

Análisis de la interacción comunicativa del aula a partir del modelo lingüístico-transaccional.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2008). *Análisis de la interacción comunicativa del aula a partir del modelo lingüístico-transaccional*. RAE: revista electrónica de lingüística aplicada,, 1-17.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/48>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/X2V>



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

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

ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA DEL AULA A PARTIR DEL MODELO LINGÜÍSTICO-TRANSACCIONAL

GUADALUPE ALVAREZ

CENTRO DE INVESTIGACIONES EN ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y CULTURAL

Resumen

La revisión de las propuestas del análisis del discurso de clase muestra que aún faltan conceptos adecuados para comprender las acciones que los participantes logran realizar a través de esfuerzos conjuntos mediante el lenguaje. En este sentido, se integran aportes de dos propuestas teóricas (la lingüística sistémico-funcional y las reformulaciones de la teoría de los actos de habla) en un modelo lingüístico-transaccional para analizar cualitativamente la interacción comunicativa en términos de las acciones que derivan de posibles acuerdos (o transacciones) que establecen los interlocutores. Para mostrar las ventajas de este modelo, se analiza una interacción comunicativa real ocurrida en el aula. Según este análisis, el modelo permite determinar las diversas formas en que dos o más hablantes logran establecer tanto una fuerza transaccional como un efecto transaccional al poner en funcionamiento diferentes recursos lingüísticos en relación con determinados contextos que esos recursos contribuyen a crear.

Palabras clave: *análisis del discurso didáctico, modelo lingüístico-transaccional, acciones co-construidas*

Abstract

The review of approaches to real classroom communicative interaction shows that appropriate concepts are still necessary to explain actions that participants do together with language. In this regard, contributions of two approaches– systemic functional approach and reformulations of speech act theory– are integrated in a linguistic-transactional model to qualitatively analyze the communicative interaction in terms of the actions derived of potential agreement (transactions) between interlocutors. In order to demonstrate the advantages of this model, a real classroom communicative interaction is analyzed. Based on this analysis, the model shows the different ways in which two or more interlocutors aim to establish a transactional force (an illocutionary force confirmed by an adequate illocutionary effect) and a transactional effect when they use linguistic resources in relation to determined contexts (situation, culture, genre) that these resources contribute to create.

Keywords: *classroom discourse analysis, linguistic-transactional model, action co-construction*

1. Introducción

A partir de los años sesenta y en las dos décadas posteriores un reconocido grupo de investigadores ha estudiado el discurso que los profesores y los alumnos producen en el aula (e.g. Bellack *et al* 1966; Flanders 1977; Sinclair y Coulthard 1978; Mehan 1979; Delamont 1984; Stubbs, 1987; Christie 2002). Así, se ha llegado a configurar el campo de investigación conocido como análisis del discurso de clase (*classroom discourse*) o discurso didáctico. Muchos de esos investigadores destacan la importancia del lenguaje y la comunicación orales para el proceso de enseñanza-aprendizaje (e.g. Edwards y Westgate 1994; Lemke 1997; Cazden 2001) y, entre los indiscutibles argumentos 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), han desarrollado una amplia variedad de perspectivas y metodologías para analizar la interacción comunicativa en contextos didácticos.

Sin embargo, gran parte de los estudios sobre el discurso didáctico ha focalizado sólo el comportamiento docente, sin prestar demasiada atención al discurso de los alumnos y, menos

aún, a los aspectos interaccionales de la comunicación concreta. Estos aspectos recién han comenzado a tratarse en los últimos años (e.g. Lemke 1997; Marton y Tsui 2004) y, de hecho, algunos -como los interpersonales y, en particular, los relativos a los procesos de coproducción de las acciones- permanecen prácticamente inexplorados. Martin (1996), por ejemplo, indica que el modelo clásico lineal de género tiende a privilegiar los significados experienciales (Halliday 1994) a expensas de otros y Christie (2002), quien analiza específicamente discurso didáctico en el aula, añade que el nuevo concepto que podría superar ese problema, la estructura orbital del género, no ofrece una comprensión más acabada de los significados interpersonales.

