



HAL
open science

La gestion discursive de la relation interpersonnelle en classe d'espagnol comme langue étrangère : une étude sur les enseignants universitaires dans un programme d'échange international à Valparaiso.

Christian Rivera

► **To cite this version:**

Christian Rivera. La gestion discursive de la relation interpersonnelle en classe d'espagnol comme langue étrangère : une étude sur les enseignants universitaires dans un programme d'échange international à Valparaiso.. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2013. Français. NNT : 2013PA030059 . tel-01589355

HAL Id: tel-01589355

<https://theses.hal.science/tel-01589355>

Submitted on 18 Sep 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE
VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA



UNIVERSITE PARIS III - SORBONNE NOUVELLE
ÉCOLE DOCTORALE ED 268
ÉQUIPE D'ACCUEIL : 2290 SYSTEMES
LINGUISTIQUES, ÉNONCIATION ET DISCURSIVITE
SYLED-CEDISCOR

Thèse de doctorat

Pour obtenir le grade de: **Docteur de l'Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle**
Discipline : **Didactique des Langues et des Cultures**

Para optar al grado de: **Doctor por la P. Universidad Católica de Valparaíso**
Disciplina: **Lingüística**

Christian RIVERA

**LA GESTION DISCURSIVE DE LA RELATION INTERPERSONNELLE EN
CLASSE D'ESPAGNOL COMME LANGUE ETRANGERE: Une étude sur les
enseignants universitaires dans un programme d'échange international a Valparaíso**

**LA GESTIÓN DISCURSIVA DE LA RELACIÓN INTERPERSONAL EN LA
CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: Un estudio sobre los
docentes universitarios en un programa internacional de intercambio en Valparaíso**

Thèse dirigée par:

Sophie MOIRAND / Juana MARINKOVICH

Mai 2013

Agradecimientos

Agradezco muy profundamente a la Dra. Juana Marinkovich y a la Dra. Sophie Moirand por la enorme paciencia, la disponibilidad permanente y por la dirección de este trabajo de tesis.

A Fernando Alvarado y Katya Padilla de la Dirección de Cooperación Internacional de la PUCV por su apoyo en la realización de mi pasantía doctoral en Francia.

Al Dr. Rémy Pourquoi por sus preciados consejos y al Dr. Daniel Cassany y al Dr. J-P Narcy-Combes por el interés prestado a este trabajo de tesis.

A Gabriel Guajardo por sus atinadas observaciones metodológicas y a José Salomón por la atenta lectura de este trabajo y sus correcciones estilísticas.

Gracias también a mis colegas y amigos del laboratorio Cediscor de la Sorbonne-Nouvelle, Michele Pordeus y Aline Chaves; y del programa de doctorado de la PUCV, Marcela Ruiz y Alejandra Meneses, por su sentido del compañerismo.

Gracias a Pascaline Brunner por su apoyo afectuoso en todo momento.

A mi madre Esther Viedma y a mi familia que entendieron mis ausencias y me acompañaron durante la última parte de la tesis.

Por último, toda mi gratitud a los profesores, estudiantes y directivos del Programa de Intercambio Internacional Estudiantil de la PUCV que hicieron posible este trabajo.

“Los seres humanos existimos como tales en el espacio relacional en que se constituye nuestro operar como tales, y este es el espacio relacional del lenguaje [sic].”

HUMBERTO MATURANA

Índice general

Índice de cuadros, figuras y tablas.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	19
1 El interés por el estudio de la clase de lengua extranjera.....	20
1.1 Los métodos de enseñanza.....	20
1.2 Primera ruptura epistemológica.....	21
1.3 Segunda ruptura epistemológica.....	22
1.3.1 Los sujetos agentes sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	23
1.3.2 El surgimiento de los estudios sobre el discurso en el aula.....	30
1.3.3 La problemática de la implicación científica en la formación docente.....	33
1.3.3.1 La crisis del modelo industrial del trabajo científico.....	34
1.3.3.2 La dicotomía teoría/práctica del conocimiento.....	36
1.3.3.3 La polarización de la formación docente.....	39
1.3.3.3.1 El uso de los resultados científicos.....	44
Conclusión.....	50
2 La relación interpersonal entre docente y alumnos.....	53
2.1 La perspectiva psicosocial.....	53
2.1.1 Los conceptos de estatus y de rol.....	53
2.1.2 Las tensiones de rol.....	55
2.1.3 Los roles docentes en el aula.....	58
2.2 La perspectiva filosófico-pedagógica.....	63
2.2.1 El sentido de ayuda.....	63
2.2.2 Las pedagogías nueva o progresista y transformadora.....	64
2.2.3 Las pedagogías antiautoritaria, institucional y antiescolar.....	66
2.2.4 La intervención docente como atenuación y suspensión.....	68
2.3 La perspectiva didáctica.....	73
2.3.1 El enfoque sociocultural de la enseñanza de lenguas extranjeras.....	73
2.3.2 El rol docente y el sentido de ayuda.....	75
2.3.3 La intervención docente como modulación del discurso.....	77
Conclusión.....	81
3 La relación interpersonal y el discurso docente.....	84
3.1 El lugar de producción del discurso docente.....	84
3.1.1 El aula.....	85
3.1.2 La clase.....	86
3.1.2.1 El contexto de aprendizaje.....	89
3.1.2.2 El entorno homóglota.....	89
3.2 El grado de planificación del discurso docente.....	91
3.3 Las metafunciones del discurso docente.....	93
3.4 Los principios de ordenamiento en la investigación científica.....	98
3.4.1 La corriente hispano-catalana de investigación.....	99
3.4.2 La corriente anglosajona de investigación.....	100
3.4.3 La corriente francófona de investigación.....	102

Conclusión	106
4 La gestión discursiva de la relación interpersonal.....	109
4.1 La obliteración del sujeto hablante	109
4.2 Del sujeto hablante al sujeto discursivo.....	113
4.3 El sujeto hablante como un sujeto agente social.....	117
4.4 La gestión discursiva	121
4.5 La complejidad de la gestión discursiva	125
4.5.1 De la trayectoria plural del agente.....	126
4.5.2 De la inscripción lingüística polifacética y polifónica del hablante.....	128
4.5.2.1 Modalidad, modalización y modulación	129
4.5.2.2 Las puestas en escena enunciativa.....	133
4.6 La topología del sujeto hablante	135
Conclusión	140
5 Los procedimientos lingüísticos de la relación interpersonal	144
5.1 Las formas de tratamiento.....	146
5.1.1 Las formas pronominales	147
5.1.2 Las formas nominales.....	150
5.1.2.1 Criterios tipológicos de las formas nominales.....	153
5.2 Las formas de atenuación	154
5.2.1 Los atenuantes en el espacio social	155
5.2.2 Los atenuantes en el espacio discursivo	158
5.2.2.1 Los procedimientos añadidos	158
5.2.2.2 Los procedimientos substitutivos	159
5.3 Las formas de intensificación	165
Conclusión	168
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO	169
6 Diseño de investigación.....	170
6.1 Pregunta y objetivos de investigación.....	170
6.1.1 Pregunta directriz	170
6.1.2 Objetivo general	171
6.1.3 Objetivos específicos.....	171
6.2 El enfoque indiciario del análisis del discurso.....	172
6.3 Las posturas de investigación en análisis del discurso	175
6.4 Los criterios de científicidad.....	177
7 Trabajo de terreno	179
7.1 Diseño muestral	179
7.2 Estrategias de recopilación y producción de datos	182
7.3 Duración del trabajo de terreno.....	184
7.4 Procedimientos técnicos	186
7.5 Procedimientos éticos	188
8 La elaboración del corpus	189
8.1 Constitución de los datos orales.....	189
8.1.1 Procedimiento de transcripción.....	189
8.1.1.1 Codificación	191
8.1.1.1.1 Tipos de transcripción	191

