

Aportes de un modelo lingüístico-transaccional al análisis de la interacción comunicativa del aula.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2008). *Aportes de un modelo lingüístico-transaccional al análisis de la interacción comunicativa del aula*. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 11, 255-277.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/50>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/832>



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>.

APORTES DE UN MODELO LINGÜÍSTICO-TRANSACCIONAL AL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA DEL AULA

GUADALUPE ÁLVAREZ

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural

RESUMEN

En este artículo se establecen inicialmente los aportes y las limitaciones de las propuestas que han analizado intercambios comunicativos reales en el aula. Esta revisión muestra que aun faltan conceptos adecuados para dar cuenta de las acciones que los participantes logran realizar mediante el lenguaje a través de esfuerzos conjuntos. En este sentido, se integran aportes de dos propuestas teóricas –la lingüística sistémico funcional (Halliday, 1970/1977, 1985/1994; Martin, 1992) y las reformulaciones de la teoría de los actos de habla (en especial, Sbisà, 1992, 2000, 2001, 2002)– 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. Después, para demostrar las ventajas de este modelo, se analiza un ejemplo extraído de la bibliografía. Según este análisis, se demuestra que el modelo permite comprender en profundidad la interacción comunicativa al mostrar las formas en que dos o más hablantes logran establecer tanto una fuerza transaccional (fuerza ilocucionaria prevista confirmada por un efecto ilocucionario correspondiente) como un efecto transaccional al poner en funcionamiento una serie de recursos lingüísticos en relación con determinados contextos (situación, cultura, género), que los mismos recursos contribuyen a crear.

PALABRAS CLAVE: Análisis del discurso didáctico, modelo lingüístico-transaccional, co-construcción de acciones.

ABSTRACT

In this article approaches to real classroom communicative interaction are analyzed, and their contributions and shortcomings area determined. This review shows that appropriate concepts are still necessary to explain actions that participants do together with language. In this regard, contributions of two theories are integrated –systemic functional approach (Halliday, 1970/1977, 1985/1994; Martin, 1992) and reformulations of speech act theory (in particular, Sbisà, 1992, 2000, 2001, 2002)– in a linguistic-transactional model to qualitatively analyze the

communicative interaction in terms of the actions derived of potential agreement (transactions) between interlocutors. Then, in order to demonstrate these model advantages, an example extracted from the literature is analyzed. Based on this analysis, the model allows a thorough comprehension of communicative interaction by showing the 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, gender) that these resources contribute to create.

KEY WORDS: *Classroom discourse analysis, linguistic-transactional model, action co-construction.*

0. INTRODUCCIÓN

En este artículo se establecen primero los aportes y las limitaciones de las propuestas que han analizado intercambios comunicativos reales entre docentes y alumnos. Y luego, a fin de contribuir a la investigación de aquellos aspectos aun no muy estudiados en torno al tema, se propone un modelo lingüístico-transaccional –aun exploratorio– y se analiza un ejemplo de la bibliografía para mostrar las ventajas de este modelo.

1. SOBRE EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA DEL AULA

A partir de los años setenta diferentes investigadores han desarrollado conceptos y modelos para analizar el habla de profesores y alumnos (Bernstein, 1994, 1998; Cazden, 1986, 1988, 2001; Christie, 2002; Delamont, 1984; Edwards y Mercer, 1987; Flanders, 1970; Green y Herker, 1988; Lemke, 1993/1997; Marton, 2004; Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1975/1978; Stubbs, 1983; Young, 1993), lo que ha llevado a configurar el campo del análisis del discurso de clase (*classroom discourse*) o discurso didáctico. Más allá de la multiplicidad de teorías y metodologías que sustentan los modelos, varias de las propuestas comparten un interés fundamental: el análisis de intercambios comunicativos reales entre profesores y alumnos. Se analizan a continuación algunas de estas propuestas.