Partiendo entonces de la necesidad de entender más cabalmente la interacción comunicativa en contextos de formación y su función en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se pretende definir un modelo lingüístico-transaccional de la interacción comunicativa que permita analizar la coconstrucción de las acciones lingüísticas en el aula y luego mostrar sus ventajas a partir del análisis de un ejemplo real.

2. Un modelo lingüístico-transaccional de la interacción comunicativa

Definir un modelo lingüístico-transaccional de la interacción comunicativa requiere adoptar una postura dialogicista (Linell 1998: 93), a partir de la cual las acciones sólo se reconocen en el marco de un proceso dialógico con los contextos y los interlocutores, y en virtud de la verbalización que las hace posible.

Partiendo de esto supuestos, se han integrado aportes de dos propuestas teóricas -la LSF (Halliday 1970, 1985; Martin 1992) y el enfoque de Sbisà (1992, 2001, 2002)- en un modelo, aún exploratorio, para analizar cualitativamente la interacción comunicativa en términos de las acciones que derivan de posibles acuerdos (o transacciones) que establecen los interlocutores en las interacciones comunicativas. En particular, se espera que este modelo de análisis dé 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.

Respecto a este modelo, se requiere determinar diversos conceptos que se presentan a continuación de manera sintética.

2.1. Elementos constituyentes del modelo lingüístico-transaccional

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

Los términos utilizados para determinar el tipo de fuerza ilocucionaria son similares a los propuestos en la teoría de los actos de habla (afirmación, orden, pedido, sugerencia, por ejemplo) (Austin 1971[1962], Searle (1977[1969])), pero se modifica el concepto de fuerza y también el procedimiento para reconocerla.

Primero, la extensión de la representación lingüística asociada con la fuerza resulta variable y en general excede la de una oración simple (Sinclair y Coulthard 1978, Brandt y Rosengren 1992).

Segundo, la fuerza ilocucionaria se reconoce a partir de una propuesta lingüística particular, la LSF, que proporciona no sólo un abordaje para relevar los recursos lingüísticos sino también conceptos específicos de contextos (situacional, cultural y genérico).

Tercero, se distingue 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 a lo indicado por los recursos lingüísticos que emplea en relación con los contextos involucrados, pero sin considerar intervenciones posteriores de otro/s interlocutor/es sino sólo suponiendo que él/ellos ha/n comprendido lo dicho. Esto, sin embargo, es sólo un aspecto del análisis pues la fuerza ilocucionaria no depende sólo de que un interlocutor comprenda lo que otro pretende hacer sino también de que se produzca un efecto ilocucionario correspondiente (Sbisà 1992, 2002).

El efecto ilocucionario (EI) es el cambio que lo dicho por un interlocutor (e.g. interlocutor 1) genera en los deberes, derechos y compromisos de otro interlocutor (e.g. interlocutor 2). Y sólo se puede decir que estos cambios se han producido cuando se los reconoce en el discurso del interlocutor 2 y, en muchos casos, cuando son ratificados por el interlocutor inicial. 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.

Los dos conceptos anteriores -fuerza ilocucionaria prevista y efecto ilocucionario- son fundamentales para definir el concepto de fuerza transaccional.

2.1.2. Fuerza transaccional

La fuerza transaccional (FT) es la unión entre una FIP por un interlocutor 1 y un EI producido por otro interlocutor y compatible con esa fuerza. En síntesis:

$$\text{FUERZA TRANSACCIONAL}(1, 2, 3, n) = \text{FIP}(1, 2, 3, n) + \text{EI}(1, 2, 3, n)$$

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

A partir de las nociones anteriores, es evidente que desplazarse de los conceptos de fuerza y efectos ilocucionario a las concepciones de fuerza y efecto transaccionales supone movimientos no sólo 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.

2.1.3. Efecto transaccional

Partiendo de Tsui (1985) y Gu (1993), que conciben el efecto perlocucionario como producto de una transacción, considero otro efecto además del EI: el efecto transaccional (ET).¹ 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 también por medio de valencias: positiva (+), si hay confirmación, y negativa, si hay refutación (-).

2.1.4. Recursos lingüísticos

Reconocer las fuerzas y los efectos supone analizar los recursos lingüísticos. Este análisis se realiza a partir de los aportes de la LSF (e.g. Halliday 1994) y, en particular, de aquellos relativos a la función interpersonal. Se consideran en forma fundamental, pero no exclusiva,

¹ 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.