8.1.1.1.2	Sistema de notación	196
8.1.1.2	Herramientas informáticas.....	198
8.2	Constitución de los datos transcritos	201
8.2.1	Criterios generales de selección de los textos	202
8.2.1.1	Especificidad de los textos	202
8.2.1.2	Rol de los textos	202
8.3	Estrategias de análisis lingüístico	203
8.3.1.1	Estrategia de triple recorrido	204
8.3.1.1.1	Subcorpus de trabajo	207
8.3.1.1.2	Unidad de análisis lingüístico.....	208
8.3.1.2	Estrategia de doble recorrido.....	210
8.3.1.3	Estrategia de triangulación	215
TERCERA PARTE: PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS.....		221
9	Descripción del contexto institucional y situacional	222
9.1	Centro educativo	222
9.2	Asignatura <i>español comunicacional y cultura chilena</i>	225
9.3	Estudiantes de los módulos 340 y 240 de la asignatura.....	228
9.4	Docentes de los módulos 340 y 240 de la asignatura	229
10	Análisis de los procedimientos lingüísticos de los docentes.....	230
10.1	Formas de tratamiento en el discurso docente	230
10.1.1	Formas de tratamiento pronominal	230
10.1.2	Formas de tratamiento nominal.....	233
10.1.2.1	Formas de tratamiento nominal en el discurso de P1	233
10.1.2.2	Formas de tratamiento nominal en el discurso de P2	245
10.1.3	Funcionamiento de las formas de tratamiento.....	247
10.2	Formas de atenuación en el discurso docente	252
10.2.1	Formas de atenuación de las dificultades de los docentes	252
10.2.1.1	Grilla de las dificultades de los docentes.....	253
10.2.1.2	Atenuantes de las dificultades en el discurso de P1	255
10.2.1.3	Atenuantes de las dificultades en el discurso de P2	257
10.2.1.4	Funcionamiento de los atenuantes de las dificultades de los docentes.....	259
10.2.2	Formas de atenuación de la imposición de los docentes.....	262
10.2.2.1	Grilla de los actos de habla expresivos.....	263
10.2.2.1.1	Atenuantes de los actos de reproche en el discurso de P1	264
10.2.2.1.2	Atenuantes de los actos de reproche en el discurso de P2	265
10.2.2.1.2.1	Efecto contradictorio del acto de habla compromisorio.....	268
10.2.2.1.3	Funcionamiento de los atenuantes de los actos de reproche.....	271
10.2.2.2	Grilla de los actos de habla directivos presentes en el discurso de P1	273
10.2.2.2.1	Atenuantes de las exhortaciones en el discurso de P1	277
10.2.2.2.2	Atenuantes de las preguntas en el discurso de P1	278
10.2.2.3	Grilla de los actos de habla directivos presentes en el discurso de P2	281
10.2.2.3.1	Atenuantes de las exhortaciones en el discurso de P2	284
10.2.2.3.2	Atenuantes de las preguntas en el discurso de P2.....	286
10.2.2.3.3	Funcionamiento de los atenuantes de los actos directivos.....	289
10.2.3	Formas de atenuación del desacuerdo con el alumnado	291

10.2.3.1	Secuencia de P1 en situación de disenso moderado	292
10.2.3.2	Secuencia de P2 en situación de disenso moderado	297
10.2.3.3	Secuencia de P1 en situación de disenso polémico	300
10.2.3.4	Secuencia de P2 en situación de disenso polémico	305
10.2.3.5	Funcionamiento de los atenuantes del desacuerdo	309
10.3	Epílogo del análisis de los procedimientos lingüísticos de los docentes	312
11	Descripción contrastiva de las perspectivas del investigador y las perspectivas del alumnado	317
11.1	Atributos generales de la intervención docente.....	317
11.1.1	Animador de la expresión verbal del alumnado.....	317
11.1.2	Gestor de las actividades de conversación	318
11.1.3	Participante activo en el intercambio de ideas	319
11.1.4	Disponible para sus alumnos.....	321
11.2	Atributos específicos de la intervención docente	321
11.2.1	El docente como amigo del alumnado	322
11.2.2	La alternancia de código	323
11.3	Atributos de otro orden	324
11.3.1	El discurso modificado.....	325
11.3.2	El discurso contingente conversacional	326
	CONCLUSIONES FINALES.....	331
	Referencias bibliográficas.....	350
	Anexos (Volumen 2)¹	

¹ Por razones de orden práctico, hemos incluido los Anexos (volumen 2) en formato electrónico (CD) en la contracubierta.

Índice de cuadros, figuras y tablas

Cuadro 1. Relación de evolución de la didáctica de lenguas extranjeras.	28
Cuadro 2. La polarización de la formación docente.	41
Cuadro 3. La relación interpersonal entre docente y alumnos.	83
Cuadro 4. La conceptualización del discurso docente.	108
Cuadro 5. Desdoblamiento del sujeto.	117
Cuadro 6. Tipos de transcripción del discurso oral en español.	192
<i>Figura 1.</i> Modelo industrial del trabajo científico.	35
<i>Figura 2.</i> Modelo interactivo del trabajo científico.	44
<i>Figura 3.</i> Posición física de los participantes del módulo 340 en el aula PIIE 3.	187
<i>Figura 4.</i> Posición física de los participantes del módulo 240 en el aula PIIE A.	187
<i>Figura 5.</i> Tipos de transcripción ortográfica.	195
<i>Figura 6.</i> Estrategia de triple recorrido.	206
<i>Figura 7.</i> Unidad de análisis lingüístico.	209
<i>Figura 8.</i> Estrategia de doble recorrido.	215
<i>Figura 9.</i> Evolución de los estudiantes extranjeros en la PUCV.	223
<i>Figura 10.</i> Estudiantes extranjeros según nacionalidad durante el año 2006 en la PUCV.	224
<i>Figura 11.</i> La gestión discursiva de la relación interpersonal en la clase de español como lengua extranjera.	313
Tabla 1. <i>Número de sesiones de las clases filmadas.</i>	185
Tabla 2. <i>Entrevistas a los alumnos de los módulos 340 y 240 al final del semestre.</i>	186

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, se hace más evidente el impacto que tiene la difusión del español como lengua extranjera (ELE)² a escala mundial, debido a cambios globales de distinto orden. En concordancia con esto, Rosa (2001) hace notar el hecho de que en la actualidad “el español es la cuarta lengua del mundo en número de hablantes, la segunda como vehículo de comunicación internacional y la tercera como lengua internacional de política, de economía y de cultura” (p. 2).

Dicho impacto ha tenido una fuerte repercusión en América (hispana y no hispana), puesto que la mayor demanda de enseñanza del español como lengua extranjera se concentra en este continente (Instituto Cervantes, 2006). En Latinoamérica, un caso excepcional lo constituye Brasil, país en el que el español se ha implementado recientemente como un idioma extranjero de estudio obligatorio en la enseñanza secundaria, debido a las exigencias del sector económico (en especial, del MERCOSUR)³ y del sector educativo. Sin embargo, una de las dificultades más serias que enfrenta el sistema educativo brasileño para la aplicación de las nuevas normativas en materia de enseñanza del ELE, es la formación de profesores cualificados para todos los niveles de educación (Romero, 2000; Serrano, 2001). Aunque las cifras son aproximativas, se estimó que para el año 2010, se necesitaban más de veintiséis mil profesores de ELE y a la fecha el país sólo contaba con la mitad (Candeas, 2007).

En Chile, la demanda de enseñanza del español como lengua extranjera proviene principalmente de las exigencias del sector educativo a nivel universitario. Se trata de

² De aquí en adelante se usará la abreviatura ELE cuando nos referimos al español como lengua extranjera por convención terminológica.