Desde una perspectiva cuantitativa, Flanders (1970) 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 ins-

trucciones, criticar o justificar su autoridad); dos, a aspectos del habla del alumno (responder, iniciar); y una, al silencio (Flanders, 1970: 34). El objeto principal de este modelo es la determinación de los patrones de iniciación y respuesta, y su posterior cuantificación. Si bien este enfoque contempla tanto el habla del docente como la de los alumnos, resulta unidireccional por estar determinado por el binomio respuesta-iniciación que se aplica a pequeños fragmentos. Este modelo no permite dar cuenta de la coconstrucción de las acciones por medio del lenguaje, y así se pierden muchos aspectos interaccionales relativos a la dimensión accional de la comunicación.

Desde una perspectiva sociolingüística, Sinclair y Coulthard (1978) aplican un sistema de tres niveles de unidades: de gramática, organización no lingüística y discurso. Postulan un nivel del discurso, la estructura gramatical no provee datos sobre las circunstancias de las intervenciones ni sobre su posición en el discurso.

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. Los movimientos, a su vez, se relacionan y conforman los intercambios. En el ámbito escolar éstos en general consisten de tres movimientos: una iniciación (apertura) de la docente, una respuesta del alumno y una reacción (retroalimentación) de la docente a esa respuesta, lo que suele ser una evaluación (Sinclair y Coulthard, 1978: 21). Esta secuencia tripartita iniciación-respuesta-evaluación, conocida como secuencia IRE, ha sido aplicada en el ámbito del discurso didáctico por diversos autores (Mehan, 1979; Cazden, 1988; Lemke, 1997, entre otros). Finalmente, una serie de intercambios configura una transacción y varias transacciones realizan una lección, que es la unidad mayor del discurso del aula.

Este modelo, si bien parecería involucrar el estudio de los procesos interaccionales, no permite mostrar la coconstrucción de las acciones en la interacción. Sus limitaciones se ponen en evidencia en un ejemplo de Sinclair y Coulthard (1978: 30). En este caso, que 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 1

Profesora (P): ¿Qué tipo de persona creen que es? ¿Creen-de qué te estás riendo?

Alumno (A): Nada.

- P: ¿Perdón?
A: Nada.
P: Te reís de nada... ¿nada de nada?
A: No.

Realmente moquea, porque ellos no piensan que si hubieran estado allí quizá no les hubiera gustado. Y suena mucho como una actitud grandilocuente.

Según Sinclair y Coulthard, el alumno interpreta la interrogación de la 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. La docente continúa y el alumno reconoce su error, producido porque no ha entendido la situación. De acuerdo con esta explicación, la comprensión del ejemplo depende del grado de conocimiento de las intenciones de la docente.

Pero, es complicado reconocer esa 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 de la 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 y Coulthard, 1978: 29). Este modelo, sin embargo, no permite identificar ambigüedades, ni distinguir entre una burla y un reproche, o diferentes grados de severidad del reproche (Edwards y Westgate, 1987). Las limitaciones del modelo para explicar los ejemplos anteriores quizá podrían ser superadas si las unidades con las que el lenguaje se expresa en términos de acciones se concibieran como procesos coconstruidos por los participantes.

Mehan (1979) es uno de los autores que ha retomado la secuencia tripartita IRE definida por Sinclair y Coulthard (1978). Este autor define el conjunto temáticamente relacionado como una combinación de secuencias básicas más secuencia(s) condicional(es) opcional(es) (Mehan, 1979: 65). En esta reformulación, sin embargo, las 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.

Cazden (1988/1991) también se refiere a la secuencia tripartita IRE como el modelo más corriente del discurso escolar en todos los grados y el caso tí-

pico de los análisis del discurso en el aula. Así, cualquiera que escuche ejemplos de IRE los reconoce como diálogos en clase y no como conversación informal:

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 la comparación, se comprende la importancia de la última intervención de la 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 estos ejemplos ponen en evidencia aspectos relativos a la coconstrucción de las acciones, Cazden no ofrece ni nuevos ejemplos ni conceptos para estudiar este fenómeno.