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2008, Número 7, páginas 1-17

Recibido: 21/04/2008

Aceptación comunicada: 29/05/2008

las opciones asociadas al Modo y a la modalidad. Esto se debe a que no sólo permiten advertir los roles comunicativos que un hablante asigna para sí y para el oyente (Halliday 1994:68); sino que además, como se intenta mostrar, ponen en evidencia el modo en que el/los interlocutor/es finalmente aceptan (o no), tanto para sí como para otro interlocutor, los roles que este interlocutor ha previamente asignado. En términos del modelo lingüístico-transaccional aquí bosquejado, estas opciones contribuyen a establecer tanto la FIP y el EI como la FT y el ET.

2.1.5. Contextos

La noción de contexto (o contextos) de la LSF es compatible con el modelo transaccional. En particular, la propuesta de Martin y sus colegas (Martin 1992, Christie y Martin 1997; Eggins y Martin 2003), quienes reelaboran las definiciones de contexto de situación y cultural de Halliday (1982) y añaden la noción de género.

El contexto de situación es el entorno inmediato de producción de un texto. Se define en términos de campo (tipo de actividad reconocida culturalmente), tenor (estructura de roles, incluidos los comunicativos) y modo (organización simbólica del texto). Estos tres elementos configuran el registro, que es el modo del lenguaje determinado por el tipo de contexto de situación (Eggins y Martin 2003). Hasta el momento el tenor se ha caracterizado de acuerdo a diferentes patrones discursivo semánticos (e.g. las funciones del habla y la estructura del intercambio) y léxicogramaticales (e.g. modo y modalidad). Aquí se intenta realizar un aporte respecto a la caracterización del tenor a partir de los conceptos de FIP, EI, FT y ET.

Por otra parte, el contexto de situación se integra en un contexto mayor que lo involucra y permite asignarle significados adecuados: el contexto cultural. Lo que importa aquí es la escuela como institución de la cultura.

Además de estos contextos, es importante considerar el género (Martin 1992; Christie y Martin 1997; Eggins y Martin 2003), es decir, una actividad organizada en etapas que se lleva a cabo para cumplir determinado/s objetivo/s (Christie 2002: 21-22).

3. Procedimiento de análisis

A partir de los conceptos recién definidos se aplica un procedimiento de análisis de carácter netamente cualitativo (Guba y Lincoln 1998). El análisis se centra en diferentes encadenamientos discursivos de una interacción comunicativa que ocurre en el aula.²

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.

Cada uno de los encadenamientos se analiza tanto en el plano local como en el plano global.³

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

² Es importante destacar que el concepto de encadenamiento discursivo se liga a las nociones de “encadenamiento” (Goffman 1981), “organización secuencial” (Gumperz 1982) y “secuenciamiento” (Mey 2001), más que a la de “secuencia” (Sacks, Schegloff and Jefferson 1974).

³ Esta distinción entre el plano local y no local tiene antecedentes (e.g. Goffman 1981; Gumperz 1982; Fetzer 2002).

con los contextos (situacional, cultural y genérico). Los recursos lingüísticos y los contextos son descritos sobre la base de la LSF 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 a), retomar 2.1.

4. En caso 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.⁴

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 del intercambio comunicativo analizado.

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 perspectivas de matriz didáctica.

De acuerdo con este procedimiento descrito el análisis se organiza de la siguiente manera

1- características generales de la clase considerando, fundamentalmente, el campo, el tenor y el modo (registro), y el género.

2- 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.

Es importante tener en cuenta que las fuerzas y los efectos se codifican con sus siglas y, en algunos casos, con números (e.g. FIP1, EI1, FT1 y ET1). Esta codificación se efectúa en términos sólo 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 el tipo de fuerza lograda (e.g. FIP4 afirmación) y la primera vez que se menciona el tipo se emplea cursiva (e.g. FIP6 *orden*).

Por otra parte, en algunos casos en que un tipo de fuerza o efecto se asocia a un interlocutor, se coloca el código correspondiente de la fuerza o del efecto y, tras un guion, 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.

⁴ Esta idea está inspirada en la propuesta de Fetzer (2002) que distingue entre 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).