³ El MERCOSUR es un tratado de libre comercio conformado por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay (Chile y Bolivia participan como países asociados). En este tratado se otorga a la enseñanza del ELE un papel privilegiado para reforzar así el proceso de integración iberoamericana (Farías, 1996; Rosa, 2001).

estudiantes que eligen el idioma español como asignatura en sus universidades de origen y que vienen al país a realizar una estada dentro del marco de un programa de intercambio universitario. Según Stephenson (1999), la gestación de los programas de intercambio universitario en Chile se inicia en la década de los noventas con la llegada de estudiantes provenientes de universidades estadounidenses. Esto se produjo debido a la confluencia de múltiples factores: Por un lado, el restablecimiento de la estabilidad política y económica del país, la reputación de las universidades; y, por otro lado, el creciente interés despertado en Estados Unidos por estudiar en destinos *no tradicionales*; el auge de los estudios latinoamericanos y el énfasis puesto por las instituciones en la internacionalización de la educación superior⁴, entre otros. Ahora bien, a pesar de la importancia que han ido adquiriendo los programas de intercambio en el contexto de la internacionalización de la educación superior, se constata que existe una falta de formación especializada para el profesorado universitario en el área de la enseñanza del ELE –estudios de licenciatura o de magíster– (Zenklussen, 2008). Por lo que se puede suponer la dificultad que aquello implica para los programas de intercambio universitario en la dotación de docentes cualificados.

A partir de estos dos ejemplos presentados hasta aquí, en relación con la demanda de enseñanza del ELE en Brasil y en Chile, queda en evidencia la dificultad de preparación y formación del profesorado, tanto a nivel secundario como universitario. Aunque esta situación se presenta también en otros contextos de enseñanza⁵, hay que reconocer que

⁴ Según varios especialistas (Tassara, 1994; Peterson, 2002; Lutterman-Aguilar & Gingerich, 2002; Steinberg, 2002; Association International d'Universités [AIU], 2005), la internacionalización de la educación superior persigue tres grandes propósitos: a) Proporcionar experticia disciplinaria y profesional a profesores, investigadores y estudiantes, b) Contribuir al entendimiento entre las culturas y a la formación ciudadana a escala local y global (promoción de valores como la paz y el respeto a la diversidad, entre otros) y c) Mejorar la equidad y acceso a una educación superior de calidad.

⁵ Según la OCDE (2000), el interés por la formación de las competencias de los docentes universitarios es bastante reciente. Esto es lo que constatamos cuando se señala que: “Jusqu’à une date récente, on ne s’est guère intéressé aux compétences d’enseignement des universitaires –au point qu’en règle générale, on n’attend pas d’un enseignant du supérieur qu’il ait obtenu la qualification d’enseignant” (p. 46). Por otro lado,

durante los últimos años se han ido multiplicando las ofertas de formación y perfeccionamiento en ELE, tanto en España como en Brasil, Argentina y, de manera incipiente, en Chile⁶ (Fernández & Armendáriz, 2004; Cestero, 2005, ¶ 1; Núñez, González & Trujillo, 2006). Pese a ello, estas iniciativas de formación del profesorado se han visto limitadas por la insuficiente investigación científica en el campo de la didáctica del ELE que la fundamente. En relación con esto Baraló (2005) sostiene que:

En el ámbito de la investigación estamos bastante más atrasados que en el ámbito de la formación. Me parece que gran parte del movimiento de comunicaciones en congresos y publicaciones en revistas es esperanzador, pero en muy pocos casos son productos de la investigación. En la mayoría de los casos se trata de trabajos de segunda fuente, de revisiones con carácter divulgativo. (¶ 4)

Ahora bien, esta situación contrasta con lo que sucede en el campo de la didáctica de las lenguas en el contexto de la enseñanza del francés y del inglés, cuyo desarrollo – conocido de larga data– y aportaciones están siendo trasladadas a la didáctica del ELE (Pérez, 2005, ¶ 1; Llobera, 2005, ¶ 1). En el transcurso de las últimas décadas, el interés por el estudio de la clase de lengua extranjera en estos campos disciplinares ha resurgido debido a un conjunto de factores entre los que destaca el paso de una perspectiva centrada en el objeto *lengua-cultura-método* a una perspectiva centrada en los *sujetos agentes sociales* del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con lo cual se pone de manifiesto la importancia que en dicho proceso tiene la relación interpersonal entre docente y alumnado.

Cid, Pérez & Zabalza (2009) señalan que esto se debe a que: “El profesorado universitario ha considerado, desde hace mucho tiempo, como una especie de intrusión el hecho de que otros pudieran estudiar sus prácticas docentes” (p. 2).

⁶ Zenklussen (2008) confirma que en Chile “sí funciona, en la PUC [Pontificia Universidad Católica de Chile], un diplomado de especialización en enseñanza de español como lengua extranjera (el único en su tipo en el país, que cuenta hasta el momento con dos generaciones promocionadas), así como también una asignatura enfocada a la cuestión dentro del Máster en lingüística de la Universidad de Concepción” (p. 4).

Dentro de esta misma perspectiva, pero ya desde el campo de las ciencias de la educación (la pedagogía, la filosofía y la psicología, entre otras), advertimos que se presta atención igualmente a la importancia de la relación interpersonal entre docente y alumnado –denominada también relación educativa o pedagógica– (Gilly, 1980; Cosmopoulous, 1999; Martínez, 1999; Ibañez, 2002; Zabalza, 2003), pero por razones muy diversas. Un ejemplo de aquello lo constituye el planteamiento de Esteve (1994) quien hace notar que:

Las respuestas que exige la educación en la sociedad contemporánea suponen para el profesor un profundo reto personal, pues es en el ámbito de su capacidad de *relación personal* [cursivas añadidas], y no en el de los conocimientos acumulados –aunque éstos deben suponerse– donde el profesor va a conseguir una educación de calidad. (p. 60)

Finalmente, se constata que si bien hay un amplio consenso en que la importancia de la relación interpersonal en los ámbitos didáctico y pedagógico reside en la ayuda que el docente procura proporcionar al alumnado para su aprendizaje, la cual se manifiesta ante todo por medio del discurso generado por el docente dentro del aula –tal como lo señalan una serie de estudios que se mencionarán en el desarrollo del presente trabajo–; aún no se tiene claridad sobre cuáles son los procedimientos lingüísticos específicos que actúan en esta ayuda ni cómo se utilizan, en especial, cuando esta ayuda apunta a la potenciación de la autonomía del alumnado.

Por tal motivo, partiendo de la necesidad de atender a la demanda de enseñanza de ELE y del interés teórico por dilucidar el funcionamiento de los procedimientos lingüísticos específicos que actúan en la ayuda proporcionada por el docente al alumnado en la clase de español como lengua extranjera, hemos decidido abordar como objeto de estudio *la gestión discursiva de la relación interpersonal*. La que será entendida, en términos generales, como la manera en que el docente, en cuanto sujeto hablante y sujeto agente social, gestiona un conjunto de procedimientos lingüísticos para el establecimiento de la relación interpersonal con el alumnado dentro del aula.

Para ello, nos interesaremos en mirar más a fondo la intervención de los docentes universitarios de ELE con experiencia durante el desarrollo de las clases de conversación y cultura que se imparten al inicio del semestre académico en el programa de intercambio universitario de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso⁷ (Programa de Intercambio Internacional Estudiantil)⁸.

Cabe advertir que, aunque la gestión discursiva de la relación interpersonal efectuada por el docente con el alumnado no tiene un carácter unidireccional, encontrándose por lo demás inserta en una trama más amplia de relaciones como la relación de los alumnos entre sí, la relación del docente con el alumnado en escenarios educativos diversos, la relación de los docentes con el centro educativo, entre otras (Hargreaves, 1972/1979; Morales, 1998; Martínez, 1999); en nuestro trabajo nos enfocaremos puntualmente en la gestión discursiva del docente por considerarla el “eje sobre el que se construye (...) la ayuda” (Barba, 2002, p. 24) para el aprendizaje del alumnado. Lo que no quita que de todos modos consideremos de gran utilidad para nuestro estudio la incorporación de las perspectivas del alumnado sobre la intervención de los docentes dentro del aula⁹.

De este modo, la *pregunta directriz* que guía nuestra investigación es:

¿Cómo funcionan los procedimientos lingüísticos que emplean los docentes de ELE en la gestión discursiva de la relación interpersonal con el alumnado dentro del aula?

