pragmatics* 2: 405-432.
- Habermas, J. 1987 (1981). Interludio Primero. Acción social, actividad teleológica y comunicación, en: Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa I Racionalidad de la acción y racionalización social*, cap III., pp. 351-431. Taurus: Madrid.
- Kurzon, D. 1998. The speech act status of inciment: perlocutionary acts revisited. *Journal of Pragmatics* 29: 571-596.
- Leech, G. 1983. Locutionary, illocutionary, and perlocutionary, en: Leech, G. *Principales of Pragmatics*, cap 9.1., pp. 199-203. Londres: Logman.
- Linell, P. 1998. Communicative projects, en: Linell, P. *Approaching dialogue*, cap. 11, pp. 207-231. Amsterdam: Benjamins.
- Linell, P & Marková, I. 1993. Acts in discourse: from monological speech acts to dialogical inter-acts. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 23: 173-195.
- Mey, J. 2001 (1993). Pragmatic acts, en: Mey, J. *Pragmatics*. Second Edition. Oxford: Blackwell.
- Mooney, A. 2004. Co-operation, violations and making sense. *Journal of pragmatics* vol. 36 (5): 899-920.
- Reiss, N. 1985. *Speech act taxonomy as a tool for ethnographic description*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rosaldo, M. 1982. The things we do with words: Ilongot speech act and speech act theory in philosophy. *Language and Society*, vol. 1 N° 2: 203-237.
- Sbisà, M. 1980. Per una metodologia della soggettività: domande post-wittgensteiniane. *Scienze umane* 6:153-179.
- Sbisà, M. 1983. Actes de langage et (acte d') énonciation. *Langages* 60: 99-106.
- Sbisà, M. 1984. On illocutionary types. *Journal of Pragmatics. Special issue on 'Speech acts after speech act theory'*, vol. 8 n°1:93-112.
- Sbisà, M. 1992. Speech acts, effects and responses, en: Searle, Parret, H. & J. Verschueren (eds.), *(On) Searle on conversation*, 9, pp.101-113. Amsterdam Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company.
- Sbisà, M. 1998. Azione linguistica e status dei partecipanti, en: R. Galatoloy G. Pallotti (eds.), *Di Pietro e il Giudice. L'interrogatorio al Tribunale di Brescia*, pp. 61-67. Bologna: Pitagora.
- Sbisà, M. 2001a. Act, en: Duranti, A. (eds.) *Key terms in Language and culture*. Massachusetts: Blackwell publishers.
- Sbisà, M. 2001b. Illocutionary force and degrees of strength in language use. *Journal of Pragmatics* 33:1791-1814.

- Sbisà, M. 2002a. Cognition and narrativity in speech act sequences, en: Fetzer, A. & C. Meierkord (eds.), *Rethinking sequentiality: linguistics meets conversational interaction*, pp. 71-98. Amsterdam: Benjamins.
- Sbisà, M. 2002b. Speech acts in context. *Language & Communication* 22: 421-436.
- Searle, J. 1977a (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Searle, J. 1977b (1975). Actos de habla indirectos. *Teorema* VII/1:23-53.
- Searle, J. 1992a (1983). *Intencionalidad. Un ensayo en la filosofía de la mente*. Madrid: Tecnos.
- Searle, J. 1992b. Conversation, en: Parret, H. & J. Verschueren (eds.) (*On*) *Searle on conversation*, 2, pp.7-31. Amsterdam Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company.
- Tsui, A.B.M. 1985. *Aspects of the classification of illocutionary acts and the notion of a perlocutionary act*. Trier: University of Trier.

Sobre la Lingüística sistémica-funcional

- Christie, F., & Martin, J.K. (eds.) 1997. *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. Londres: Pinter.
- Eggins, S. & Martin, J. 2000. Géneros y registros del discurso, en: T. van Dijk (ed.), *El discurso como estructura y proceso*, pp. 335-371. Barcelona: Gedisa.
- Eggins, S. & Martin, J. 2003. El contexto como género: Una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36(54): 85-205.
- Eggins, S. & D. Slade. 1997. *Analysing casual conversation*. Londres: Cassell.
- Halliday, M.A.K. 1961. Categories of the theory grammar. *Word* 17: 241-292.
- Halliday, M.A. K. 1977 (1970). Estructuras y funciones del lenguaje, en: Lyons, J. (comp.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, pp. 145-173. Madrid: Alianza.
- Halliday, M.A.K. 1982 (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. 1989. *Spoken and Written Language*. Oxford: O.U.P.
- Halliday, M.A.K. 1994 (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 2000. La metáfora gramatical y su rol en la construcción del significado. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. 2004 (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold. 3rd ed.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. 1993. *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Hasan, R. 1977. Text in the systemic-functional model, en: W. Dressler (ed.) *Current Trends in Textlinguistics*, pp. 228-246. Nueva York: Walter de Gruyter.
- Hasan, R. 1984. The nursery tale as a genre. *Nottingham Linguistic Circular*, 13: 71-102.
- Hood, S. & Martin, J. 2005. Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos* 38 (58): 195-220.
- Martin, J.R. 1992. *English text. System and structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J.R. 1994. Macrogenres: the ecology of the page. *Network*, 21: 21-52.
- Martin, J. R. 1995. Text and clause: Fractal resonance. *Text*, vol. 15-1: 5-42
- Martin, J.R. 1996. Types of structure: deconstructing notions of constituency in clause and text, en: Hovy, E. H & D.R. Scott (eds.) *Computational and Conversational Discourse: Burning issues –an interdisciplinary Account (NATO Advanced Science Institute Series F- Computer and Systems Sciences, Vol. 151)*, pp 39-66. Heidelberg: Springer.
- Martin, J.R. 2001(2000) Beyond exchange: appraisal. Systems in English, en: Hunston, S. & Thompson, G. *Evaluation in text*, cap. 8, pp. 142-178. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J.R. & Rose, D. 2003. *Working with Discourse*. Londres: Continuum.

Sobre la perspectiva de la investigación

- Linell, P. 1995. A dialogical theory of misunderstanding and miscommunication, en: Graumann, C.F., Markova, I., & Foppa, K. (eds.). *Mutualities in dialogue*, pp. 176-213. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue*. Amsterdam: Benjamins.
- Marková, Ivana & Linell, P. 1996. Coding elementary contributions to dialogue: Individual acts versus dialogical interactions. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 26: 353-373.

- Schiffrin, D. 1994. *Approaches to discourse*. Cambridge: Blackwell.

Sobre la metodología de la investigación

- Calsamiglia, H. & Tusón, A. 1999. La obtención y el tratamiento de los datos, en: *Las cosas del decir*, pp.353-369. Barcelona: Editorial Ariel.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1998. Competing Paradigms in Qualitative research, en: Denzin, N.K. & Y.S. Lincoln: *The Landscape of Qualitative Research*, pp.195-220. Thousand Oak, CA:Sage.
- Hymes, D. 1962. The ethnography of speaking, en: Fishman, J. (ed.) *Readings in the Sociology of Language*, pp. 99-138. La Haya: Mouton
- Hymes, D. 1974 (1964). Hacia una etnografía de la Comunicación, en: Garvin P.L. & Lastra de Suárez, Y. (eds.), *Antología de etnolingüística y sociolingüística*, pp. 48-89. México DF: UNAM.
- Johnson, B. & Christensen, L. 2000. *Educational Research. Quantitative and Qualitative Approaches*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) 2007 (2006). *Estrategias de una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Wilcox, K. 1993. La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión, en: Velasco Maillo, H.M.; Castaño García, F.J.; Díaz de Rada, A. *Lectura de antropología para educadores*, pp.95-126. Madrid: Trotta.

