

Cooperación y conflicto en las intervenciones producidas por los alumnos durante una interacción comunicativa escolar.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2002). *Cooperación y conflicto en las intervenciones producidas por los alumnos durante una interacción comunicativa escolar*. IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/81>

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



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>.

COOPERACIÓN Y CONFLICTO EN LAS INTERVENCIONES
PRODUCIDAS POR LOS ALUMNOS
DURANTE UNA INTERACCIÓN COMUNICATIVA ESCOLAR

Alvarez, Guadalupe
CIAFIC- CONICET
unaguadadelmundo@hotmail.com

1- Introducción

Desde la perspectiva teórica y metodológica del análisis conversacional (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Ford. C, Fox B., Thompson S. 1996; Schegloff 2000), analizamos las intervenciones (Fant 1996) producidas por los alumnos en una interacción comunicativa de la claseⁱ de Lengua del tercer ciclo de la Educación General Básicaⁱⁱ. Esta claseⁱⁱⁱ, correspondiente a un noveno año de una institución educativa privada de Mar del Plata, ha sido grabada en septiembre del 2001. En ella, participan la profesora de Lengua y los alumnos.

El análisis está centrado en las 76 intervenciones que los alumnos producen, al realizar, junto con la docente, una actividad que ella propone: consulta de dudas sobre un tema, “verbos” (formas condicionales, pasivas, etc), que han visto la clase anterior. En relación con esta propuesta, un alumno expresa no haber entendido la oración “no se divisa nada, indudablemente se ha empañado el cristal” y, a partir de esta dificultad, se desarrolla la interacción.

Como explica Lorenza Mondada, “...una vez introducido, un tópico ya no pertenece propiamente a quien lo ha enunciado, sino que puede ser, en cualquier momento, negociado, modificado, abandonado o desviado durante la interlocución” (Mondada 2001:76). En este sentido, proponemos caracterizar las intervenciones de los alumnos, teniendo en cuenta cómo alternan con las intervenciones de la docente para gestionar el desarrollo del tópico.

2- El sistema de la toma de turnos

En "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation" Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) proponen que, como los intercambios de habla son actividades socialmente organizadas, la presencia de turnos sugiere una economía. Existe tal economía porque algo, que está siendo valorado, afecta la distribución. Los sistemas de turnos, al ser usados en diferentes actividades, manifiestan diversas organizaciones (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974:696). Para describir estos sistemas, los autores utilizan dos tipos de recursos, (componente construccional de turnos y componente de reparto de turnos) y un set de reglas (Schegloff 2000:42).

A partir de los aportes de Schegloff (2000) sobre la superposición, nos preguntamos de qué forma opera la superposición en el sistema de turnos del intercambio producido en el aula.

2.1 ¿De qué manera los alumnos obtienen el turno?

Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) postulan un set de reglas para explicar el sistema de turnos:

“1. En todo y cualquier punto inicial de un lugar de relevancia transicional^{iv}:

a- Si el turno en marcha lleva al uso de la técnica "elige al próximo", el hablante elegido tiene derechos, y está obligado a tomar el próximo turno; nadie más tiene tales derechos y obligaciones. El ceder la palabra se da en este punto.

b- Si el turno en marcha no lleva al uso de "elige al próximo", entonces puede darse "auto-selección del próximo hablante". El primero que habla adquiere ese derecho, y la palabra se cede en ese punto.

c- Si el turno en marcha no lleva al "elige al próximo", el hablante de turno puede continuar, al menos que otro hablante se auto-elija.

2) Si en el punto inicial de un lugar de relevancia transicional no se han aplicado ni 1a) ni 1b) y según una de las posibilidades de 1c) el hablante de turno continúa, entonces las reglas 1 (a-c) se reaplican en el próximo punto de transición, hasta que se cede la palabra..." (Lavandera 1985:153)

A partir de estas reglas, analizamos las intervenciones de los alumnos.

Reglas	Cantidad de intervenciones	% de intervenciones
1. a	40	52.63
1. b	32	42.10
1. c	4	5.26
1.a, 1.b y 1.c	76	100

Tabla 1. Cantidad y porcentaje de intervenciones, según la regla conversacional empleada.