⁷ De aquí en adelante se usará la abreviatura PUCV cuando nos referimos a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

⁸ A partir de aquí se usará la abreviatura PIIE cuando nos referimos al Programa de Intercambio Internacional Estudiantil.

⁹ De hecho, tomar en cuenta las perspectivas del alumnado sobre la intervención docente se torna sumamente relevante para el propósito de nuestro trabajo especialmente si, como lo señala Ibáñez (2002), “la percepción que tienen los estudiantes de sus relaciones interpersonales con los profesores sería lo que mayor impacto tiene en ellos, y no el contenido o materia de estudio” (p. 2).

A partir de esta pregunta se desprende el siguiente *objetivo general*:

Conocer el funcionamiento de los procedimientos lingüísticos que emplean los docentes de ELE en la gestión discursiva de la relación interpersonal con el alumnado dentro del aula.

Con este objetivo general, orientamos nuestro estudio a la comprensión¹⁰ de los fenómenos discursivos de los docentes en el aula a fin de generar conocimientos teóricos en el marco de un modelo interactivo del trabajo científico. Lo que permitirá contemplar los resultados de la investigación como especificaciones potenciales y a futuro resituarlos para su utilización en la modificación o mejora de la práctica docente. Planteamiento que concuerda con lo señalado por Cros (2000), en el campo del análisis del discurso en el aula, quien considera que “una mejora rigurosa de la práctica docente no puede llevarse a cabo sin el conocimiento de los mecanismos en que se sustentan los discursos desarrollados en las aulas” (p. 72).

¹⁰ Desde una perspectiva amplia, Maingueneau (2005) considera que el análisis del discurso puede apuntar a dos objetivos: una investigación aplicada y una no aplicada. Dicho autor admite además que es imposible trazar una línea clara entre ambos tipos de investigación y que –pese a ello– se observa una fuerte inclinación por responder a la demanda social. Desde una perspectiva más específica, Bloom et al. (2008) plantean que la investigación en análisis del discurso en educación debe apuntar sobre todo a un problema social o lo que ellos denominan *field-based problem*. Según estos autores: “A *field-based problem* is a need, condition, threat, trouble, dilemma, crisis, difficulty, or opportunity that exists among people in their lived experiences” (p. 6). Finalmente, Galanatu (2006) deja entrever que el análisis del discurso que se ocupa por develar las manifestaciones lingüísticas –“analyse linguistique du discours” (p. 147)– se propone como objetivo prioritario de investigación la *comprensión de las prácticas discursivas*, sugiriendo además la existencia de una doble implicación; con la teoría lingüística y la mejora de las prácticas discursivas –o si se quiere demanda o problema social–. De acuerdo con esto, la autora señala que:

L’analyse du discours, application de la théorie linguistique à des discours produits dans les pratiques sociales, est impliquée dans l’analyse et, en recherche finalisée, dans l’amélioration de ces pratiques, mais elle est également impliquée dans la construction de la signification linguistique et dans l’élaboration de la théorie. (p. 146)

Como una forma de aproximarnos a nuestro objetivo general, esta investigación se propone abordarlo desde el enfoque indiciario del análisis del discurso de tendencia francesa. Dicha perspectiva nos brinda diversas herramientas teórico-metodológicas que permiten producir hallazgos en el ámbito de los contextos educativos. En este mismo sentido, Peytard & Moirand (1992) han señalado respecto de los objetivos del análisis del discurso:

L'analyse permet en fin mieux d'appréhender le fonctionnement d'un domaine dont on n'a pas forcément l'« expérience » à travers les discours qui y sont produits, parce qu'elle devient alors moyen de connaissances des réseaux de communication qui se tissent à l'intérieur d'une aire discursive spécifique. (p. 86)

El presente trabajo de investigación se organiza en tres partes. En la primera parte, se presenta el marco teórico que está subdividido en cinco capítulos. El primero de los cuales aborda el contexto epistemológico de la investigación científica en el aula bajo el cual se inserta nuestro trabajo. En este marco se mostrarán, en primer lugar, los hitos teóricos que constituyen puntos ineludibles para un entendimiento de la evolución de la didáctica de las lenguas –en estrecha relación con otros campos del saber– y, en segundo lugar, los factores fundamentales que dan cuenta de la revitalización de este campo disciplinar en la actualidad.

El segundo capítulo profundiza en el sentido de la relación interpersonal entre docente y alumnos a través de la presentación de una visión disciplinar integradora, apoyada en los postulados de tres perspectivas distintas y complementarias: Psicosocial, filosófico-pedagógica y didáctica. Lo que nos permitirá, entre otros aspectos, reformular la definición de ayuda que es propia de la relación interpersonal entre docente y alumnos; y establecer con argumentos didácticos que aquella se manifiesta por medio de la llamada modulación del discurso docente.

El tercer capítulo propone una revisión del estatuto teórico que tiene la relación interpersonal en la conceptualización del discurso docente, comprobándose que aquella debe ser entendida como una de las metafunciones principales del discurso que es generado por el docente dentro del aula. Junto con ello, se identifican las dimensiones del discurso docente más relevantes que sirven para precisar el estudio de la relación interpersonal.

El cuarto capítulo explica la aproximación teórica y los fundamentos lingüísticos que sustentan la formulación de lo que en nuestro trabajo denominamos la gestión discursiva de la relación interpersonal, poniéndose de relieve la necesidad de presentar una mirada que implique la superación de la clausura teórica que representa el reduccionismo del sujeto en algunos de los enfoques contemporáneos de los estudios sobre el discurso. Lo que nos permitirá, entre otros aspectos, contemplar la gestión discursiva efectuada por el docente –en cuanto sujeto hablante y sujeto agente social– como compleja; y establecer esta vez con argumentos lingüísticos que el fenómeno de la modulación es el que se vincula mayormente con la gestión discursiva de la relación interpersonal.

El quinto capítulo presenta una discusión teórica de los principales procedimientos lingüísticos de la relación interpersonal que están vinculados con la modulación y que serán estudiados en el presente trabajo de investigación. Asimismo, se dan ejemplos de cada uno de ellos, en su mayoría tomados de la literatura especializada.

En la segunda parte de esta investigación, se presenta el marco metodológico que está subdividido en tres capítulos. El primero describe los principales aspectos del diseño de la investigación, adoptándose como perspectiva metodológica el enfoque indiciario del análisis del discurso de tendencia francesa. Asimismo, se precisa la postura científica que se sigue respecto de los dispositivos de investigación en análisis del discurso; y se indican los criterios de cientificidad que orientan nuestro trabajo de investigación. El segundo capítulo da a conocer la planeación de las decisiones y acciones metodológicas que se llevaron a cabo para el diseño muestral y para la recopilación y producción de datos en el trabajo de terreno. El tercer capítulo profundiza en la elaboración del corpus compuesto de

dos etapas, la constitución de los datos orales y la constitución de los datos transcritos; y se explican las estrategias de análisis lingüístico que fue conveniente trasladar a nuestro estudio.

En la tercera y última parte de esta investigación, se presentan los resultados del análisis, ordenados según la descripción del contexto institucional y situacional; el análisis de los procedimientos lingüísticos de los docentes y, por último, la descripción contrastiva de las perspectivas del investigador y las perspectivas del alumnado sobre la intervención docente.

Al final de este trabajo de tesis, se presentan algunas conclusiones y discusiones de los principales hallazgos obtenidos en esta investigación.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1 El interés por el estudio de la clase de lengua extranjera

El estudio de la clase de lengua extranjera¹¹ ha atravesado por múltiples desafíos y cambios a lo largo de su dilatada trayectoria en el campo de la didáctica de las lenguas. Así y todo, podemos decir que, en general, el interés teórico más evidente por este tipo de estudios reside en el hecho de que la clase de lengua extranjera es un lugar privilegiado de aprendizaje y enseñanza (Cicurel, 2002a), en una sociedad altamente alfabetizada, con la presencia de medios de comunicación masivos y de cara a procesos globales de internacionalización de la educación. Sin embargo, se advierte también que la evolución de la didáctica de las lenguas –en estrecha relación con otros campos del saber– ha tomado un rumbo particular que se hace necesario comprender y tomar en consideración. Esto es lo que intentaremos desarrollar en el presente capítulo.