Stubbs (1987) considera que las clases escolares son un buen sitio para comprender la interacción hablada pues están organizadas de formas muy evidentes. En particular, el autor clasifica los ejemplos grabados de interacción alumno-profesor de acuerdo con un sistema de categorías determinadas por el control ejercido por el docente (captar o demostrar la atención, controlar la cantidad de habla, comprobar o confirmar la comprensión, etc.). Pero en este tipo de análisis se deja de lado la asociación entre las emisiones del docente y las de los alumnos. Por lo tanto, en lugar de comprenderse el control en términos de un proceso que compromete a todos los participantes, el docente es el único responsable de generarlo. Debido a esta característica, el modelo desarrollado resulta unidireccional.

En *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula* (1987), Edwards y Mercer se ocupan de los modos en que maestros y alumnos reciben el conocimiento, lo comparten, controlan, discuten o comprenden mal. Interesa destacar los comentarios relativos al tema “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:

- a) contribuciones espontáneas y sonsacadas,
- b) indicadores de conocimiento conjunto (como habla simultánea),
- c) obtención de contribuciones de los alumnos mediante claves, y
- d) reconstrucciones, supuestos previos y paráfrasis.

A diferencia de la propuesta de Stubbs (1987), estos autores consideran tanto las intervenciones de la docente como la de los alumnos para establecer los grados de control alcanzado a partir de los mecanismos discursivos. En los ejemplos propuestos se pone en evidencia el valor de la interacción comunicativa al momento de entender las intervenciones de cada participante. En uno de ellos, 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

Sharon: Iría más despacio.

M: ¿Qué calculás vos / [Sharon?

Jonathan: Mucho más rápido.

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

Según los autores, dos cosas pudieron influir en que Sharon reformulara lo que inicialmente propone: “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 estar haciendo 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, ésta veía sus palabras como una repetición de la pregunta e inmediatamente cambiaba de idea” (Edwards y Mercer, 1988: 151). De acuerdo con esto, los mecanismos discursivos resultarían de procesos coparticipativos. Los autores basan el análisis en intuiciones subjetivas pero aquí se considera que los conceptos provenientes del análisis del discurso podrían facilitar la tarea de interpretación, sin por ello negarla.

En trabajos posteriores, hay mayor énfasis en la concepción de las acciones como procesos coordinados.

Lemke (1993/1997) se interesa por cuestiones relativas tanto a la comunicación como a la educación científica y técnica. Para abordar esto, se sitúa en el marco de la semiótica social siguiendo los principios de la lingüística sistémico funcional (LSF) (Halliday, 1978). 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 fun-

damento de las normas básicas de todo lo que sucede en el aula. Partiendo de esa aproximación, analiza episodios en los que docentes y alumnos hablan sobre ciencia en el aula. Uno de esos casos corresponde a un episodio en que los alumnos desafían las explicaciones científicas de un profesor (Lemke, 1997: 43):

EJEMPLO 2

- 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 no 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

En este ejemplo, los alumnos toman la iniciativa impugnando algo que el profesor ha dicho (línea 3). Después, 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.

Como pone en evidencia este ejemplo, Lemke (1997) enfoca los patrones de interacción social en el aula así como la manera en que se comunica el contenido específico a partir del diálogo. Así, destaca conceptos como estructura de actividad y estructura temática, conflictos relativos a cada estructura, expectativas intersubjetivas dentro de los patrones de estructuras de actividad.

Al comparar el enfoque de este autor con el resto de las propuestas analizadas, se reconoce un mayor énfasis en el estudio de los procesos interaccionales propiamente dichos. Esto se debe fundamentalmente a la inclusión del enfoque sistemático funcional (Halliday, 1978) en el marco conceptual que sirve de base teórica y metodológica a los análisis.

Ese enfoque se presenta también en estudios más actuales, como el de Christie (2002). Este autor conjuga la teoría del género en los términos de la LSF (Halliday, 1994; Martin, 1992) y la aproximación al discurso pedagógico planteada en las teorías sociológicas de Bernstein (e.g. 1990).