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2008, Número 7, páginas 1-17

Recibido: 21/04/2008

Aceptación comunicada: 29/05/2008

4. Análisis de la interacción comunicativa del aula a partir del modelo lingüístico transaccional

La interacción comunicativa seleccionada para el análisis se lleva a cabo en una clase de Lengua el 2 de octubre del 2001 en el 9º año del turno mañana del Colegio San Roque (clase 9º P5).⁵ En esta clase se tratan algunos aspectos de un tema desarrollado en clases anteriores: “oración pasiva y activa”. El fragmento seleccionado comienza tras algunas actividades breves:⁶

(1)

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-P solicitud de consulta) (líneas 185-186 y 188). Un alumno no sólo reconoce el deber adjudicado por la docente de consultar en caso de dudas, por lo cual la FT es la solicitud de consulta, sino que además reacciona positivamente pues expresa que no ha entendido una oración: “no se divisa nada, indudablemente se ha empañado el cristal”.

A partir de esa duda, la docente y los alumnos se refieren a varios aspectos del tema. En este sentido, el género principal del fragmento como totalidad es el repaso, aun cuando en cada encadenamiento del mismo se instaura un patrón estructural de diálogo específico.

Se analizan aquí cuatro encadenamientos sucesivos del intercambio seleccionado. Es interesante determinar las similitudes y las diferencias respecto a la forma de construir de manera conjunta 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).

4.1. Análisis de los encadenamientos

4.1.1. Encadenamiento 1: inicio del análisis de la oración

(2)

202 P: no se divisa nada / se ha empañado el cristal/ bueno/ fijate acá/ ¿cuáles son los verbos que

203 tenés conjugados?// los verbos conjugados en la oración

⁵ Esta clase pertenece a un corpus más amplio que comprende 30 clases de Lengua de 7º, 8º y 9º años de la Educación General Básica. Estas clases fueron grabadas en escuelas de Mar del Plata (Buenos Aires, Argentina) entre 2000 y 2003.

⁶ Los criterios de transcripción fueron los siguientes:

A alumnos (y se los numera como A1, A2, etc.)

P profesora

/ pausa intraturno

↑ tono ascendente

Tono descendente

hola énfasis

e::: prolongación de vocal

< > emisiones rápidas

°por° descenso de volumen

ADE ascenso de volumen

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

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

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.

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 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, 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, 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 evaluación 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 triádico (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.⁷ A partir de este diálogo triádico, los interlocutores

⁷ Cabe destacar que el diálogo triádico ha sido también denominado secuencia IRE (Sinclair y Coulthard 1978; Cazden 1988). Se ha preferido hablar de diálogo triádico pues está más ligado a la noción de género.

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.

4.1.2. Encadenamiento 2: análisis de la primera parte de la oración

(3)

220 no se divisa nada/ vos decís que está en tercera del singular/ ¿encontrás dentro de este segmento de la

221 oración algún sustanti:vo/ que concuerde en persona y número y que pueda e: /ser el sujeto de la

222 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 ahí

234 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 ((murmullos))

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 fíjense 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 divisa 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 esto

264 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 divisado°

267 P: ¿nada [es divisado?

268 A: [nada es divisado

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2008, Número 7, páginas 1-17

Recibido: 21/04/2008

Aceptación comunicada: 29/05/2008

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 diviso nada ¿es posible formular esta oración en la lengua?
 276 A4: [yo no diviso nada
 277 A3: [no diviso 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 que
 285 vos mismo reponer un sujeto X porque acá no hay ningún sujeto / no tenemos un complemento:/
 286 agente por lo tanto el sujeto lo tenés que:/ digamos de alguna forma inventar vos/ ¿eso querías
 287 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 se/
 290 tenían que pasarlo a voz pasiva común / e: y a voz activa ¿sí?// **---sigue**

En esta segunda parte, se mantienen los tipos de FIP, 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 después explicar algunos aspectos del tema a partir de la misma, 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. Además, en un caso, 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); lo que implica que los alumnos reconocen el compromiso de la docente con la verdad de lo dicho.