1.1 Los métodos de enseñanza

El interés por la clase de lengua extranjera, en los años sesentas y setentas, surge a raíz de la tentativa de aplicación y actualización de un determinado *método*¹² *de enseñanza* (e.g. método de gramática-traducción, método directo o natural, método audiolingual, método estructuro-global audio-visual –o S.G.A.V.–, entre otros) que entraba en competencia con otros métodos a fin de proporcionar la mejor solución al problema de enseñar una lengua no materna (Martín, 1998; Cicurel, 2002a). El principio de aplicación de dichos métodos de enseñanza era de carácter más o menos universal, desconociéndose la diversidad de los contextos y situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua. A la

¹¹ Reconocemos que varios de estos términos (*lengua extranjera*, *lengua segunda*, *lengua meta/lengua materna*, *lengua primera*) remiten a las teorías de adquisición de segunda lengua y, por ende, a visiones particulares y discutibles acerca de la lengua. En todo caso, al igual que distintos expertos (Py, 1996; Cambra, 2003), recurrimos a su empleo en este trabajo por convención terminológica y porque nos parecen provisoriamente operatorios, sin inscribirnos necesariamente en algunas de las posturas teóricas implicadas.

¹² El término *método* refiere aquí a un modo de enseñanza de la lengua extranjera que puede englobar una organización de técnicas y procedimientos específicos, una serie de ejercicios y/o actividades e incluso los manuales de estudio.

profusión de métodos de enseñanza en competencia, se sumaba el hecho de que aquellos partían de presupuestos relativamente desconectados de las concepciones provenientes de las disciplinas de referencia –como la lingüística, las ciencias de la educación, entre otras– y se ignoraba el papel de la cultura de los agentes educativos (Martín, 1993). Durante este período, según Valcárcel & Verdú (1995), “se entiende que lo que sucede en el aula y, por lo tanto lo que se aprende, viene totalmente determinado por el tipo de método que se aplica” (p. 31).

1.2 Primera ruptura epistemológica

Cicurel (2002a) hace notar que al término del período orientado hacia la búsqueda de métodos de enseñanza, no se encuentran evidencias empíricas contundentes de que alguno de ellos sea el mejor y, Johnson (1992), por su parte, señala que a partir de este momento el interés por el estudio de la clase de lengua extranjera se torna relevante no sobre la base de dar respuestas definitivas a preguntas tales como “What is the best way to learn a language?” o “Which is the most effective method of L2 teaching?” (p. 5), sino sobre la base de entender la complejidad de aquellos aspectos que inciden en la enseñanza eficaz.

Por lo tanto, se aprecia que en este nuevo período, caracterizado por algunos investigadores de *post-método* (Martín, 2010), se produce un conjunto de cambios que va a suponer una ruptura epistemológica con el período orientado tradicionalmente a la búsqueda del mejor método de enseñanza de lenguas. Dicho conjunto de cambios va a estar marcado por dos factores: En primer lugar, la influencia de la lingüística generativa durante la década de los sesentas, que implicaba una doble crítica dirigida a los supuestos de la lingüística estructuralista de corte bloomfieldano y a los supuestos del conductismo skineriano. Ambos sustentados por los seguidores de los métodos audiolingual y S.G.A.V.¹³

¹³ Para Font (1998), las bases del método audiolingual, creado en Estados Unidos (por un conjunto de lingüistas), se fundamentaba en la importancia otorgada a las estructuras y la gramática de la lengua, las que

–difundidos ampliamente entre los profesores de lenguas extranjeras en el contexto anglosajón y francófono– (Calvo, 1990/1999; Valcárcel & Verdú, 1995). En segundo lugar, la influencia de la investigación educativa que en los años cincuentas y sesentas ya se había propuesto como objetivo identificar y definir la “enseñanza eficaz” dentro del aula para contribuir a la mejora de la práctica docente¹⁴ (Valcárcel & Verdú, 1995, p. 31; Coll & Sánchez, 2008, p. 18).

1.3 Segunda ruptura epistemológica

En el transcurso y con posterioridad al desarrollo del período de post-método, el interés por el estudio de la clase de lengua extranjera se verá revitalizado con la formalización de la didáctica de las lenguas en cuanto espacio heterogéneo de disciplinariedad¹⁵. Con ello, se advierte la aparición de un segundo conjunto de cambios, el

se aprendían gradualmente y en forma de hábitos o repeticiones. Por otro lado, el método estructuro-global audio-visual o S.G.A.V., creado conjuntamente en Francia y en Croacia (por profesores de la Escuela Normal de Saint-Cloud y de la Universidad de Zagreb), se interesaba en presentar el uso de la lengua –o piezas auténticas de lengua– mediante un soporte técnico (e.g. el magnetófono y los dibujos, entre otros) sin descuidar las estructuras de la lengua.

¹⁴ Cabe destacar la enorme cantidad de grillas o parrillas de observación de la clase de lengua materna y extranjera que se elaboraron, a partir de la década de los sesentas y setentas, como instrumento para la formación y perfeccionamiento de los profesores (Bogaards, 1991).

¹⁵ Vez (2001) constata que a comienzos de la década de los ochentas fue el investigador francés Robert Galisson el pionero en presentar la *didáctica de las lenguas y de las culturas* como un ámbito disciplinar autónomo y quien acuñó su terminología latina. Es así como señala que:

La publicación de *D'hier a aujourd'hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Galisson (1980) (...), es el *primer libro desarrollado bajo una perspectiva latina* [las cursivas son del autor] del que hemos dispuesto en este ámbito y que hace hincapié en la denominación plural e integradora de “*lenguas extranjeras*” [sic]. (p. 30)

En términos generales, el aporte fundacional de la perspectiva galissoniana a la disciplina de la didáctica de las lenguas ha sido enorme. Sin embargo, a riesgo de simplificar en exceso, pensamos con Vez (2001) que las ideas fuerza de dicha perspectiva pueden sintetizarse en cuatro: a) La transversalidad con la propuesta de *Didactologie/Didactique des langues et des cultures* (D/DLC) en oposición a las didácticas específicas de

que va a suponer una segunda ruptura epistemológica respecto de algunos de los supuestos que habían predominado en las investigaciones precedentes. En nuestra opinión, este segundo conjunto de cambios va a estar marcado por tres factores que pasamos a revisar con mayor detenimiento: a) Los sujetos agentes sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje, b) el surgimiento de los estudios sobre el discurso en el aula y c) la problemática de la implicación científica en la formación docente.

1.3.1 Los sujetos agentes sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje

Puren (1998), intentando describir la epistemología de la didáctica de las lenguas y de las culturas en el contexto francófono, pone de manifiesto el giro de la disciplina desde una perspectiva centrada en el *objeto* (ya sea este entendido como lengua, cultura o método) hacia una perspectiva centrada en los *sujetos* (docentes y alumnado). Siguiendo a

cada lengua, b) la necesidad de una reflexión deontológica y ética, c) la integración de la lengua y de la cultura y, d) la complejidad de las relaciones con otras disciplinas.