Teniendo en cuenta, como postula Lorenza Mondada (2001) que "el turno no es una unidad fija y definible a priori: se trata, por el contrario, de una realización práctica e interaccional de quienes participan del acontecimiento..." (Mondada 2001:74), analizamos, en el marco de las prácticas de la interacción en la clase, las diferentes formas en las cuales los alumnos obtienen o mantienen el turno.

En el caso de las intervenciones producidas por la regla 1.a, siempre es la docente quien selecciona al próximo hablante. Los alumnos no se seleccionan entre sí. Salvo en un caso, esta selección no se refiere a un alumno particular, sino a todos. El curso completo es seleccionado como próximo hablante, aunque luego sólo hable uno o un grupo.

Para realizar la selección^v, la docente, por un lado, solicita que los alumnos cuenten sus dudas. Por otro lado, cuando ellos cumplen este pedido, la docente explica los temas y, en el marco de estas explicaciones, realiza preguntas a los alumnos. Estas preguntas son absolutas (Fant 1996), como "¿vos creés que en esta oración los dos verbos se refieren a un mismo sujeto?", y los alumnos responden con "sí" o "no". O, son pronominales (Fant 1996), como "¿en qué personas están conjugados?", y sólo pueden ser respondidas con una palabra o una frase determinada. Este tipo de recurso supone una estrategia discursiva denominada por Menéndez como "elección de palabra puntual" (Menéndez 2000:717). La respuesta adecuada es la palabra o la frase que la docente pretende. Desde el punto de vista de Fant (1996), estas respuestas son turnos, ya que los interlocutores las reconocen mediante la atención manifiesta y simultánea y se producen sin superposiciones, por lo menos, durante una fase (Fant 1996:150). Sin embargo, su funcionamiento sólo puede comprenderse en el marco de los turnos de la docente. Si bien hablan los alumnos, lo que dicen contribuye con la continuidad de las explicaciones de la profesora. Con esta clase de preguntas, ella recurre a las intervenciones de los alumnos para desarrollar su propio discurso.

Con respecto a la regla 1.b, por la cual los alumnos intervienen autoseleccionándose, sólo en 4 casos el hablante anterior es otro alumno. En el resto de las intervenciones, los alumnos toman

el turno que domina la docente. Nos interesa caracterizar estos ejemplos, refiriéndonos, de manera sintética, a las reacciones de la profesora ante ellos.

5 intervenciones expresan dudas sobre el tema que están repasando y la docente explica las dudas.

1. A: cuando tenés las dos oraciones (tenés que poner el sujeto con el mismo género y tipo)?

2. P: ¿cómo (género y tipo)?

3. A: ahí // ponés ()

4. P: AH/ supongamos que vos acá querés agregar una voz activa /u:n complemento agente:

En 19 intervenciones, los alumnos colaboran con lo que la docente explica, ya sea porque completan o repiten frases de ella, ofrecen ejemplos o sacan conclusiones a partir de sus explicaciones. La docente continúa explicando. Como desarrollaremos más adelante, la continuidad de la explicación implica que el turno de la docente se superponga^{vi}, en algunos casos, con el de los alumnos. Si bien la docente no cede su turno, como esperaríamos a partir de la regla 1.b, consideramos estos ejemplos como autoselecciones. Para comprender lo que sucede en la interacción es necesario tener en cuenta que los alumnos se están autoseleccionando sin que la docente deje de hablar. Como explica Schegloff (2000), la regla 1.b no es suficiente para explicar todas las prácticas de autoselección.

5. P: vamos a hacer otra vez esa prueba / pasamos a voz pasiva (común)/ tenemos que tener el mismo sujeto [que en la voz pasiva con se / el cristal

6. A: [el cristal

7.

A: indudablemente se ha empañado

En 5 intervenciones los alumnos expresan alternativas frente a las actividades o ideas de la docente. Ella no presta atención a las intervenciones, ya sea porque posterga las propuestas o porque, directamente, no reacciona ante ellas.