Sobre el sistema de transcripción

- Dijk, T.A 2000. Apéndice: convenciones de transcripción, en: Van Dijk, T.A., *El discurso como interacción social*, apéndice, pp. 442-444. Barcelona: Gedisa.
- Du Bois, J.W. 1991. Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics* vol. 1, nº 2:71-106.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. 1974. Una sistematización simple de la organización de la toma de turnos en la conversación. *Language* 50: 696-735.

Sobre los conceptos complementarios a las propuestas teóricas estudiadas y/o al análisis del corpus (e.g. análisis de la conversación)

- Arendt, H. 1993 (1961). *Between past and future*. Nueva York: Penguin Books.
- Briz, A. 2000. Las unidades de la conversación, en: A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (eds.) *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, pp. 51-80. Barcelona: Ariel-Practicum.
- Brown, P. & Levinson, S.C. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: University Press.
- Carranza, I. E. 1998. *Conversación y deixis del discurso*. Córdoba: Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Dascal, M. 1992. On the pragmatic structure of conversation, en: Parret, H. Y J. Verschueren (eds.), *(On) Searle on conversation*, 4, pp. 35-56. Amsterdam Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company.
- Ducrot, O. 1984. *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- Duranti, A. (eds.) 2001. *Key terms in Language and culture*. Massachusetts: Blackwell publishers.
- Ford, C., Fox, B., Thompson, S. 1996. Practices in the construction of turns: the "TCU" revisited. *Pragmatics* 6,3: 427-454.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Grice, H. 1991 (1967). Lógica y conversación, en: Valdés Villanueva, L.M. *La búsqueda del significado*, pp.511-530. Tecnos: Madrid.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge U. P.K.
- Gumperz, J. 1992. Interviewing in intercultural situations, en: Drew, P. and Heritage. J. (eds). *In Talk at Work*, pp. 302-327. Cambridge: Cambridge University Press.
- Have, P.T. 2000 (1999). *Doing conversational analysis*. New Delhi: SAGE Publications.
- Hodge, R. & Kress, G. 1993 (1979). *Language as Ideology*. Londres: Routledge.
- Krippendorff, K. 1990. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Ediciones Paidós: Barcelona.
- Levinson, S. 1979. Activity types and language. *Linguistics* 17, 5/6: 356-399.
- Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Locher, M. A. 2004. *Power and politeness in action: Disagreements in oral communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Marafioti, R. 2002. *Recorridos semiológicos: Signos, enunciación y argumentación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Mondada, L. 2001. Por una lingüística interaccional. *Discurso y Sociedad* vol 3 nº3:61-89.

- Noblía, V. 2000. Conversación y comunidad: los chat en la comunidad virtual. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, vol.2 (1):77-92.
- O'Connor P. E. 1995. Speaking of crime: 'I don't know what made me do it'. *Discourse & Society* vol.6(3): 429-351
- Olson, D.R. 1998. *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura del conocimiento*. Gedisa: Barcelona.
- Ong, W. J. 1993. *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. México: FCE.
- Pardo, M.L. 1998. *Lenguajes de ficción*. Buenos Aires: Archivo CIAFIC, no publicado.
- Pardo, M.L. 2002. Estado del área básico para un introducción al Análisis del Discurso y al Análisis Crítico del Discurso, en: Constantino, G.D. (comp.), *Investigación cualitativa & análisis del discurso en educación*, 3:49-80. Catamarca: REUN.
- Parret, H. 1993 (1983). *Semiótica y Pragmática*. Buenos Aires: Edicial.
- Pomerantz, A y Feher, B.J. 2000 (1997). Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido, en: Van Dijk, T.A. (comp.), *El discurso como interacción social*, cap.3, pp. 101-140. Barcelona: Gedisa.
- Ridruejo, E. 1999. Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas, en: Borque I. & V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua español*, 49, pp. 3209-3251. Madrid: Espasa.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., Jefferson, G. 1974. Una sistematización simple de la organización de la toma de turnos en la conversación. *Language* 50: 696-735.
- Schiffrin, D. 1994. *Approaches to discourse*. Cambridge: Blackwell.
- Sperber, D. & Wilson, D. 1994. *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- van Dijk, T.A. (comp.) 2000 (1997). *El discurso como interacción social*, cap.3, pp. 101-140. Barcelona: Gedisa.
- Voloshinov, V.V. 1992 (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Watts, R.J. 2003. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. 1988 (1953). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM. Editorial crítica.
- Wooffitt, R. 2005. *Conversation Analysis and Discourse Analysis*. Londres: SAGE Publications.

Sobre la organización y la redacción de la tesis

- Cubo de Severino, L. (coord.) 2005. *Los textos de la ciencia: principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte Editorial.

NOTAS

¹ Como explica Christie (2002: 2-3), en la actualidad la escolarización se produce fundamentalmente a través del lenguaje, ya sea oral o escrito, por lo que el lenguaje debe ser comprendido no como una entidad independiente sino como parte de un set complejo de formas interconectadas de semiosis humana.

² Paralelamente a estos desarrollos se han dado esfuerzos conexos por parte de los estudiosos de la Didáctica y la Lingüística para buscar procedimientos y métodos que favorezcan la comprensión lectora y la producción escrita de los alumnos/as (en Latinoamérica cabe mencionar, por ejemplo, Constantino, 1995; Cubo de Severino *et al.*, 2000[1999]; Parodi Sweiss, 1999, 2002; Peronard Thierry *et al.* 1997, Viramonte de Ávalos & Carullo, 2000)

³ Desde el punto de vista del enfoque sistémico-funcional (Halliday, 1994), la gramática ha sido diseñada de acuerdo con tres funciones básicas del lenguaje, a saber: 1) la ideativa, que sirve para la expresión de la experiencia que el hablante tiene del mundo, incluyendo el mundo de su conciencia; 2) la interpersonal, que sirve para que las personas establezcan relaciones sociales y expresen así sus roles sociales, entre los cuales se incluyen los roles comunicativos (como personas capaces de ordenar, preguntar, responder o afirmar); y 3) la textual, que permite a los hablantes crear textos coherentes ya que les brinda lo necesario para ligar el lenguaje consigo mismo y con algunos aspectos de la situación en la cual es utilizado (Halliday, 1994: 34).

⁴ Lemke (1997) sigue las directrices de Halliday (1978) para plantear una propuesta llamada semiótica social.

⁵ Denomino corpus principal al conjunto de observaciones y transcripciones que fueron realizadas en clases de Lengua en escuelas privadas y estatales de Educación General Básica de Mar del Plata durante 2000-2003, y constituyen el mayor volumen de discurso didáctico recolectado.

⁶ La organización y la redacción de esta tesis están basadas en las recomendaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, y en las pautas enunciadas por Cubo de Severino (2005).