De acuerdo con estos supuestos, analiza una serie de géneros y macrogéneros de diferentes niveles de enseñanza, desde el preescolar hasta el secundario superior. En muchos casos analizados, el accionar conjunto de los participantes resulta muy importante para entender las interacciones comunicativas.

Por ejemplo, respecto a uno de los géneros analizados, las noticias de la mañana, Christie (2002) distingue entre anécdota y narrativa. 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 exigidas para constituirse como tal.

A partir de lo desarrollado primero por Lemke (1997) y después por Christie (2002), parecería que la LSF es necesaria y muy productiva para analizar la interacción comunicativa didáctica pero que, dado que resulta insuficiente desde el punto de vista interpersonal, debe ser complementada con otra propuesta que permita abordar los aspectos interaccionales en forma más completa. El modelo lingüístico-transaccional pretende ser una contribución en este sentido.

En *Classroom Discourse and the Space of Learning* (2004), Marton, Tsui y colaboradores se ocupan tanto del aprendizaje en la escuela como de la función del lenguaje en el aprendizaje. A lo largo de su trabajo, los autores desarrollan fundamentalmente tres cuestiones: las preguntas, la dimensión semántica y el espacio compartido del aprendizaje.

A partir de los análisis realizados, Marton *et al.* han mostrado el rol fundamental del lenguaje en el aprendizaje dado que contribuye a establecer las condiciones necesarias para el aprendizaje y también a que los alumnos tomen conciencia de los aspectos básicos del objeto de aprendizaje. Esto se debe en gran parte a que a través del lenguaje los estudiantes y la 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.

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 colaborativos, coparticipativos o de coconstrucción.

Por un lado, se encuentran las propuestas (Flanders, 1970; Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1975; Stubbs, 1987) que analizan las interacciones co-

municativas enfocando intervenciones de cada participante en forma separada (fundamentalmente, de la docente), aunque sugieran la necesidad de recuperar aspectos relativos a la coparticipación (Cazden, 1988, 2001). Por este motivo, las unidades con las que el lenguaje se expresa en términos de acciones resultan de procesos individuales (Linell, 1998), no colectivos.

Por otro lado, se han planteado análisis (Edwards y Mercer, 1987; Mercer, 1995; Lemke, 1997; Christie, 2002; Marton, 2004) que, independientemente de si las unidades empleadas son (o no) de base lingüística/discursiva, 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 sobre todo al contenido. Por el contrario, ninguna propuesta cuenta con conceptos adecuados para dar cuenta en profundidad de la coconstrucción de las acciones, si bien algunas realizan observaciones importantes sobre el tema (Lemke, 1997; Christie, 2002).

En síntesis, cada propuesta ha contribuido en mayor o menor medida a comprender el complejo fenómeno de la interacción comunicativa didáctica, pero aun faltan conceptos adecuados y suficientes para dar cuenta 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 aun no muy estudiados. En este sentido, el objetivo de este trabajo es caracterizar un modelo lingüístico-transaccional de la interacción comunicativa, que permita analizar la coconstrucción de las acciones lingüísticas en el aula –aspecto aun no estudiado– y demostrar sus ventajas a partir del análisis de un ejemplo extraído de la bibliografía.

2. UN MODELO LINGÜÍSTICO-TRANSACCIONAL DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA

Definir un modelo lingüístico-transaccional de la interacción comunicativa requiere apartarse de una postura monologicista (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 (e.g., en Searle). Por el contrario, es necesario adoptar una perspectiva 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 estos supuestos, se han integrado aportes de dos propuestas teóricas –la LSF (Halliday, 1970/1977, 1985/1994; Martin, 1992) y el en-

foque de Sbisà (1992, 2000, 2001, 2002)¹– en un modelo, aun 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, este modelo de análisis permite 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.

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

Para Austin (1962/1971), 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).