8. A: ¿puedo leer cómo le quedo?

9. P: esperá un segundito / se ha empañado el cristal / bueno fijáte acá cuáles son los verbos que tenés conjugados en la oración

En 2 casos los alumnos interviene para manifestarse, de manera humorística, sobre las propuestas de trabajo. La docente sigue explicando.

En 1 intervención, un alumno expresa que ha entendido lo que la docente explica y la docente continúa explicando.

Como vemos, en todos los casos en que se manifiesta la regla 1.b, el discurso de la docente continúa, ella evita ser interrumpida.

Cuando los alumnos intervienen aplicando la regla 1.c, realizan comentarios sobre el tema deduciéndolos de las explicaciones de la docente. En estos casos las unidades empleadas en los turnos aparecen interrumpidas por ella, quien mantiene el control del habla y continua el desarrollo de su discurso.

2.2 ¿Cómo están contruidos los turnos de los alumnos?

Como explica Beatriz Lavandera, cada turno está construido por unidades menores, que pueden ser construcciones oracionales, cláusulas, frases o construcciones léxicas (Lavandera 1985:192).

Con respecto a las unidades utilizadas en la interacción comunicativa del aula, se manifiestan diferencias según la regla (1.a, 1.b o 1.c) que se utilice en su producción.

Las unidades producidas a partir del empleo de la regla 1.a funcionan como respuestas a las preguntas absolutas y pronominales (Fant 1996) que realiza la docente. Estas respuestas son construcciones integradas por no más de cuatro palabras que son determinadas por la docente. Salvo en un caso, en que los alumnos cumplen con el pedido antes de que este

finalice^{vii}, los alumnos intervienen en lugares de relevancia transicional^{viii}, una vez que la docente realiza un pedido.

10. P: bueno ¿en qué persona están conjugados?

11. A: tercera

Las unidades que acabamos de describir se diferencian de las unidades que los alumnos construyen cuando se autoseleccionan.

Por un lado, en las autoselecciones aparecen unidades de mayor extensión (más de cuatro palabras). Por otro lado, como, en estos casos, una práctica recurrente de los alumnos es completar las unidades de la docente, antes de que estas alcancen un lugar de relevancia transicional, se producen superposiciones (líneas 5 y 6). Según Schegloff, la práctica más evidente para lograr que la superposición se detenga es que una de las partes deje de hablar (Schegloff 2000:4). Cuando la docente está explicando y los alumnos superponen sus intervenciones para colaborar, son ellos mismos quienes, luego, hacen silencio. Ella siempre continúa explicando.

Estas unidades superpuestas no sólo completan unidades de la docente desde el punto de vista de los contenidos, además se presenta una coincidencia entre los recursos prosódicos que emplean la docente y los alumnos. Ejemplificamos con un caso en que el alumno interviene utilizando la misma palabra y el ascenso tonal (Sosa 1991) de la docente,

12. P: bien

13. la otra forma era construir una oración [activa]↑ convirtiendo al sujeto en objeto directo

14. A: [activa]↑

De esta forma, vemos que no sólo la docente utiliza recursos para lograr que las intervenciones de los alumnos contribuyan con su propio discurso. Los mismos alumnos producen unidades que, tanto prosódica, sintáctica y temáticamente, pretenden completar los turnos de la profesora.

En cuanto a las unidades que los alumnos construyen con la regla 1.c, notamos que, además de estar superpuestas con los turnos de la docente, quedan inconclusas. Como la producción continuada de unidades implica mantener el dominio del turno, nos inclinamos a pensar que la docente reacciona ante esa posibilidad, impidiendo que los alumnos empleen la regla 1.c.. Para ejemplificar, estudiamos un fragmento en que la docente y un alumno se proponen, simultáneamente, como responsables del turno con el cual se lleva a cabo la explicación.