⁷ Desde las primeras versiones de la TAH estos conceptos han tenido diversas definiciones. Por ejemplo, Austin (1971) considera que los efectos ilocucionarios son tres maneras en que los actos ilocucionarios están unidos a efectos: aprehensión, tener efecto y reclamar respuestas. Estas tres opciones son diferentes a los efectos perlocucionarios: los producidos o logrados por decir algo.

Por el contrario, Searle (1977a) reduce el efecto ilocucionario a que el oyente comprenda lo que el hablante dice e intenta hacer y define el efecto perlocucionario como la respuesta (verbal o no verbal) del oyente, aunque no se ocupa de ella.

⁸ La perspectiva sociopolítica caracteriza los trabajos de varios autores (Delamont, 1984; Young, 1993; Bernstein, 1994,1998) provenientes de la sociología y la política educativa, que consideran que el discurso del aula permite determinar relaciones de identidad, poder y control entre la sociedad, los profesores y los alumnos. Dado que este tipo de estudios no han realizado análisis del discurso de profesores y alumnos en el aula que sean pertinentes para esta investigación, no los incluyo aquí, aun cuando pueda hacer referencia a algunos de sus conceptos.

⁹ Los autores refieren como antecedentes de esta propuesta a Bellack *et al* (1966).

¹⁰ Se define curriculum oculto como todo aquello que se enseña y se aprende y que, más allá de si es tematizado o no, guarda una relación asimétrica respecto a la relevancia o carga de significación, conciente o no, entre el docente y el alumno. Esta reconceptualización a nivel micro permite reconocer el discurso docente como factor principal de dicha asimetría. Vale decir, el discurso se vuelve oculto o desjerarquizado cuando:

- el docente no expresa o pone en evidencia la importancia o significación que le asigna a determinado contenido;
- el alumno no logra captar la importancia asignada por el docente;

-
- el alumno asigna una relevancia que se determina por otros factores diversos a la asignación de relevancia realizada por el docente en su actividad discursiva (Constantino, 2006b:26).

¹¹ Edwards y Mercer (1988) desarrollan su propuesta para analizar las clases a partir de la revisión crítica de enfoques de diversa naturaleza, ya sea lingüística, sociológica, antropológica y psicológica. Es así que:

1) Se distancian de las propuestas lingüísticas, en particular del análisis formal del discurso, pues ellos se ocupan del contenido, del significado y del contexto, y no del modo en que las personas establecen un diálogo en forma de secuencia. Por otra parte, consideran que el análisis del discurso no deja de proceder de interpretaciones del investigador sobre lo que se dice.

2) Recuperan el concepto de poder, que surge de *Knowledge and Control* (1971) de M. Young, una publicación fundamental para el surgimiento de la “nueva sociología de la educación”.

3) Destacan los estudios de Vygotsky (1978, 1982) y Bruner (1983), especialmente los conceptos de zona de desarrollo próximo, andamiaje y traspaso.

4) Recuperan aspectos de la llamada observación intuitiva (Barnes, 1971) desarrollada en investigaciones educativas.

¹² La “obtención retrospectiva” se produce cuando el maestro invita al alumno a responder cuando este ya lo ha hecho.

¹³ Cazden ha tenido el mérito de definir y consolidar el área del discurso de clase o didáctico (*classroom discourse*) con su obra (Cazden, 1986; 1988), actualizada en 2001.

¹⁴ En este sentido, se plantea diversos interrogantes, como ¿por qué la comunicación a veces funciona muy bien pero otras veces falla? o ¿cómo comunican los profesores el conocimiento científico en el aula?

¹⁵ En el marco de la semiótica social, Lemke (1997) considera que las “cosas” siempre se analizan como una construcción social, un producto de prácticas/procesos sociales que las vuelven significativas en una comunidad. Esto implica que los significados son elaborados por personas y cada comunidad tiene sus propias prácticas de realizar estas elaboraciones.

La semiótica describe la acción social en términos de recursos y formaciones semióticas. Un sistema de recursos semióticos como el lenguaje es un sistema de formas posibles de crear significados. Una formación semiótica es un patrón concreto de acción significativa, que usa recursos semióticos y que se ejecuta e identifica repetidamente dentro de una comunidad. Los sistemas de recursos semióticos nos dicen lo que podemos hacer o decir significativamente en una comunidad, las formaciones semióticas describen lo que recurrentemente llega a ser dicho o hecho.

¹⁶ Aunque el autor no lo explicita, las partes obligatorias del diálogo triádico coinciden con la IRE.

¹⁷ En este caso [indica superposición y entre () se colocan las observaciones.

¹⁸ En este sentido, se considera el concepto de estrategia (o táctica) referido por Lemke (1997:208): cuando realizamos cualquier tipo de acción social significativa, utilizamos recursos estratégicamente [...] dentro de ciertos límites tenemos una amplia libertad para producir una gran variedad de diferencias sutiles en los significados, a través de lo que hacemos y el modo en que lo hacemos.

¹⁹ Entre los nuevos conceptos propuestos por Cazden para reflexionar sobre el discurso escolar, cabe destacar la internalización, la apropiación y el constructivismo, derivados de las teorías de autores rusos como Vygotsky, Leont’ev y Bakhtin.

²⁰ Desde el punto de vista social, se ha modificado la naturaleza del lugar del trabajo y de la sociedad civil. Por ejemplo, es fundamental el desarrollo de las actividades por la web, que afectan incluso las relaciones afectivas más cercanas. Desde el punto de vista intelectual, se han modificado los conceptos de conocimiento y aprendizaje, por lo que se solicita a los maestros que dejen de depender tan fuertemente de la secuencia IRE y consideren la posibilidad de discusiones no tradicionales.

²¹ En un nuevo capítulo, “*Talk with peers and computers*” (Habla con los compañeros y con las computadoras), Cazden se refiere a la comunicación entre pares así como a diferentes clases de interacción a partir de la computadora.

²² La pedagogía basada en el género ha sido aplicada con éxito en Australia y en algunas zonas del mundo de habla inglesa. Esta pedagogía se basa en la teoría del género y el registro como ha sido definida por Martin y la Escuela de Sydney (e.g. Eggins & Martin, 2003; Halliday & Martin, 1993; Martin, 1994)

²³ El término andamiaje fue acuñado en el trabajo de Vygotsky y desarrollado por el psicólogo Bruner (1977, 1988). Este autor lo utiliza para hablar del modo en que los responsables del cuidado asisten a los niños pequeños para que aprendan:

- construir en forma conjunta el lenguaje
- retirar en forma gradual el apoyo en la medida en que los niños alcanzan dominio independiente del lenguaje.

Christie (2005: 42-43) destaca que el término es una metáfora extraída de la construcción. Refiere al modo en que las personas que construyen un edificio colocan los soportes y los andamios: el andamio se retira una vez que el edificio tiene forma y puede soportarse de manera independiente.

²⁴ El término metafórico andamiaje se ha comenzado a aplicar para el soporte interaccional, en general para el diálogo adulto-niño que es estructurado a partir de que el adulto optimiza el crecimiento del funcionamiento psicológico del niño (Clay & Cazden, 1990). El andamiaje refiere al retiro gradual del control y el apoyo a medida que aumenta el dominio del niño respecto a una determinada tarea.

²⁵ Este ciclo refiere a la secuencia IRE (Sinclair y Coulthard, 1978).