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 pues intervienen de manera espontánea:

a) inmediatamente después de que la docente termina de solicitar información (FIP-P solicitud) o de explicar el tema (FIP-P explicación), o 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, por lo cual la FT es la afirmación. En otros, esta FT se puede establecer por ausencia de desacuerdo.

b) en un caso, realizan preguntas (FIP-A pregunta) con las cuales interrogan 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 que los alumnos realicen FIP-A pregunta, la docente reconoce el deber que le han adjudicado de contestar la duda, 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 emplea con frecuencia la 2º persona singular, además de la 3º.

Una vez que el docente acepta la FIP-A pregunta se produce otra pero la docente 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, el patrón genérico tiene características de diálogo triádico, no se puede caracterizar así exclusivamente. Por el contrario, surgen características de diálogo dúo profesor-alumno que tiende a transformarse en diálogo de preguntas de los alumnos. Sin embargo, la docente evita esta última opción no sólo 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).

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.

4.1.3. Encadenamiento 3: análisis de la segunda parte de la oración

(4)

291 la siguiente parte de la oración/ indudablemente se ha empañado el cristal/ ¿tenemos algún sustantivo que
292 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 decir /
295 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

310 diferencia 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 sujeto

316 es desconocido / o: / <o qué se yo> / o no vale la pena poner nadie divisa nada / decimos

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2008, Número 7, páginas 1-17

Recibido: 21/04/2008

Aceptación comunicada: 29/05/2008

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 afirmaciones (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 un comentario (FIP-A comentario) derivado de las explicaciones de la docente. La docente reconoce el compromiso del alumno con la verdad de lo dicho, 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 alumno (Lemke 1997)⁸: 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 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.

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

(5)

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/ por

322 ejemplo nada es divisado ((la profesora escribe en el pizarrón)) por mí/¿sí?/ pero fijáte lo que nos

323 pasa en la pasiva con se /¿vos habitualmente le agregarías un agente? / ¿dirías no se divisa nada por

324 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 vos a pasar a voz activa a partir de una pasiva con se /el sujeto lo vas a

328 tener que recrear vos/ podés poner yo no diviso nada / o nadie divisa nada/ o nosotros no divisamos

329 nada/ ¿sí?

⁸ Lemke (1997) habla en realidad de diálogo de preguntas del alumno pero, de acuerdo con su caracterización, es adecuado pensar no sólo en preguntas sino también en comentarios de los alumnos. Por otra parte, en esta estructura de actividad el alumno no sólo responde (lo que resulta muy general) sino que explica.

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2008, Número 7, páginas 1-17

Recibido: 21/04/2008

Aceptación comunicada: 29/05/2008

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 con
 348 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 poner
 359 directamente sujeto tácito/ no es importante eso/ lo importante es que vos puedas reconocer / que acá
 360 tenés una frase en voz activa / y acá tenés una pasiva/ y acá tenés una pasiva común/ ¿sí?/ bueno ya
 361 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, 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 sólo reconoce su deber de responder adjudicado por el alumno, 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 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”⁹ 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.

⁹ En la categoría adjuntos conjuntivos se incluyen 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.

Por otra parte, los alumnos, además de preguntar (FIP-A pregunta), realizan comentarios (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, 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. Consideraciones relativas a los fenómenos registrados con el modelo lingüístico-transaccional

Una vez reconocidas las diferentes FIP-P y FIP-A, que han dado lugar a FT correspondientes, se puede apreciar de qué manera aparecen a lo largo de los encadenamientos:

- 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;

- paralelamente, 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-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. Así:

- 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 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. La 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.

- 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 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 previos.

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 reconocer las diversas modalidades en las que se construyen las FT de forma inmediata tras una FIP, sino en haber detectado estas instancias de producción de FT a largo plazo.

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.

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; 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 nivel de las fuerzas y los efectos como de los recursos lingüísticos y de los patrones de estructura de actividad. A continuación se analizan estas transformaciones desde el punto de vista didáctico.

6. Consideraciones didácticas

En este intercambio comunicativo, las frecuencias de aparición diferenciales de las FIP-P, FIP-A y FT se conectan con la diversidad de patrones estructurales de diálogo. 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.

Ese 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 (aunque cuando sea bajo la supervisión de la docente), con instancias de control y participación intermedias. En este sentido, se podría sugerir que las instancias de participación activa de los alumnos se alcanzan luego que la docente ejerce un importante control sobre sus intervenciones.