15. P: AH/ supongamos que vos acá querés agregar una voz activa / u:n complemento agente

16. A: para agregarle sujeto ahí: y [ahí:

17. P: [claro

18. no voy [a poner esto e:

19. P: [claro/ supuestamente cuando vos hacés un pasaje tenés que tener una coherencia entre una cosa y otra

20. A: por ejemplo cuando cambiás por mí

21. cuando vos [()

22. P: [va a ser [yo

23. A:[va a ser yo

24. P: claro/ porque ese es el agente

En lugar de que la docente sea la única encargada de desarrollar el tema, el alumno se presenta como hablante capaz de referirse al mismo a partir de sus propias conclusiones. Pero, la profesora no acepta esta modalidad e insiste en recuperar el dominio del turno. Si bien acepta que las intervenciones de los alumnos expresan cuestiones adecuadas (línea 17), superpone su turno con las intervenciones de ellos (línea 19 y 22) y continúa con su explicación.

En este caso, quien produce la superposición, la docente, obtiene el turno del hablante anterior, el alumno. En cambio, cuando los alumnos se superponen, al autoseleccionarse, no logran conseguir que la docente ceda el turno. Es decir, ambos tipos de superposiciones se resuelven de la misma manera: los alumnos dejan de hablar para que la profesora continúe explicando.

4. A modo de conclusión

Al principio de la interacción, los alumnos cumplen los pedidos de la docente y dan a conocer sus dudas. Luego ella explica, utilizando, como constituyentes del propio discurso, las respuestas de los alumnos a sus preguntas absolutas y pronominales (Fant 1996). A medida que la interacción ocurre, la aparición de esas preguntas cesa. Sin embargo, los alumnos siguen colaborando de la misma forma con la docente, por medio de palabras que completan o repiten los turnos de la docente, o con conclusiones y ejemplos. Las intervenciones producidas por las reglas 1.a y 1.b pueden considerarse colaborativas (Mondada 2001:76) porque prolongan los enunciados de la docente, repiten fragmentos o cumplen con sus pedidos. Sin embargo, notamos que la docente no siempre cede su turno ante estas colaboraciones.

En la última parte del fragmento estudiado, la docente y un alumno se proponen, simultáneamente, como responsables del turno con el cual se lleva a cabo la explicación. Cuando el alumno manifiesta interés por extender su turno y desarrollar el tópico, la profesora no acepta esta modalidad, evitando que complete las unidades producidas con la regla 1.c. En este sentido proponemos que la práctica colaborativa manifiesta aspectos conflictivos, en tanto la docente no acepta que los alumnos dominen el turno.

A partir del análisis de las intervenciones de los alumnos, suponemos que, durante la interacción, la docente emplea “pistas” para que los alumnos puedan evaluar cuál es su propósito y qué expectativas tiene acerca del compromiso conversacional de ellos (Gumperz y Goodwin 1991). Así, mediante diferentes recursos, la profesora propone un tipo de participación (incluso con respecto al silencio) que los alumnos aceptan: Ella se presenta como única responsable de las explicaciones, los alumnos sólo deben consultar sus dudas. Teniendo en cuenta las intervenciones que los alumnos producen mediante las reglas 1.b y 1.c, pensamos que ellos aceptan esta propuesta. En este sentido, resulta relevante considerar las autoselecciones que producen sin que la docente ceda su turno porque esto nos permite comprender qué está sucediendo desde el punto de vista de la interacción (si es colaborativa o no). En estos casos, la superposición puede considerarse como una modalidad de la práctica interaccional colaborativa.

Como hemos analizado, las propuestas interaccionales de los participantes intervienen de distintas formas en la gestión del desarrollo del tópico. Durante la clase analizada es la docente quien controla esta gestión.

Desde la perspectiva de Talbot Taylor (1987), en este caso, la confrontación es evitada; el control de la docente, mantenido y reafirmado; y el propósito original desarrollado (Taylor1987:110).

En síntesis, la docente propone una actividad que los alumnos aceptan:

P: bueno:/ a ver/ vamos a volver / vamos a volver al tema de los verbos del otro día/ quiero que ((murmullos)) quiero que me pregunten las dudas que/ que tienen / si es que alguien reviso la carpeta y tiene alguna duda para preguntar antes de empezar a trabajar

Y, durante la interacción, ella despliega recursos para controlar el desarrollo de su propuesta. De esta manera, no sólo se manifiesta un tipo de control asimétrico, sino que tenemos evidencias del mismo en el habla (Taylor1987:94).