²⁶ Antes de presentar su modelo, revisa algunos trabajos del campo del discurso didáctico, incluso algunos no estrictamente lingüísticos (e.g. Cazden, 1988; Flanders, 1977; Wells, 1993). Según Christie, muchos de estos estudios se han referido a la estructuración del discurso de clase en términos de IRE y movimientos relacionados, pero no han podido ver la naturaleza de los significados en construcción, los roles relativos y las responsabilidades de profesores y alumnos al momento de construir estos significados ni tampoco el lugar de estos patrones en el ciclo más amplio global del trabajo de clase. Sin embargo, a medida que las teorías lingüísticas del lenguaje han sido más sofisticadas, el análisis del discurso didáctico se ha orientado más hacia las prácticas sociales en el lenguaje y también hacia la construcción ideológica de las posiciones en el lenguaje. En este sentido, Christie destaca el trabajo de Lemke (1997).

²⁷ Desde el punto de vista del análisis de los géneros, es fundamental considerar la operación de dos registros: un primer orden o registro regulativo (relativo a los objetivos y direcciones globales, el ritmo y el secuenciamiento de la actividad de clase) y un segundo orden o registro instruccional (relativo al contenido particular que se enseña y aprende). Christie pretende analizar de qué manera el discurso regulativo proyecta el discurso instruccional. Para ello primero determina las formas en que el discurso regulativo y el instruccional se realizan lingüísticamente en diferentes momentos de la construcción global del discurso pedagógico.

²⁸ A diferencia de los géneros lineales, en los cuales hay movimientos a través de una serie de niveles desarrollados en tiempo real y se finaliza con un elemento final o un género, en los géneros orbitales la iniciación se establece a través de un *set* de niveles interrelacionados, en algunos casos en niveles paralelos. Para Christie, el hecho de que aparezca una estructura orbital tiene que ver con una decisión pedagógica que realiza el docente.

²⁹ Este proyecto, conocido como ‘*Write It Right Project*’, estuvo dedicado a la investigación de la alfabetización de individuos de nivel secundario.

³⁰ Las A corresponden a diferentes alumnos pero la autora no los distingue.

³¹ En efecto, la conversación electrónica o *chat* es un reflejo de la conversación normal u oral, cuyas reglas y características provienen de esta, aunque limitadas por el medio escrito. Asimismo, los foros poseen cualidades tanto de la conversación espontánea

como de los diálogos reflexivos y argumentativos propios de ambientes convencionales como el salón de clases.

³² Parece una categoría intermedia, borrosa, para llenar vacíos explicativos.

³³ Como cada oración, en virtud de su significado, se puede usar para realizar un acto de habla particular (o diversos actos de habla) y como cada posible acto puede en principio ser formulado en una oración u oraciones (asumiendo un contexto apropiado de emisión), el estudio de los significados de las oraciones y el de los actos de habla no son independientes sino un estudio desde diferentes puntos de vista (Searle, 1977a:18)

³⁴ En este sentido, es posible que falten autores puntuales pero, con seguridad, sus concepciones están ilustradas por la propuesta de alguno de los autores considerados.

³⁵ El autor explicita que toma el concepto chomskiano de competencia lingüística.

³⁶ Habermas parte de una clasificación de las acciones que se inspira en la versión no oficial de la teoría weberiana de la acción por cuanto distingue las acciones sociales según dos orientaciones básicas que responden a la coordinación por tramas de intereses y a la coordinación por acuerdo normativo:

Orientación a la acción	Acción orientada al éxito	Acción orientada al entendimiento
Situación de la acción		
No-social	Acción instrumental	-
Social	Acción estratégica	Acción comunicativa

³⁷ Las pretensiones de validez van conectadas internamente con razones, sus condiciones de aceptabilidad derivan del sentido ilocucionario (Habermas, 1987). Desde esta perspectiva, la verdad no es la única pretensión de validez, existen además la rectitud normativa y la veracidad subjetiva. Habermas (1987) considera que a través del papel ilocucionario el hablante manifiesta qué pretensión de validez quiere que se entienda en relación con su emisión.

³⁸ Esta carencia resulta verdaderamente grave, pues cada vez es más aceptado entre pedagogos, didactas y docentes la mediación pedagógica, el carácter “negociado” de los significados de los contenidos curriculares y el andamiaje cognitivo como vértices de la interacción didáctica y su eficacia como indicador del aprendizaje (cambio y acrecentamiento conceptual, cambio y consolidación procedimental y actitudinal). Un análisis profundo de los estudios y desarrollos en el campo de la enseñanza revelan los problemas inherentes a tal “descuido” (vid. Constantino, 2006).

³⁹ Respecto a los significados puestos en juego en la interacción, es importante tener en cuenta dos cosas: primero, que sin negar la problemática de la intencionalidad cognitiva, se toma los significados actuados o negociados en la interacción y el rechazo, aceptación u omisión de los mismos entre los hablantes oyentes; segundo, y conectado con lo anterior, el éxito o fracaso de la transacción comunicativa en relación al significado es independiente de la evaluación de un interlocutor dado. Esta puede ser insuficiente por varios factores (*feedback* superficial, a/simetría de la relación interpersonal, etc.). Sin embargo, estos mecanismos pueden evidenciarse analizando las fuerzas presentes, en particular la fuerza transaccional resultante.

⁴⁰ Desde un punto de vista funcional, todas las formas lingüísticas de un discurso y cada una de ellas sirven a un fin ligado a la comunicación (Pardo, 2002:52).

⁴¹ A partir de esta función, el sistema de opciones relativo a los posibles roles comunicativos es uno de los aspectos fundamentales de la gramática funcional.

⁴² Como he mencionado en la introducción, la gramática de Halliday (1994) ha sido diseñada de acuerdo con las funciones ideativa, interpersonal y textual.

⁴³ Este autor determina un esquema integrado por oraciones, cláusulas, grupos, palabras y morfemas y lo concibe como una jerarquía de constituyentes en el que cada uno se vincula con el siguiente.

⁴⁴ Esto explica al menos en parte por qué, como señala el mismo Halliday (1994:x-xiv), esta gramática no es un modelo suficientemente dinámico para dar cuenta de la espontaneidad y operatividad que caracteriza al discurso oral.

⁴⁵ Considero necesario aclarar y circunscribir el concepto primitivo de “fuerza” para determinar la significación concreta que tiene en este modelo. Adhiero a este respecto a la perspectiva de Austin de tomar los conceptos comunes como base de la conceptualización teórica. El concepto de “fuerza” es caracterizado en su uso vulgar como la capacidad para mover algo o a alguien que tenga peso o haga resistencia; y también como la capacidad para soportar un peso o resistir un empuje. Incluso el acto de obligar a alguien a que asienta a algo o a que lo haga. Por otro lado, la física mecánica recoge estos rasgos del concepto al definirla como causa capaz de modificar el estado de reposo o de movimiento de un cuerpo o de deformarlo, como resistencia u oposición al movimiento, y como fuerza de aceleración a la que aumenta la velocidad de un movimiento. **La fuerza será entonces, en el contexto del modelo propuesto, un empuje, una acción transitiva causada por el acto de habla capaz de generar un movimiento en el mismo sentido o en el sentido opuesto (resistencia). Por definición, la fuerza es variable en intensidad (“cuantitativa”) y sentido (“cualitativo”).**