¹ 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 (Martín, 1992; Eggins y Martín, 2003) involucra 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 en relación con este 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 de su contexto inmediato de producción como de su identidad genérica (Eggins y Martín, 2003). La LSF, sin embargo, 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. Esto quizá se deba a que, como señala el mismo Halliday (1994: x-xiv), su gramática no es un modelo suficientemente dinámico para dar cuenta de la espontaneidad y operatividad que caracteriza al discurso oral.

El enfoque de Sbisà (1992, 2001), en cambio, aun cuando no incluye 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 (i.e., coconstruyen) acciones mediante el lenguaje.

En el modelo propuesto, 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), 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 (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.

Por otra parte, 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). 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 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 ellos han comprendido lo dicho.

Sin embargo, eso 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 rectificadas 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.

El efecto ilocucionario es un concepto que, además de describirse, se caracteriza de acuerdo con valencias: positiva (+), si el efecto resulta com-

patible con la fuerza ilocucionaria prevista por el hablante, y negativa (-) si no hay tal compatibilidad.

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

2.1.2. Fuerza transaccional

Según lo expuesto, una vez establecida la fuerza ilocucionaria prevista, se consideran 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. Así, la FT es la unión entre una FIP por un interlocutor I 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 asignado 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.

Al igual que la noción de EI, la FT se caracteriza por valencias: positiva (+), cuando se puede rastrear la FT en determinado fragmento de una interacción comunicativa, y negativa (-), cuando no se puede establecer la FT pues no hay compatibilidad entre la fuerza prevista y el efecto.

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 (Linnell, 1988: 211). Esto lleva a definir el concepto de efecto transaccional.

2.1.3. 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. El alcance de esta definición debe ser puntua-

lizado 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 (1992), se concibe el efecto perlocucionario como producto de una transacción. Es decir, el efecto perlocucionario no es algo que ocurre sólo 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 interlocutor 1, 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 (-).

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.

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. El rol comunicativo y, por ende, las funciones básicas 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.

Aquí consideran fundamentalmente 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. Esto implica que, a nivel interpersonal no sólo se deben considerar las funciones de habla, equiparables al concepto de FIP, sino también, la FT y el ET que exigen previamente establecer el EI correspondiente.

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, 1985/1989, 1992; Christie y Martin, 1997; Eggins y Martin, 2003), quienes reelaboran las definiciones de contexto situacional y cultural de Halliday (1978, 1989) 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). Según esta caracterización, el modelo de contexto se correlaciona con el modelo de organización del lenguaje.

En este sentido, 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 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 intentar 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 es la escuela como institución de la cultura.

Además de los contextos situacional y cultural, es importante considerar el género (Martin, 1985/1989, 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).

2.2. *Procedimiento de análisis*

De acuerdo con los conceptos definidos, se aplica un procedimiento de análisis netamente cualitativo, por el cual cada fragmento de interacción comunicativa se analiza en un plano tanto local como global.

En el plano local, se siguen los siguientes pasos:

1. Reconocer una fuerza en relación con determinado fragmento del discurso. Para determinar esta fuerza, a la que se denomina FIP por el interlocutor (interlocutor 1), se describen los recursos lingüísticos empleados en dicho fragmento y se explica 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 (interlocutor 2/3/4...) para establecer cuál es el EI, en términos de los cambios producidos respecto de las obligaciones, derechos, deberes u obligaciones de los interlocutores, y evaluar si la fuerza prevista se confirma o se redefine.
 - 2.1. En caso de confirmación, determinar la FT (FIP + EI) y el ET asociado a esta fuerza.
 - 2.2. En caso de redefinición, partiendo de la redefinición de fuerza y el EI producido de acuerdo a esto, considerar la siguiente intervención del interlocutor 1 para evaluar:
 - a) si acepta la fuerza que el EI producido determina,
 - b) si reitera la fuerza inicialmente prevista, 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 llevan a cabo uno o varios de los siguientes pasos:

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

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 género del intercambio comunicativo analizado.
3. ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA DEL AULA MEDIANTE EL MODELO LINGÜÍSTICO-TRANSACCIONAL

Para mostrar el grado de alcance del modelo transaccional definido, se recupera a continuación un ejemplo de Sinclair y Coulthard (ver ejemplo 1 de la introducción) y se lo estudia según los conceptos propuestos. En este sentido, el análisis se centra fundamentalmente en el tenor y las características a nivel de la función interpersonal, si bien se mencionan características generales de los contextos situacional y cultural.