En el contexto hispano, a finales de la década de los noventa, Cambra (1998) considera que la didáctica de las lenguas “se encuentra en un estado avanzado en el proceso de constitución como área científica autónoma, así como de ‘legitimación’ [las comillas son de la autora] (como ocurre con otras didácticas específicas), aunque se nutre de conceptos, teorías y métodos de un amplio abanico de disciplinas distintas” (p. 228). Pese a ello, notamos que para esta autora dichas disciplinas son predominantemente lingüísticas (e.g. la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso, el análisis conversacional, la pragmática, la lingüística textual y la psicolingüística, entre otras). No obstante, no todos los autores concuerdan con esta visión de la didáctica. Es más para Camps (1998) considerar la didáctica de las lenguas desde un campo disciplinar predominante es “restrictivo” (p. 33). Por tal motivo, la autora citada asume –al igual que Cambra– que la didáctica ocupa un espacio autónomo, dentro de un conjunto de campos disciplinares, pero –según ella– estos se organizan en cuatro marcos distintos: 1) El marco lingüístico-discursivo (disciplinas que se orientan al estudio del uso de la lengua como la pragmática, el análisis del discurso, entre otras), 2) el marco sociocultural (la sociolingüística y la sociología), 3) el marco educacional (la pedagogía y la metodología educativa), y 4) el marco individual (la psicolingüística y la psicología). En la actualidad, Camps (2006) matiza el planteamiento anterior, sugiriendo que la didáctica puede también ser entendida no como una disciplina sino como un espacio de *disciplinariedad* –es decir, un ámbito de investigación heterogéneo, delimitado por fronteras un tanto difusas– que “ha de poder dar sentido a la multiplicidad de perspectivas desde las cuales se puede y se debe estudiar” (p. 17) la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

Puren (1995), coincidimos en que este giro de perspectiva encuentra sus orígenes en una “épistémologie du sujet” (p. 5) que se ha desarrollado a la par de las corrientes de pensamiento predominantes en las ciencias sociales durante la segunda mitad del siglo veinte.

Dichas corrientes de pensamiento confluyeron en un primer momento, según Jodelet (2008), para obliterar la noción de sujeto en forma de cuatro anatemas: a) El anatema positivista que tiene dos expresiones de anulación del sujeto; el conductismo (el sujeto asociado a una conciencia a la cual no se tiene acceso o *caja negra*) y el objetivismo (el sujeto asociado a la racionalidad y a la búsqueda de su propio interés), b) el anatema marxista que ve en el individualismo una ideología de clase y rechaza la idea de una conciencia aislada de las condiciones materiales, c) el anatema estructuralista que anula el sujeto en la medida que lo asocia a un juego de funcionamientos inconscientes de tipo físico, lingüístico y social y, d) el anatema postmoderno que, rechazando el carácter unitario y esencialista del cartesianismo, ha propuesto la dispersión del *self* (el sujeto asociado a la identidad o múltiples identidades).

En la actualidad, la noción de sujeto en las ciencias sociales se ha renovado con las aportaciones de la historia, la sociología y la antropología; disciplinas desde las cuales se ha hecho hincapié en la idea de un retorno¹⁶ del sujeto. Esta idea del retorno del sujeto consiste, por un lado, en prestar mayor atención al tema de las relaciones sociales y en preferir enfoques de investigación científica más cercanos a los participantes, y, por otro lado, en asumir una noción de sujeto donde el sujeto sea concebido como “actif et pensant [activo y epistémico]” (Jodelet, p. 32). Junto con esta idea del retorno del sujeto, algunos de los conceptos sociológicos hegemónicos, como la dicotomía durkheimiana de individuo/sociedad, han comenzado a difuminarse. En relación con ello, Jodelet señala:

¹⁶ Es en este mismo sentido que Touraine (1984/1987) habla del regreso del actor.

De ce fait, la manière dont l'individu a été conceptualisé dans son rapport à la société a changé. Le rapport individu/société initialement formulé en termes d'opposition, entre acteur ou agent et système social ou structure, a évolué dans un sens qui rapproche, dans leur acception, les notions d'acteur et d'agent, et les fait rejoindre la notion de sujet. (p.32)

Tal y como se menciona en la cita de más arriba, la noción de sujeto ha evolucionado en varias de las disciplinas de las ciencias sociales hasta llegar a un punto de convergencia donde se fusiona la noción de *actor* (aquel que actúa coaccionado por factores externos), y *agente* (aquel que actúa a partir de las opciones posibles o disponibles).

Ahora bien, volviendo al caso particular de la didáctica de las lenguas y de las culturas, la perspectiva centrada en los sujetos puede ser entendida a partir de distintos modelos, entre los que destacamos dos: El modelo del *triángulo didáctico* y el modelo *objeto-sujeto* elaborado por Puren (1998). A continuación pasamos a una breve presentación de cada uno de ellos.

a) El modelo del triángulo didáctico

El triángulo didáctico (sujeto enseñante, objeto de enseñanza-aprendizaje y sujeto aprendiz) es el modelo clásico o “núcleo duro del sistema didáctico” (Camps, 1998, p. 37). Según Puren (1998), este modelo mantiene su vigencia, entre otras razones, por hacer visible el hecho de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ponen en juego “les relations entre sujet enseignant et sujet apprenants” (p. 35). Sin embargo, como advierte Martínez (1999), esta relación no debe considerarse como dual sino como una transacción entre tres polos. En otras palabras, “on apprend quelque chose de quelqu'un; on enseigne quelque chose à quelqu'un” (Martínez, p. 106). De lo anterior se infiere que en el triángulo didáctico subyace una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se

destaca el papel activo del docente y del alumnado¹⁷. En un planteamiento similar con el precedente, Camps (2006) señala que en una concepción de la enseñanza-aprendizaje entendida como un proceso de construcción de conocimientos¹⁸ –y no como simple resultado de la transmisión pasiva de saberes– “la relación de quien enseña y quien aprende pasa a un primer plano” (p. 13). En consecuencia, es posible afirmar que en el modelo del triángulo didáctico: a) se visibiliza la relevancia que tiene la relación entre los sujetos (docente y alumnado), planteándose ésta como inherente al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje; y b) se deja entrever su compatibilidad con una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la construcción activa de conocimientos. Todo lo cual se condice con algunas de las ideas planteadas previamente respecto del retorno del sujeto en las ciencias sociales; a saber, el papel activo de los sujetos y una mayor atención al tema de las relaciones sociales.

b) El modelo objeto-sujeto

El modelo objeto-sujeto, elaborado por Puren, tiene como propósito describir la evolución de la didáctica de las lenguas y las culturas. Para ello, el autor formula dos elementos de base, objeto y sujeto, con los que se pueden establecer múltiples combinaciones. Pasemos a revisar a continuación dos de estas combinaciones y sus aplicaciones: La relación de oposición (objeto \rightarrow \leftarrow sujeto) y la relación de evolución (objeto \rightarrow sujeto).

¹⁷ Esta postura va a la par con lo planteado actualmente en la pedagogía. Según Vásquez (2005):

En la actualidad, uno de los imperativos de la Pedagogía es el de la reconstrucción de la persona-educando como *sujeto activo* [cursivas añadidas] de los procesos educativos en un tiempo en el que se está obscureciendo, si no diluyendo, el sujeto a quien se educa y que se educa a sí mismo en relaciones de alteridad en las viejas y en las nuevas comunidades. (p. 51)

¹⁸ Desde otra óptica –que podemos calificar de complementaria a la anterior– Freire (1996/2002) plantea que entender al docente, como *sujeto relacional* y productor de saberes, significa asumir “que enseñar no es *transferir conocimiento* [cursivas del autor], sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (p. 24).

- La relación de oposición objeto $\rightarrow \leftarrow$ sujeto

La relación de oposición objeto lengua $\rightarrow \leftarrow$ sujeto aprendiz tiene la ventaja de poder ser aplicada a la descripción de la concepción lineal y tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo al autor, dicha concepción se basa en el polo enseñante¹⁹ (asociado al objeto lengua, cultura o método) que se dirige, en una dirección única, hacia el polo aprendiz y, en el polo aprendiz (asociado al sujeto que aprende) que se dirige, en una dirección única, hacia el polo enseñante. Sin embargo, como se puede observar, este tipo de relación de oposición es problemático dado que se traslapan dos aspectos fundamentales del proceso, esto es que: “le sujet, dans le processus d’enseignement-apprentissage, c’est aussi le sujet enseignant” (Puren, 1998, p. 15). Dicho de otra manera, tanto el alumnado como el docente son sujetos en el proceso y, en cierta medida, dicho proceso es también bidireccional. Como lo advierte Puren, el sujeto enseñante (docente) es constantemente un sujeto aprendiz, pero en otro plano (e.g. en su formación inicial y continua) y el sujeto aprendiz (alumno) es constantemente un sujeto que se enseña a sí mismo y que puede enseñar también a sus compañeros de clase. En este mismo sentido, Freire (1996/2002) ha señalado que “es preciso que (...) vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (p. 25).