⁴⁶ Siguiendo a Duranti (2001), la intencionalidad siempre está involucrada en la acción humana. Por lo tanto, hablar sobre la ontología de las intenciones es tan problemático como inevitable en el campo de las ciencias cognitivas y sociales. Para Duranti (2001), la intencionalidad se refiere a algo sobre la actividad física y mental, es decir, una propiedad de los pensamientos y las acciones que apunta a algo, que puede ser imaginado, visto, oído, olido, recordado, o quizá un estado de la mente que se refleja. Asume, además, que hay un nivel de experiencias universal que es accesible a través de las divisiones de la cultura no solo por algunas percepciones (e.g. tocar) pero también por experiencias que son sensibles a la cultura o directamente culturales (como sufrir o empalmar, amar, ser elegante). Y esta accesibilidad se debe a los tipos más básicos de intersubjetividad, que se activan a través de la ontología social de los actos intencionales. Se formulan hipótesis sobre lo que otros hacen porque su ser en el mundo es siempre un modo social de ser en el mundo. En otras palabras, la vida social proporciona evidencia de que la ontología de la vida intencional es siempre una ontología social precisamente porque el mundo está hecho de lugares, objetos y gente imbuida en valores socioculturales.

⁴⁷ El efecto ilocucionario, salvo el fracaso material de una fuerza ilocucionaria prevista (los interlocutores no oyen o no captan la emisión o las situaciones ambientales la truncan), siempre tiene una realización con una valencia y un sentido, como puede colegirse cuando en apariencia no ocurre, como en el caso del silencio. Utilizo el término “valencia” en analogía al concepto químico (número que expresa la capacidad de combinación de un átomo o radical con otros para formar un compuesto), en cuanto a la mayor o menor capacidad de combinación, asimilación o correlación entre efecto y fuerza.

⁴⁸ A lo dicho en la nota sobre la definición de fuerza y la anterior sobre valencia, hay que agregar qué se entiende por asociación o correspondencia de sentido entre fuerzas. Análogamente al álgebra vectorial, una combinación de fuerzas puede acrecentar su intensidad en la medida en que sus sentidos converjan o sean próximos. A esto llamaré valencia positiva e indicaré con el signo (+). Caso contrario, hablaré de valencia negativa (-).

⁴⁹ Por ejemplo, si una docente le dice al alumno “Alcánzame tu cuaderno” se pueden establecer diferentes tipos de reacciones. Con algunas reacciones el alumno reconoce que se le ha asignado una obligación, más allá de que acepte cumplirla (Bueno, ahí se lo llevo) o no (“No puedo”, “estoy terminando el ejercicio”). En otras reacciones, el alumno interviene sin que esto sugiera que se le ha asignado una obligación (“¿Por qué yo? Pídaselo a otro”). En otras palabras, algunas reacciones de los oyentes permiten deducir que se ha aceptado la validez de un acto (Habermas, 1987), como una orden, más allá de que se obedezca o desobedezca, a diferencia de otras en las

que uno puede observar que esta validez no se ha aceptado, independientemente de si oyente ha comprendido qué es lo que se intenta hacer.

⁵⁰ Si fuera posible una cuantificación, quizá la expresión sería como la indicada. De todos modos, se presenta de modo ilustrativo, pues es claro que la FT tiene un carácter cualitativo eminente, no reducible a una dimensión numérica.

⁵¹ Para Halliday (1994), hay dos formas básicas de rotular las unidades lingüísticas. Una es asignarles una clase (sustantivo, adjetivo, verbo, preposición, frase preposicional) y otra es asignarles una función (sujeto, complemento, modificador, auxiliar).

⁵² El sustantivo en sentido amplio incluye sustantivos propiamente dicho y adjetivo, ya sea numerales o determinantes. Por otra parte, desde un punto de vista funcional, el grupo nominal puede incluir elementos deícticos (esto, aquello).

⁵³ En cuanto al modo verbal en español, hay tres series distintas (imperativo, indicativo y subjuntivo) y cada una responde, al menos en parte, a distintos contenidos de la modalidad (para más detalles ver Ridruejo, 1999).

Si bien la asociación indicativo-aseción y subjuntivo-no asección es frecuente, la diferencia entre esos modos no siempre permite determinar cuál es la modalidad que se expresa. En los casos dudosos, empleo otros recursos lingüísticos como los adjuntos.

⁵⁴ Como indican Hodge y Kress, si bien se establecen relaciones frecuentes entre las funciones y las formas superficiales (eg. afirmación se produce con formas declarativas, orden con formas imperativas), estas relaciones no son uno a uno y, por lo tanto, deben ser estudiadas con más detalle (Hodge & Kress, 1993).

⁵⁵ Para Halliday, las metáforas se producen cuando una categoría gramatical es reemplazada por otra. Generalmente se ha considerado que determinado significado metafórico de una palabra corresponde a otro significado, no metafórico, que se denomina literal (Halliday, 1994:342). Esto supone analizar lo metafórico como variación del significado de una expresión. Por ejemplo, en lugar de decir “una masa de agua en movimiento” puedo decir “una masa de sentimientos”. Halliday (1994) propone, en cambio, analizar lo metafórico como variación en la expresión de un significado dado. En este sentido, considera que para cualquier cosa que se desea expresar hay alguna realización léxico-gramatical que puede ser considerada congruente y otras realizaciones que son metafóricas (Halliday, 1994:342). Por ejemplo, “una gran cantidad de comensales” es una realización congruente y “una inundación de comensales” una realización metafórica. La realización congruente es la opción típica para decir algo que, según señala Halliday, es difícil de reconocer porque la línea entre lo congruente y lo incongruente no siempre es muy clara. Esto se debe a que gran parte de la historia de cada lengua es una historia de desmetaforización: las expresiones que comenzaron como metáforas gradualmente pierden su carácter metafórico (Halliday, 1994:348). Por este motivo Halliday afirma: conocer cuáles son las formas típicas de decir las cosas es parte de conocer el lenguaje (Halliday, 1994: 343).

⁵⁶ Es relevante en relación con el sujeto considerar las observaciones de Hodge y Kress (1993[1979]): con la 1º persona como sujeto la emisión tiene la confiabilidad de una asección de primera mano. Esta fuente de autoridad es absolutamente clara y si no parece ser de este modo es porque se duda de la honestidad del hablante. Cuando aparece la 2º persona, el hablante se instala arriba, como una autoridad sobre la acción de otra persona. Con las formas de 3º persona, no se pueden aplicar estas consideraciones pues no se expresa ningún hablante en particular. Así no hay dependencia de la valoración de la confiabilidad de la fuente. En síntesis las formas de 1º y 2º persona limitan el alcance mientras que la 3º persona implica una versión neutral, por lo que con ella se suele presentar una información como autorizada.

⁵⁷ Halliday (1994) denomina polaridad a estos extremos.

⁵⁸ Austin (1971), por ejemplo, sistematiza las condiciones necesarias para que un enunciado realizativo sea afortunado (Austin, 1971:56). Searle (1977a), por su parte, considera factores similares al proponer tanto reglas constitutivas, instancia ineludible

para la producción del acto de habla, como doce dimensiones para diferenciar los diversos actos (e.g. el objeto ilocucionario y dirección de ajuste entre las palabras y el mundo) (Searle 1977a:1-8). Los criterios enumerados por Austin y Searle han sido sistematizados e incluidos con posterioridad en diversas concepciones de contexto (autores como Parret [1993] han revisado y comparado en detalle estas concepciones).