Esto lleva a pensar que la secuencia IRE (Cazden 2001) o, en otros términos, el ciclo “preparación del docente/respuesta del estudiante/elaboración del docente” (Rose 2005) puede representar un pilar importante para el aprendizaje humano.

De acuerdo con lo anterior, aun cuando se acepte que el diálogo triádico no siempre se desarrolla a favor de los alumnos e, incluso, que quizá resulte en su contra (Lemke 1997), habría que aclarar que ellos algunas veces pueden sacar provecho y aprender en estas situaciones siempre que después se permitan desarrollar otros patrones genéricos.

Agradecimientos

Agradezco a Gustavo Constantino, a Elbia H. Difabio y a Sebastián Sayago por haber leído y comentado el modelo y el procedimiento metodológico planteados en este artículo. Deseo asimismo agradecer a los evaluadores anónimos por sus sugerencias y comentarios. Los errores que pudieran permanecer son, por supuesto, de mi responsabilidad.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. 1971 (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: Paidós.
- Bellack, A.; Kliebard, H.; Hyman, R. y Smith, F. 1966. *The language of the classroom*. New York: Teachers College, Columbia University Press.
- Brandt, M. y Rosengren, I. 1992. Sobre la estructura ilocucionaria de los textos. *Lili* 2: 9-51.
- Carranza, I. E. 1998. *Conversación y deixis del discurso*. Córdoba: Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Cazden, C. 1991 (1988). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. 2001. *Classroom Discourse* (2d edition). Portsmouth: Heinemann.
- Christie, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis*. Continuum:New York.
- Christie, F., y Martin, J.K. (eds.) 1997: *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. London: Pinter.
- Delamont, S. 1984. *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Edwards, A, y Westgate, D. 1994(1987). *Investigating Classroom Talk*. Lewes: Falmer. Press
- Eggins, S. y Martin, J. 2003. El contexto como género: Una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36(54): 85–205.
- Fetzer, A. 2002. Communicative Intentions in Context. En Fetzer, A. y C. Meierkord (eds.), *Rethinking sequentiality: linguistics meets conversational interaction*. 37-69. Amsterdam: Benjamins.
- Flanders, N. 1977 (1970). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Gu, Y.1993. The impasse of perlocution. *Journal of pragmatics* 2: 405-432.
- Guba. E.G. y Lincoln, Y.S. 1998. Competing Paradigms in Qualitative research. En Denzin, N.K. y Y.S. Lincoln, *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge U. P.K.
- Halliday, M.A. K. 1977 (1970). Estructuras y funciones del lenguaje. En Lyons, J. (comp.), *Nuevos horizontes de la lingüística*. 145-173. Madrid: Alianza.
- Halliday, M.A.K. 1982 (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. 1994 (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Lemke, J.L. 1997 (1993). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Linell, P. 1998. Communicative projects. En Linell, P. *Approaching dialogue*. 207-231. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J.R. 1992. *English text. System and structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- 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 FComputer and Systems Sciences) Vol. 151: 39-66. Heidelberg: Springer.
- Marton , F. y 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.
- Mey, J. 2001 (1993). Pragmatic acts. En Mey, J. *Pragmatics*. Second Edition. Oxford: Blackwell.

- Rose, D. 2005. Democratising the Classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, Vol 37: 127-164. [Disponible en www.ukzn.ac.za/joe/joe_issues.htm]
- 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.
- Sbisà, M. 1992. Speech acts, effects and responses. En Searle, Parret, H. y J. Verschueren (eds.), *(On) Searle on conversation*. 101-113. Amsterdam Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company.
- Sbisà, M. 2001. Act. En Duranti, A. (eds.), *Key terms in Language and culture*. Massachusetts: Blackwell publishers.
- Sbisà, M. 2002. Cognition and narrativity in speech act sequences. En Fetzer, A. y C. Meierkord (eds.), *Rethinking sequentiality: linguistics meets conversational interaction*. 71-98. Amsterdam: Benjamins.
- Searle, J. 1977 (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. New York: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. McH. y Coulthard, R.M. 1978 (1975). The system of analysis. En *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. 19-53. Great Britain: Oxford University Press.
- Sttubs, M. 1987 (1983). *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.
- Tsui, A.B.M. 1985. *Aspects of the classification of illocutionary acts and the notion of a perlocutionary act*. Trier: University of Trier.