De acuerdo con los datos que brindan los autores, el 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 de manera 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 se plantea una ambigüedad respecto al género o tipo de actividad que, finalmente se resuelve. Según la clasificación de Lemke (1997), este fragmento podría inicialmente caracterizarse como parte de un diálogo triádico (los docentes plantean preguntas, piden a los alumnos que las respondan y evalúan las respuestas) o como una confrontación (intercambios serios de amenazas o desafíos entre el profesor y los alumnos) que interrumpe el diálogo triádico. El análisis hará evidente tanto la ambigüedad inicial como la resolución final.

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. En esta pregunta la modalidad es metafórica dado que se realiza por medio de una cláusula separada de la principal (do you think/ustedes piensan). 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, indica explícitamente el futuro rol de los alumnos. Inmediatamente después la docente comienza a reelaborar la pregun-

ta, colocando al principio la cláusula que indica modalidad. Sin embargo, no termina esta reformulación dado que inicia una nueva pregunta, “¿de qué te estás riendo?”.

Respecto a esta pregunta es fundamental recordar que los mismos Sinclair y Coulthard (1978) 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 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.

Sin embargo, de acuerdo con el análisis de la modalidad expresada a partir de las preguntas, sería lógico suponer que en realidad el docente está retando al alumno, al contrario de lo que su supuesta intención indica. Como se ha indicado antes, si las dos preguntas formuladas por el docente son genuinas, se trataría en ambos casos de pedidos de información acerca de la percepción que los alumnos han tenido sobre el psicólogo. 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. La cuestión sería entender por qué la docente cambia de modo brusco del modo explícito al modo implícito. En el contexto de la clase esta configuración de la intervención de la docente contribuye a que su última pregunta sea interpretada 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 ambas opciones señaladas, lo más adecuado es considerar inicialmente que la FIP la docente es ambigua, aun cuando se suponga que su pretensión respecto a esa alternativa sea unívoca. La interacción entre los interlocutores resulta entonces fundamental para determinar la FT y el ET.

Tras la intervención del docente, uno de los alumnos interviene con una sola palabra (nothing/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 acer-

ca 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 opinión. Por el contrario, el “nada” manifiesta que el alumno ha interpretado la pregunta del docente como un reto por la risa y, en este sentido, acepta que se lo ha desaprobado por sus acciones. Según esta caracterización, el tipo de actividad sería una confrontación y no un diálogo triádico como supuestamente sugería la pregunta de la docente.

Dado que la FIP inicial es ambigua es necesaria una tercera intervención para verificar que se produce una FT. Sin embargo, la docente interviene con “Perdón”, lo que refuerza la ambigüedad. Esta cláusula es un tipo de cláusula con función absoluta (Halliday, 1994: 95) que 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 segunda opción dado que reitera lo expresado, “Nada” (Nothing).

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

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” (nothing at all). 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 sólo pretende esto). La 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 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, explica esos motivos.