⁵⁹ Esto ocurre porque se emplea el significado ideacional para construir el campo (la acción social), el significado interpersonal para gestionar el tenor (estructura del modo) y el significado textual para desarrollar el modo (organización simbólica). Esta relación entre los componentes del lenguaje (metafunciones ideacionales, interpersonales y textuales) y las variables del contexto (campo, tenor y modo) se denomina realización.

⁶⁰ Mey (2001) propone una distinción similar al diferenciar el contexto institucional (*societal*), determinado por las instituciones sociales, del contexto social (*social*), creado en la interacción.

⁶¹ Técnicamente, se utiliza el neologismo “presencial” para diferencial de la interacción “virtual” o en redes telemáticas (Constantino, 2006)

⁶² A partir de 1979, Martin y sus colegas desarrollan en la Universidad de Sydney y sus alrededores una perspectiva social del género. Esta perspectiva enmarcada en la LSF se inspira inicialmente en los trabajos de Hasan (1977, 1984) y Halliday y Hasan (1994). Hasan introduce la noción de potencial de estructura genérica para generalizar la gama de posibilidades de secuenciación asociadas a un género particular.

⁶³ Halliday, en cambio, considera que la función retórica se conecta solo con lo textual.

⁶⁴ El concepto de tipo de actividad ha sido introducido por Levinson (1979), quien ha destacado la afinidad de esta noción con la de juego de lenguaje de Wittgenstein (1988 [1953]).

⁶⁵ Para Lemke (1997) el término concepto de estructura de actividad y el género de acción pueden ser considerados sinónimos, aun cuando señalan particularidades de cada uno. La estructura de actividad es una secuencia de acciones identificables. El género se caracteriza como una secuencia de elementos funcionalmente definidos y relacionados, que se concretizan a través de estructuras retóricas que, a su vez, se materializan en una estructura de construcciones gramaticales y palabras (1997:214).

⁶⁶ Realzo esta condición pues en la investigación cualitativa, a falta de herramientas conceptuales, se ha usado el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) para el análisis de *corpus* textual. Esta es una técnica de impronta cuantitativa. La propuesta del análisis lingüístico del discurso para la investigación social es de data reciente.

⁶⁷ En el análisis de la conversación, una secuencia contiene como mínimo un par de dos turnos producidos por diferentes hablantes (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

⁶⁸ Goffman (1981) cuestiona el análisis de pares adyacentes definido por los conversacionalistas pues se analizan pares adyacentes descontextualizados o idealmente contextualizados, sin considerar las relaciones entre cada par adyacente y lo dicho antes o posteriormente. Este tipo de análisis resulta lingüístico y no interaccional y, por lo tanto, reduce la comprensión del intercambio comunicativo e, incluso, de los mismos pares adyacentes (Goffman, 1981:12).

⁶⁹ La adyacencia es un caso de secuenciamiento coherente pero no todo secuenciamiento necesita ser definido estrictamente en términos de adyacencia (Mey, 2001:249)

⁷⁰ Esta distinción entre el plano local y no local tiene antecedentes (e.g. Fetzer, 2002; Goffman, 1981; Gumperz, 1982). Fetzer (2002), por ejemplo, distingue entre la secuencialidad local, determinada por las condiciones relevantes de la posición de adyacencia y por los pares adyacentes, y la secuencialidad no local, manifiesta a partir no solo de las relaciones de adyacencia sino también de las relaciones entre la secuencia de tópicos y el principio o el final de una sección y las relaciones entre los tópicos discursivos y los subtópicos.

⁷¹ Esta idea está inspirada en la propuesta de Fetzer (2002), quien parte de la distinción secuencialidad local/ secuencialidad no local y llega a una nueva distinción: efectos perlocutivos locales, anclados en los contextos lingüísticos y sociales inmediatos; y efectos perlocutivos no locales, anclados en contextos remotos (género discursivo, sistema político e ideología).

⁷² Respecto a los interlocutores, puede haber diferentes tipos de oyentes: los que están oficialmente reconocidos, a quienes se ha seleccionado como oyentes y tienen derecho a participar en la interacción (participantes ratificados) y los que no han sido reconocidos (participantes no ratificados) pero escuchan. Estos últimos pueden ser circunstanciales (*bystanders*) o casuales (*eavesdroppers*) (Goffman, 1981).

⁷³ Constantino (2008) extiende el concepto de Bruner (1983, 1988).

⁷⁴ Según Lemke (1997:24), “dentro de la estructura del diálogo triádico, la acción de evaluación del profesor no es opcional (...) Cualquiera cosa que haga el profesor después de recibir una respuesta se asume como una evaluación y si ésta no es obviamente positiva, se interpreta como negativa. Por supuesto que los profesores tienen otras opciones (...) Pueden hacer una evaluación neutral”.

⁷⁵ Cabe destacar que el diálogo triádico ha sido también denominado secuencia IRE (Sinclair & Coulthard, 1978; Cazden, 1988). Prefiero referirme a la categoría diálogo triádico pues está más ligada a la noción de género.

⁷⁶ Lemke (1997) habla en realidad de diálogo de preguntas del alumno pero, de acuerdo con su caracterización, es adecuado pensar no solo en preguntas sino también en comentarios de los alumnos. Por otra parte, en esta estructura de actividad el alumno no solo responde (lo que resulta muy general) sino que explica.

⁷⁷ En la categoría adjuntos conjuntivos incluyo las formas lingüísticas que Carranza (1998) denomina expresiones pragmáticas, como *bueno, qué se yo o digamos*. Entre otras cosas, estas formas señalan, simultáneamente, la actitud del hablante hacia su emisión y hacia su interlocutor (Carranza, 1998:11) y relaciones entre cláusulas como los conectores. “Claro” sería un ejemplo de este tipo de recurso.

⁷⁸ Se ha reiterado 47 para respetar las líneas consideradas en la transcripción original.

⁷⁹ Estos autores plantean que en el aula es frecuente que la docente descomponga una pregunta abierta compleja en una serie de preguntas simples a fin de ayudar a los alumnos a llegar a una respuesta adecuada (Marton & Tsui, 2004:128)

⁸⁰ En relación con esto, cabe destacar la descripción propuesta por Ducrot (1984:168): “Cuando coordinamos dos proposiciones p y q por medio de “mais”, agregamos a p y a q las dos ideas siguientes, a saber: la primera es que una determinada conclusión r, que es la que se tiene presente mentalmente y que el destinatario puede encontrar, sería sugerida por p e invalidada por q; dicho de otro modo: p y q tienen, en relación con r, orientaciones argumentativas opuestas. La segunda es que q tiene más fuerza en contra de r que la que p tiene a favor de r, de tal modo que el conjunto p pero q va dirigido en el sentido de no-r”.

⁸¹ En este sentido, considero el concepto de estrategia (o táctica) referido por Lemke (1997:2008) y definido más arriba en la nota 18.

⁸² Como indican Eggins y Martin (2003), muchas veces los géneros se mezclan, cambian y combinan.

⁸³ La denominación de exposición dialogada suele ser empleada por los mismos docentes.