- La relación de evolución objeto \rightarrow sujeto

La relación de evolución²⁰ de objeto lengua \rightarrow sujeto *aprendiz* es aplicada a la descripción de la disciplina de la didáctica de las lenguas y de las culturas en la que a pesar de no ser exhaustiva, tiene la ventaja de presentar el cambio de perspectiva histórico de

¹⁹ Como es el caso de la concepción de “appropriation” de lenguas extranjeras de Cicurel (2002a, p. 5).

²⁰ Hay que advertir que Puren (1998) propone, simultáneamente con la relación de evolución, la relación de *continuum* (objeto \leftrightarrow sujeto). Esta última presenta una visión de complementariedad entre objeto y sujeto en la didáctica de las lenguas y culturas.

algunos de los campos disciplinares y dominios que han orientado la didáctica. En términos generales, el autor nos ofrece una suerte de cartografía cronológica de la concepción de la lengua, de la cultura y del aprendizaje, resaltándose el papel progresivamente activo de los sujetos aprendices o alumnos a lo largo de las últimas décadas. Para ilustrar este modelo, proponemos el siguiente cuadro (véase el Cuadro 1):

Cuadro 1. Relación de evolución de la didáctica de lenguas extranjeras.

Descripción lingüística de la lengua

Lingüística estructural y generativa (La lengua meta o L2 como sistema interno)	Análisis contrastivo (Sistema L1 / sistema L2)	La enunciación, pragmática, análisis del discurso... (L2 en uso)	La interlengua o IL (La lengua de los aprendices en uso)
--	---	--	---

Descripción de la cultura

La cultura meta o C2 como sistema	Análisis contrastivo (Sistema C1 / sistema C2)	Paradigmas socio e intercultural	Paradigma ecológico
-----------------------------------	---	----------------------------------	---------------------

[problemáticas de la alteridad]

Concepción del aprendizaje

Teorías de la recepción	Teorías de la reacción (conductismo)	Teorías de la construcción
-------------------------	---	----------------------------

Fuente: Elaborado sobre la base de Puren (1998) y complementado por nosotros con los aportes de Camps (1998) y Ambadiang & García (2006)

Terminamos esta parte, recordando que, como se dijo previamente, los enfoques de investigación científica preferentes en el denominado retorno del sujeto en las ciencias

sociales, son más cercanos a los participantes. Como lo hemos podido comprobar, en la investigación didáctica y educativa –e incluso lingüística–, esto se va a reflejar en la preferencia por las metodologías cualitativas de corte observacional. Por ejemplo, Richards & Lockhart (1994/1998), centrándose en las perspectivas de los docentes, hacen notar que:

Uno de los giros más recientes en la enseñanza de lenguas extranjeras es el desplazamiento desde “métodos” y otras visiones “externas” o de “arriba a abajo” [comillas de los autores] de la enseñanza a un enfoque que busque comprenderla en sus propios términos. *Dicho enfoque comienza con los profesores mismos* [cursivas añadidas] y los procesos reales de enseñanza. (p. 8)

Por su parte, Coll & Sánchez (2008) en referencia a las perspectivas de los docentes y el alumnado advierten que:

Cada vez son más frecuentes las aproximaciones al estudio de las prácticas educativas que utilizan metodologías cualitativas de corte observacional centradas en el registro, mediante dispositivos de audio o video, de lo que dicen o hacen los participantes en este tipo de situaciones. (p. 23)

Finalmente, notamos que en el campo del análisis del discurso en el aula, además de adoptarse el discurso de los docentes como principal objeto de estudio, se intenta integrar en forma complementaria las perspectivas del alumnado en la investigación. En línea con esto, Castellà, Comelles, Cros & Vilà (2007) señalan que:

Dar la palabra [cursivas de los autores] al estudiante supone adjudicarle en la investigación un papel central que ya tiene en la realidad del aula y del aprendizaje. Además, forma parte de una corriente pedagógica, afortunadamente en expansión, que incluye *la opinión y las creencias del alumnado* [cursivas de los autores]. (p. 50)

1.3.2 El surgimiento de los estudios sobre el discurso en el aula

A grandes rasgos, se puede decir que los estudios sobre el discurso de la clase de lengua o discurso en el aula van a emerger, con mayor fuerza, en los años ochentas y a comienzos de los noventas, bajo el impulso paulatino de dos situaciones:

En primer lugar, debido a la perspectiva de sujeto en la didáctica de las lenguas que –como se vio en el apartado anterior– se caracteriza por prestar mayor atención al tema de las relaciones sociales y por preferir enfoques de investigación científica más cercanos a los participantes (los docentes y los alumnos). Por esta razón, Camps (2006) advierte que “hablar de los *agentes* [cursivas añadidas] de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha permitido centrar el foco en la interacción verbal” (p. 14). Además de lo anterior, hay que hacer notar que para varios lingüistas (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1998, pp. 51-52) la función principal de la interacción verbal o discurso en interacción corresponde justamente a la construcción de la relación interpersonal y, por esta razón, se ha considerado que “uno de los intereses fundamentales del análisis de las interacciones verbales [en el aula] es precisamente el tratar de establecer relaciones entre usos lingüísticos y construcción de las relaciones interpersonales” (Nussbaum, 1991, p. 7).

En segundo lugar, como muy bien señala Cambra (1998), inspirándose en las ideas de Moirand (1996), debido a la “efervescencia” (p. 227) o auge por la expansión de los estudios sobre el discurso oral en contextos sociales diversos. Peytard & Moirand (1992) describen esta situación de la siguiente manera:

À l’aube des années 1990, on peut se sentir submergé : dans le seul domaine francophone on assiste à une multiplicité des travaux sur des produits textuels variés (...). On décrit désormais des *pratiques langagières orales effectives* [cursivas añadidas]: des conversations, des débats, des entretiens dans des

situations de travail (...). On analyse enfin des textes des transmissions de connaissances [i.e. el discurso didáctico]. (p. 53-54)

No obstante, Kerbrat-Orecchioni (1998) advierte que este interés extendido por el discurso oral, en el campo de la lingüística francesa, no se produjo sin tensiones ni dificultades, debido a factores de orden técnico-metodológico y disciplinar. En relación con los factores de orden técnico-metodológico, la autora resalta el hecho que el análisis de las prácticas verbales requiere de un exigente dispositivo para el tratamiento de los datos producidos en un medio natural –“données authentiques [datos auténticos]” (p. 52)–, lo que implica un elevado costo descriptivo. En relación con los factores de orden disciplinar, se afirma que la herencia de la filología francesa (predecesora de la lingüística francesa) que privilegiaba los corpus escritos y la herencia del estructuralismo saussuriano que le restaba importancia al estudio científico del *habla* (uso individual de la lengua –no social–), desacreditaban el trabajo con los datos orales. Asimismo, siguiendo a la autora, la concepción sociológica durkheimiana, predominante en Francia, que hacía hincapié en el carácter determinista de los sujetos, se oponía a la sociología goffmaniana o a la etnometodología (desarrolladas en Estados Unidos) que se interesaban en el estudio de las interacciones sociales. Por último, la autora reconoce que el estudio de las prácticas verbales en Francia se vio favorecido por la influencia de la teoría de la enunciación y por el hecho de que el modelo de la lingüística generativa (opuesto a los estudios norteamericanos sobre las interacciones) nunca ocupó un lugar tan predominante en el campo de la lingüística francesa, como es el caso de la lingüística estadounidense.