El cuadro siguiente resume el análisis realizado:

CUADRO 1. *Interlocutores, intervenciones, FIP, EI, FT y ET del ejemplo analizado.*

Interl	Intervención	FIP y EI	FT y ET
P	¿Qué tipo de persona creen que es? ¿Creen- De qué te estás riendo?	FIP1: reformula y plantea pregunta ambigua (puede ser pedido de información o reto)	Dado que la FIP1 resulta ambigua se requiere siguiente intervención de docente para definir FT y ET.
A	Nada.	EI1 (-/+): Compromiso con sanción. Se reconoce como actor de acciones no adecuadas (risa en el aula). FIP2: Afirmación.	
P	¿Perdón?	EI2 (-/+): No se puede establecer pues es ambiguo. Hay posibilidad de que el docente no haya escuchado. FIP3 (-/+): Ambigua (rechazo de lo anterior o pedido de repetición)	Dado que las FIP1 y la FIP3 son ambiguas se requiere siguiente intervención de docente para definir FT o ET. No hay correlación entre la FIP4 y el EI4.
A	Nada.	EI3 (-/+): Compromiso con sanción. Se reconoce como actor de acciones no adecuadas (risa en el aula). FIP4: Afirmación	
P	Te reís de nada... ¿nada de nada?	EI4 (-): Compromiso con respuesta. Toma la intervención como respuesta a una pregunta FIP5: Nueva pregunta sobre los motivos de la risa	FT5 (+): Pregunta por los motivos de la risa.* Lo que resulta similar a la FIP1. ET5 (+): Aceptación del pedido.
A	No. Realmente moquea, porque ellos no piensan que si hubieran estado allí quizá no les hubiera gustado. Y suena mucho como una actitud grandilocuente	EI5 (+): Deber de responder. FIP5: Explicación de los motivos de la risa	

* Se requiere posteriores intervenciones para confirmar.

En síntesis, si bien haría falta una intervención más de la docente, se puede suponer con los datos que se cuenta que la FT (i.e. FT5) es el pedido de información 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 West comparten la idea de que la alumna se ha equivocado al interpretar la pregunta de la docente como un reto o un reproche. La diferencia entre los autores es que los primeros consideran que el análisis propuesto es suficiente para dar cuenta de este fenómeno, a diferencia de los segundos que lo consideran insuficiente.

Por el contrario, según el análisis realizado a partir del modelo lingüístico-transaccional, la FT se reinterpreta finalmente como pedido de información sobre los motivos de la risa pero esto no implica que las respuestas anteriores del alumno sean errores. Esto se debe a que 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 todo caso, si se pensara en términos de errores, habría que adjudicarlos tanto a la docente como a la alumna. 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. Además, esta negociación también repercute en la definición del tipo de género.

4. CONCLUSIONES

Según el análisis efectuado sobre la base del modelo lingüístico-transaccional, es posible lograr una fuerte comprensión de la interacción comunicativa al analizar las formas en que dos o más hablantes logran establecer tanto una fuerza transaccional (fuerza ilocucionaria prevista confirmada por un efecto ilocucionario correspondiente) como un efecto transaccional al poner en funcionamiento una serie de recursos lingüísticos en relación con determinados contextos (situación, cultura, género), que los mismos recursos contribuyen a crear.

Esta fuerte comprensión se debe, entre otras cosas, a que el modelo pone en evidencia que los interlocutores coordinan mutua y recíprocamente las acciones, además, de mostrar qué recursos lingüísticos y qué relaciones de estos recursos con los contextos habilita esa coordinación.

Por otra parte, el modelo lingüístico-transaccional sugiere la relación entre las fuerzas acordadas y el género. Así, aunque falta analizar un *corpus* más amplio, se podría por el momento hipotetizar que el género permanece inconcluso/ambiguo en la medida en que no se establecen las FT y los ET en un intercambio comunicativo. Por otra parte, el concepto de FT y los posibles conflictos para establecerla confirmarían que el género no es algo dado sino que deriva del acuerdo de los interlocutores durante la interacción. Incluso una determinada FIP por un participante, al ser renegociada a partir de la participación de otro, podría dar lugar a un cambio de géneros.

En síntesis, el modelo lingüístico-transaccional se inscribe en la línea de investigación de Lemke (1993) y Christie (2002), pues se basa en la LSF destacando el concepto de contexto (en particular, de género), pero busca superar algunas limitaciones del análisis efectuado con la LSF. En particular, a partir de los aportes de la teoría de Sbisà (1992, 2000, 2001; Tsui, 1992) intenta dar cuenta de los procesos colaborativos o de coconstrucción de las acciones realizadas en el aula mediante el lenguaje.