⁸⁴ De acuerdo con esta teoría (Brown & Levinson, 1987), todas las personas tienen una cara o imagen social (*face*), que se define como deseos del individuo en dos sentidos: 1) el deseo de que no le impongan lo que tiene que hacer (imagen negativa), y 2) el deseo de que los demás aprecien lo que aprecia (imagen positiva). Todo acto de habla (o FIP/FT si se considera desde el modelo propuesto) puede amenazar: a) la imagen negativa del oyente (O) (e.g. órdenes, pedidos), b) la imagen positiva del O (e.g. desaprobaciones, críticas), c) la imagen negativa del hablante (H) (e.g. dar las gracias), o la imagen positiva del H (e.g. pedir disculpas). Como a las personas les interesa cuidar la imagen tanto de sí como de sus interlocutores, cuando realizan actos que la amenazan, suelen emplear estrategias de cortesía para atenuar la amenaza.

⁸⁵ Desde un enfoque sistémico funcional, Martin (2001) considera que la valoración (*appraisal*) comprende los recursos semánticos empleados para negociar emociones, juicios y valores. En este sentido, este autor considera tres categorías: afecciones, juicios y apreciaciones. Las apreciaciones son las evaluaciones positivas de los textos o procesos y se establecen de acuerdo con normas sobre cómo los productos, realizaciones y fenómenos naturales son valorados. Las apreciaciones se organizan en tres sistemas: 1) reacciones (grado en que el texto/proceso capta nuestra atención), 2) composición (relativa a las percepciones sobre la proporcionalidad [equilibrio] o el detalle [complejidad]), 3) valores (relativo a los valores de significación social del texto/proceso).

⁸⁶ Como explica Martin (2001), uno de los sistemas en que los textos/procesos son valorados es la composición, que abarca las apreciaciones acerca de la proporcionalidad (equilibrio) del texto/proceso o su detalle (complejidad).

⁸⁷ Como ya he mencionado, Sbisà (2002) considera que no es necesario que el acuerdo se exprese explícitamente para considerar una situación de acuerdo. La situación de ausencia de desacuerdo (*default situation*) constituye también un acuerdo entre los interlocutores.

⁸⁸ Diferentes áreas de conocimientos (e.g. filosofía, sociología, ciencias políticas) se han interesado por conceptualizar el poder. Por este motivo, resulta importante destacar el concepto que asumo para los análisis, que es similar al implícito sobre todo en las observaciones de Lemke (1997). Este comprende un aspecto relacional importante, que implica que el ejercicio del poder ocurre en torno a relaciones asimétricas o simétricas que se negocian entre los interlocutores. Esto implica que el poder no se puede poseer como un bien, sino que es negociable y se puede ganar o perder (para más detalles ver Locher, 2004; Watts, 2003).

⁸⁹ La metacomunicación supone comunicación sobre comunicación.

⁹⁰ Como explica Arendt (1993), la autoridad siempre demanda obediencia, por lo que suele ser confundida con algunas formas del poder o la violencia. No obstante, la autoridad excluye el uso de los significados externos de la coerción, donde la fuerza es usada, la autoridad ha fallado. La autoridad, por otra parte, es incompatible con la persuasión, que presupone la equidad y trabaja a través del proceso de argumentación.

⁹¹ En este sentido, es posible sugerir que aceptan las pretensiones de poder (Habermas, 1987).

⁹² Para Sperber & Wilson (1994), al representar el enunciado de otra persona, o la opinión de un determinado tipo de personas, o la sabiduría popular, de una forma manifiestamente escéptica, divertida, sorprendida, mostrando aprobación o desaprobación, el hablante puede expresar su propia actitud hacia el pensamiento del que se hace eco.

⁹³ Incluso se podría sugerir que muchas de las intervenciones, por ser burlas, insultos, amenazas o intimidaciones, representan actos de violencia o agresión, aunque sea menor, pues inhiben los actos discursivos de otros interlocutores. Es decir, se manifiestan como la violación del espacio de un individuo o un grupo social (O'Connor, 1995).

⁹⁴ En este punto es bueno recordar que Halliday (1994) propone grados de probabilidad, habitualidad, obligación o disposición: alto, moderado y bajo.

⁹⁵ Según he anticipado, este tipo de recursos, como “claro” y “bueno”, se consideran adjuntos. Además de señalar la actitud de un interlocutor hacia su emisión y hacia otro interlocutor, indica relaciones entre cláusulas como los conectores.

⁹⁶ Este tipo de actividad no está incluida en la clasificación de Lemke (1997) pero es frecuente en las clases.

⁹⁷ Dada las características del *corpus* planteado para esta investigación y, en particular, al modo de recolectarlo, no se tienen suficientes datos como para dar cuenta de la personalidad de este alumno.

⁹⁸ Me refiero aquí al conocido título *Cómo hacer cosas con palabras* del filósofo del lenguaje e iniciador de la teoría de los actos de habla, J. Austin.

⁹⁹ En este sentido, desde 2003 formo parte de un proyecto amplio de investigación — *La Didáctica de la Formación en Internet*— que se desarrolla en el Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC) bajo la dirección de Gustavo D. Constantino, director de la presente tesis.

¹⁰⁰ La oralidad primaria las palabras son sonidos sin representación visual: no es posible “verlas”, no tienen equivalente figurativo. Son acontecimientos, hechos; los nombres nunca pueden ser etiquetas o rótulos “visualizables”. La fugacidad de la palabra oral obliga a una economía diferente del pensamiento, más centrada en la memoria, y a las reglas de recuperación (mnemotecnia), con construcciones lingüísticas acumulativas, aditivas y redundantes, más que subordinadas y analíticas, y mayor atención a la pragmática comunicativa que a la corrección sintáctica. Vital, agonística, empática, participante, homeostática y situacional son otras tantas cualidades propias de este tipo de oralidad (Ong, 1993).

¹⁰¹ La oralidad secundaria, a la que estamos habituados, convive con una escritura que adquiere un rol predominante y contagia o contamina la oralidad con sus peculiaridades (Ong, 1993).

¹⁰² David Olson (1998) enumera seis creencias arraigadas y extendidas sobre la escritura: 1) es la transcripción del habla, 2) es superior al habla (más precisa y poderosa); 3) es clara la superioridad tecnológica del sistema alfabético de la escritura; 4) es un instrumento de progreso social (por la alfabetización); 5) es el instrumento para el desarrollo cultural y científico; 6) es el instrumento para el desarrollo cognitivo (y principalmente, para el pensamiento abstracto).

Sin embargo, estas creencias pueden ser cuestionadas de acuerdo con las evidencias aportadas por la investigación y la reflexión de los estudiosos, que Olson resume de la siguiente manera:

1) a) el habla no puede ser volcada perfectamente a la escritura, en las transcripciones se pierden rasgos peculiares de entonación e intención; b) los sistemas de escritura son tomados como modelos para analizar/evaluar el habla;
2) no hay fundamento real para sostener la superioridad de la escritura sobre el habla;
3) las lenguas monosilábicas (chino) o culturas no alfabéticas (japonesa) muestran la inadecuada pretensión de superioridad del sistema alfabético;
4) el efecto de la alfabetización como forma de progreso social no es unívoco sino más bien ambivalente, por lo que se debe evaluar contextualmente;
5) sin menospreciar el impacto de la escritura en el desarrollo cultural y científico actuales, la historia muestra culturas florecientes que se han desarrollado sin escritura;
6) actualmente se asume como error la sobrevaloración de la escritura en el desarrollo cognitivo, lo que ha menospreciado los saberes previos de los niños y el papel del discurso oral. La dinámica de la textualidad implica que las palabras se encuentran solas en un texto, generalmente producido en soledad para un lector imaginario —al imaginarlo en el acto de escribir, no está su presencia concreta. Dado que se encuentra espacialmente limitada, asume un carácter estático y permanente.