5. Bibliografía

- Duranti, A. Y Goodwin Ch. 1991. *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge U.P. (traducción de María Hellemeyer)
- Fant, L. 1996. "Regulación conversacional en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares" en *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Editorial Vervuet Iberoamericana.
- Ford, C, Fox B., Thompson S. 1996. "Practices in construction on turns:The "TCU" revisited" en *Pragmatics* 6,3:427-454.
- Lavandera, B. 1985. *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: CEAL.
- Lavandera, B. 1988. "The study of language in its socio-cultural context", en: F. Newmayer (ed.) *Linguistics: The Cambridge Survey: IV Language: The socio-cultural Context*. London: Cambridge University Press:1-13, o traducción española en Frederic Newmayer (ed.) *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge: El lenguaje: contexto socio-cultural*. Madrid: Visor:15:27.
- Menéndez, S.M. 2000. "Significado "semántico" y significado "pragmático": dos enfoques complementarios para el análisis del discurso" en *Actas del Congreso Internacional de Semántica* (Universidad de La Laguna, 1997). Madrid: Ed. Clásicas, Vol I.
- Mey, J.L. 1983. *Pragmatics. An introduction*. Oxford:Blackwell.
- Mondada, L. 2001. "Por una lingüística interaccional" en *Discurso y Sociedad* vol 3, Nº 3. Barcelona:Editorial Gedisa.
- Pomerantz, A. y Fehr B.J. 1997. "Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido" en Van Dijk, T. (1997) (ed.) Vol.II.
- Sacks, H.; Schegloff, E.; and Jefferson, G. 1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation" en *Language* 50.
- Schegloff, E. 2000. "Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation" en *Language in Society* 29. New York: Cambridge University Press.
- Sosa, J. M. 1991. Fonética y Fonología de la entonación del español hispanoamericano. University of Massachussets. PH.D Dissertation.

Notas

ⁱ Si bien reconocemos que hay diferencias entre la "conversación" cuando se refiere al "habla informal", que ocurre en ámbitos sociales cotidianos, o al "habla institucional", de contextos institucionales, (Pomerantz y Fehr 1997:102), creemos que es posible utilizar las herramientas propuestas por los analistas de la conversación en ambos casos.

ⁱⁱ Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, a partir de la cual se pretende determinar una unidad de análisis pragmático (Mey 1994)-discursiva (Lavandera 1988) de las interacciones comunicativas que ocurren en el aula.

ⁱⁱⁱ Las pautas de transcripción empleadas en este fragmento son: 1) A: alumno, 2) P: profesora, 3) /: pausa intraturno, 4)↑: tono ascendente, 5)< >: emisiones rápidas, 6) hola: énfasis, 7) [: superposición, 8) (): fragmentos inaudibles, 9) CASA: volumen alto.

^{iv} "...Instances of the unit-types so usable allow a projection of the unit type under way, and what, roughly, it will take for an instance of that unit-type to be completed (...) The first possible completion of a first such unit constitutes an initial transition-relevance place. Transfer of speakership is coordinated by reference to such transition relevance places, which any unit type instances will reach..." (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974).

^v Como explican Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), una de las técnicas para repartir los turnos es el uso de la primer parte de los pares adyacentes. Estas unidades incluyen secuencias como "saludo-saludo", "invitación-aceptación o rechazo".

^{vi} Como explica Schegloff (2000), las superposiciones ocurren cuando hablan dos o más personas al mismo tiempo.

^{vii} En este caso, dudamos en pensar el ejemplo a partir de la regla 1.a o 1.b; pero nos decidimos por la primera porque, cuando los alumnos intervienen, ya han percibido que la docente va a realizar un pedido (en base al pronombre interrogativo "cómo ") y pueden deducir, a partir del discurso de ella, cuál va a ser su contenido.