Por lo tanto, aun cuando no se puedan avizorar conclusiones definitivas en torno a este modelo, es posible suponer que al ser aplicado un *corpus* más amplio de interacciones comunicativas del aula permitirá dar cuenta de las diversas modulaciones de carácter cognitivo-discursivas del docente en las interacciones didácticas así como sus efectos diferenciales en los alumnos, a diferencia de las explicaciones que hacen depender estas modulaciones de constructos sólo psicosociológicos como estilos cognitivos.

BIBLIOGRAFÍA

Monografía

TSUI, A. B. M. (1985): "Aspects of the classification of illocutionary acts and the notion of a perlocutionary act", Trier, University of Trier.

Revistas

BRANDT, M. y ROSENGREN, I. (1992): "Sobre la estructura ilocucionaria de los textos", *Lili*, 9-51.2.

EGGINS, S. y MARTIN, J. (2003): "El contexto como género: Una perspectiva lingüística funcional", *Revista Signos*, 36(54), págs. 85-205.

GU, Y. (1993): "The impasse of perlocution", *Journal of pragmatics* 2, págs. 405-432.

SEARLE, J. (1975/1977): "Actos de habla indirectos", *Teorema* VII/1, págs. 23-53.

Libros

AUSTIN, J. (1962/1971): *Cómo hacer cosas con palabras*, Madrid, Paidós.

BERNSTEIN, B. (1994): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata/Paideia.

BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata/Paideia.

BERNSTEIN, B. (1990): *Class, codes and control*, vol. 2: *Applied Studies towards a Sociology of Language*, London, Routledge & Kegan Paul.

CAZDEN, C. (1986): *Classroom Discourse*, en Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching* (Third edition), New York, Macmillan.

CAZDEN, C. (1988/1991): *El discurso en el aula*, Barcelona, Paidós.

CAZDEN, C. (2001): *Classroom Discourse* (2nd edition), Portsmouth, Heinemann.

CHRISTIE, F. (2002): *Classroom Discourse Analysis*, New York, Continuum.

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 D. y MERCER, N. (1987): *El conocimiento compartido*, Madrid, Paidós.

FLANDERS, N. (1970/1977): *Análisis de la interacción didáctica*, Salamanca, Anaya.

GREEN, J. L. y HARKER, J. O. (Eds.) (1988): *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*. Norwood, Ablex.

HALLIDAY, M. A. K. (1978/1982): *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.

HALLIDAY, M. A. K. (1985/1994): *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold.

- MARTÍN, J. R. (1992): *English text. System and structure*, Amsterdam, John Benjamins.
- LEMKE, J. L. (1997): *Aprender a hablar ciencia*, Barcelona, Paidós.
- LINELL, P. (1998): *Approaching dialogue*, Amsterdam, Benjamins.
- MARTIN, J. R. (1985): *Factual Writing: exploring and challenging social reality*, Geelong, Vic., Deakin University Press [reeditado por Oxford University Press, 1989].
- 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.
- SINCLAIR, J. MCH y COULTHARD, R. M. (1978/1975): *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, Great Britain, Oxford University Press.
- SBISÀ, M. (1992): "Speech acts, effects and responses", en Searle, J. & Parret, H. y J. Verschueren (Eds.), *(On) Searle on conversation*, págs. 101-113, Amsterdam, Johns Benjamins Publishing Company.
- SBISÀ, M. (2001): "Act", en Duranti, A., *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*, págs. 71-98, Amsterdam, Benjamins.
- SEARLE, J. (1969/1977): *Speech acts. An essay in the philosophy of language*, New York, Cambridge University Press.
- STUBBS, M. (1983), *Discourse analysis: The sociolinguistics of natural language*, Chicago, University of Chicago Press.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Paidós.