¹⁰³ En gran medida porque se trata de un foro (*i.e.*, discurso de formación *online* donde características propias de la oralidad de mezclan con rasgos de escritura), la taxonomía de Lemke (1997), si bien resulta útil, debe ser levemente modificada para dar cuenta de los géneros desarrollados como he aclarado también en el análisis de pasajes previos.

¹⁰⁴ La nominalización consiste en transformar un proceso y sus participantes en una cosa (sustantivo) (Halliday, 1994).

¹⁰⁵ Desde un punto de vista contextual-etnográfico y en base a entrevistas realizadas para esta investigación, el tutor había conocido personalmente a Sandra por razones laborales y tenía contacto esporádico con ella.

¹⁰⁶ Halliday (2000) denomina verbalización al procedimiento con el cual se introduce un verbo para relacionar la parte nominalizada con el resto de una cláusula. En este caso, extendiendo la aplicación de este concepto para explicar la unión entre una cláusula o

grupo y otros grupos formados una vez que se ha extraído la modalidad y el tiempo de las flexiones de las cláusulas iniciales.

¹⁰⁷ En la entrevista con el tutor salió a la luz que la familiaridad con la participante, y la dureza del “conflicto”, motivó una comunicación privada fuera del foro en la que la participante le pedía una explicación personal de las acciones del tutor.

¹⁰⁸ Como plantea este autor, las máximas conversacionales son las directrices para el uso eficiente y efectivo del lenguaje en la conversación con fines cooperativos. El autor establece cuatro tipos de máximas: de cantidad (tu contribución debe ser tan informativa como se requiere y no se debe ser más informativa de lo requerido), de calidad (trata de que tu contribución sea verdadera, al no decir lo que crees falso o aquello de lo que careces de pruebas); máxima de relación (sé relevante) y de modo (sé claro, evita la oscuridad, la vaguedad, la ambigüedad; sé breve; sé ordenado). Hay casos, a los que Grice denomina explotación de las máximas conversacionales, en que los hablantes dejan de cumplir las máximas de forma ostensible con la intención de que el oyente advierta esta violación.

¹⁰⁹ El análisis de la conversación surge a partir de la figura de Harold Garfinkel, quien inicia la etnometodología (influenciado por Alfred Schutz) y, luego, se desarrolla intensamente por el trabajo de Sacks, Schegloff y Jefferson. Si bien los responsables de la propuesta son sociólogos, recurren a teorías, modelos, conceptos y métodos de distintas disciplinas, como la sociología, la lingüística, la antropología y la filosofía. Así, por un lado, se aproximan a la sociolingüística porque trabajan tanto sobre el problema del orden social como sobre el problema de cómo el lenguaje crea y es creado por los contextos sociales. Pero, por otro lado, se diferencian de la sociología en general ya que, en lugar de estudiar el orden social *per se*, descubren procedimientos por los cuales los miembros de la sociedad producen un sentido del orden social (Schiffrin, 1994).

¹¹⁰ "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation" de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) es central en esta línea de análisis. El objeto del artículo es el sistema de toma de turnos de la conversación. Según los autores, en los sistemas de intercambio de habla, por ser actividades socialmente organizadas, los turnos sugieren una economía. Existe tal economía porque algo, que está siendo valorado, afecta la distribución. Por otra parte, al ser usado en diferentes actividades, puede estar construido de varios modos. Los autores consideran que el modelo del sistema de turnos de habla deriva de una serie de hechos que caracterizan el funcionamiento de las conversaciones concretas y, sobre la base de estos hechos, describen este sistema en términos de componentes y reglas.

¹¹¹ A partir de estos hechos, los autores desarrollan un modelo que comprende tanto componentes constructivos del turno como un set de reglas. Si bien no me extenderé demasiado sobre el tema, cabe destacar que este modelo se caracteriza por ser: libre de contexto (*i.e.* válido para cualquier situación) y extremadamente sensible al contexto (*i.e.* con parámetros que se modifican según los hechos variables).

¹¹² Estas diferencias han sido anticipadas en forma muy general por Have (2000 [1999]:169).

¹¹³ Este presupuesto es, se podría decir, la regla en el discurso didáctico: el profesor da por supuesto el acto ilocucionario si no recibe respuesta alguna respuesta en contrario. Las prescripciones didácticas de actos comúnmente denominados de *feedback* y monitoreo de la comprensión se ordenan a verificar los efectos, pero muchas veces sin una efectiva acción discursiva que provoque su auténtica manifestación.

¹¹⁴ De manera similar a Mehan (1979), que integra fragmentos de una secuencia en términos de tema, aun cuando no se produzcan de manera consecutiva.

¹¹⁵ Investigaciones llevadas a cabo por María Fernanda Freytes en Córdoba han mostrado que este procedimiento es muy frecuente en las clases. Resultados parciales de esta investigación pueden encontrarse en Freytes (2006).

¹¹⁶ Según Eggins y Martin (2003), por muy provechosa que pueda ser una clasificación o tipología de género, por sí misma no permite explicar todas las selecciones genéricas encontradas. Para hacerlo se requiere reconocer tanto más tipos de géneros como las posibilidades de mezclar, cambiar y combinar dentro del mismo género. Por este motivo, los autores proponen desplazarse a una perspectiva topológica complementaria, que enfatiza la naturaleza no canónica de los géneros - las formas en que pueden difuminarse los límites entre los géneros prototípicos a medida que los textos se adaptan a uno u otro nicho contextual.

¹¹⁷ Esto muestra que no siempre en la clase se da en un momento dado un solo tipo de actividad, aun cuando esto sea, como señala Lemke (1997), lo más frecuente.

¹¹⁸ Como ya he anticipado en 4.3.5.1., el tenor está determinado por los roles y relaciones sociales que asumen los participantes involucrados, incluidas las relaciones permanentes y temporales de diferente tipo.

¹¹⁹ Cabe destacar que la metodología se ha diseñado respetando, en gran medida, los pasos y los criterios propuestos por Calsamiglia y Tusón (1999) respecto a la obtención y el tratamiento de los datos.

¹²⁰ Es importante aclarar que si bien empleo estas técnicas propias del método etnográfico porque resultan útiles para relevar los datos (las interacciones comunicativas y los factores situacionales), esto no implica que la naturaleza de la investigación sea etnográfica. Coincido con K. Wilcox que etnografía no es sinónimo de observación participante, trabajo de campo o investigación cualitativa (Wilcox, 1993:95).

¹²¹ Parafraseando a Halliday (1994), lo no marcado es lo frecuente, lo típico, y lo marcado, lo que se aparta del patrón habitual.

¹²² Esta ley no prevé la obligatoriedad ni la gratuidad de la Educación Polimodal, aunque se sabe que ese ciclo es lo que posibilita el acceso a la Educación Superior.

¹²³ No se sabe si los géneros en torno a la evaluación habían sido previstos como de la clase principal pero esto fue lo que finalmente ocurrió.