En el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) en Estados Unidos, se puede comprobar que, si bien sus aportaciones han enriquecido y complementado la didáctica de las lenguas extranjeras con la terminología conceptual –por ejemplo, la noción de interlengua– y la formulación de modelos teóricos acerca de cómo aprenden los alumnos (Mitchell & Myles 1998; Chaudron, 2001), los estudios realizados sobre el discurso en el aula también mostraron en sus inicios algunas dificultades. Esto debido a que, según Coste (2002), el estudio de los mecanismos internos (procesos cognitivos) de los alumnos de

segundas lenguas, se sustentaba bajo el supuesto innatista de la lingüística generativa – corriente que, como se dijo antes, había inaugurado el período post-método–. Ellis (1985) hace notar que:

As a result of the pre-eminence of nativist views in the 1960s and early 1970s, research focused on the output of L2 learners, in particular the errors they manifested in speech and writing. This was because it was believed that the output would reveal the nature of the learning strategies involved. (p.128)

A ello hay que añadir que el predominio de la perspectiva innatista no sólo explica la preferencia por la observación del *output* –o educto (Martín, 2003)– de los alumnos, es decir, la producción verbal de los alumnos (e.g. el análisis de errores), sino también la desconfianza inicial ante el rol del *input* –o aducto (Martín, 2003)–, correspondiente a las muestras de lengua meta a las que son expuestos los alumnos²¹. Así pues, para algunos seguidores de esta perspectiva, la naturaleza del *input* era concebida como imperfecta e inapropiada para la adquisición de segundas lenguas (Llobera, 1995/2008).

Ahora bien, la revalorización más explícita del *input* en la adquisición de segundas lenguas se produjo, según Llobera (1990), durante la década de los ochentas. Así y todo, en esta época se consideró, primeramente los discursos aportados al aula –como los materiales diseñados por los docentes, los manuales de estudio, entre otros– y, más tarde, se incorporaría la consideración de los discursos generados en el aula, ya sea como un tipo específico de *input* o un tipo particular de discurso (Coste, 1984; Ellis, 1985).

Terminamos esta parte, señalando que los trabajos realizados sobre el discurso en el aula (ya sea desde la perspectiva del análisis del discurso, la didáctica de las lenguas o la

²¹ Hay que notar que la totalidad de esta exposición no es procesada por los alumnos. Por tanto, se emplea el término *intake* para designar aquella parte o porción del *input* que forma parte de la apropiación de los alumnos, es decir, el *input comprensible* (Ellis, 1985; Py, 2004).

adquisición de segundas lenguas –entre otras–) han revelado, tal y como sugieren Nussbaum & Tusón (1996), “una realidad insoslayable: gran parte de lo que ocurre en el aula se produce a través de los usos lingüísticos orales y escritos” (p. 14). Los que tienen que dejar de considerarse –según las autoras– como transparentes, reconociéndose junto con ello su realidad multidimensional y multifuncional. Sin embargo, tales aspectos serán tratados con mayor atención, más adelante, en un intento de conceptualización teórica del discurso docente en el aula (véase La relación interpersonal y el discurso docente, Cap. 3).

1.3.3 La problemática de la implicación científica en la formación docente

Es posible notar que entre algunos autores el uso de la investigación científica en el campo de la didáctica de las lenguas no parece ser tan evidente. Esto es lo que podemos inferir de los siguientes comentarios concernientes a la implicación del análisis del discurso en la didáctica de las lenguas:

D’aucuns diront qu’il importe d’utiliser les résultats de ses travaux en didactique des langues. D’autres (les analystes de discours) voient dans l’enseignement du français une manière confortable de diffuser ou promouvoir leurs recherches : “nos” travaux “vous” [comillas de los autores] intéressent disent-ils aux professeurs. Mais ce serait là “appliquer” [comillas de los autores] l’analyse de discours. (Peytard & Moirand, 1992, p. 54)

El estudio del discurso de la clase de lengua tiene el mérito de intentar dar cuenta de lo que ocurre en las aulas, de cómo se aprende lengua en las clases (...). Si el propósito final de los *profesores* [cursivas añadidas] es el de preparar a los alumnos a usar la lengua en las variadas situaciones sociales de la vida cotidiana, justo es que nos preguntemos [los analistas] cómo funciona la comunicación en la clase, qué discurso se produce. (Cambra, 1998, p. 227)

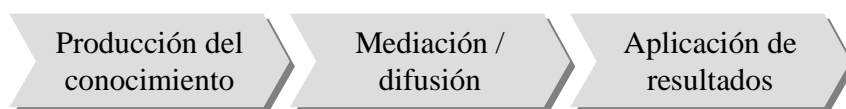
Dado lo anterior, consideramos conveniente examinar con mayor detalle tres aspectos que dan cuenta de la problemática en torno a la implicación de la investigación científica en la formación docente: La crisis del modelo industrial del trabajo científico, la dicotomía teoría/práctica del conocimiento y la polarización de la formación docente.

1.3.3.1 La crisis del modelo industrial del trabajo científico

Como hemos podido apreciar, la investigación educativa que muy tempranamente se ocupó de identificar y definir la enseñanza eficaz, estaba motivada por el anhelo de asegurar “la igualdad de oportunidades en la educación” (Muñoz-Repiso et al., 1995, p. 13) y por la contribución a la mejora de la práctica docente (Valcárcel & Verdú, 1995). Según Keller (1999), esto último se debía, por un lado, al supuesto teórico²² de que “mejores profesores significaría mejores escuelas” (p. 339) y, por otro lado, a la demanda de diversos sectores sociales (político y público en general, entre otros) que comenzaron a exigir a los investigadores que demostraran los beneficios de los resultados de sus estudios para la mejora de la enseñanza. De esta manera, se asumió paulatinamente que existía una relación lógica y jerárquica entre los resultados de la investigación educativa y la formación del profesorado. Muñoz-Repiso (2005) afirma que dicha relación jerárquica –lineal y mecanicista– corresponde al enfoque explicativo clásico de la relación entre investigación y aplicación de resultados a la práctica docente, basado en un “modelo industrial” (p. 7) del trabajo científico (véase la Figura 1).

²² La conceptualización de la expresión *mejora de la enseñanza* se hace patente, siguiendo a Murillo (2002), en la segunda generación de programas del movimiento de mejora de la enseñanza –durante la década de los noventas–. Según el autor, los programas surgidos en la segunda generación de este movimiento han sido los más exitosos e influyentes, dejando como herencia la idea de que “el centro docente no mejorará si los profesores no evolucionan individual y colectivamente. Aunque los profesores realizan parte de su trabajo individualmente, si el centro en su conjunto pretende evolucionar deben existir muchas oportunidades de desarrollo del profesorado” (p. 27).

Figura 1. Modelo industrial del trabajo científico.



Fuente: Elaborado sobre la base de Muñoz-Repiso (2005)

Sin embargo, en los últimos años se ha considerado que este modelo ha entrado en crisis puesto que no ha logrado aportar los beneficios que se esperaban y, más aún, ha generado desencuentros entre docentes e investigadores, tal y como ha sido ampliamente documentado por numerosos autores (Van Lier, 1995; Esteve, 2004; Muñoz-Repiso, 2005; Coll & Sánchez, 2008). Estos desencuentros de ambos grupos profesionales pueden traducirse en una serie de situaciones que presentamos a continuación a modo de síntesis:

a) Entre los docentes es infrecuente la consulta de las investigaciones científicas o de la literatura especializada para mejorar la práctica profesional como es el caso de otros profesionales (e.g. los médicos). Por otra parte, han surgido también dificultades para incorporar a la práctica profesional las sugerencias y prescripciones didácticas procedentes de la formación que se nutre de la investigación científica.

b) Entre los investigadores ha prevalecido un desinterés por conocer en qué consiste la labor docente y lo que ocurre en la realidad de las aulas²³, trabajando con frecuencia desde un “modelo ‘Olimpo’ de la ciencia pura” (Muñoz-Repiso, 2005, p. 3). Además, los

²³ Nussbaum & Tusón (1996) han mostrado la indiferencia de los investigadores por centrar la investigación en el aula, señalando que hasta hace muy poco tiempo en la pedagogía, la psicología y la sociología educativas no se consideraba “lo que sucedía dentro de las aulas como algo digno de ser investigado” (p. 1). En línea con lo anterior, Cambra (2003) constata igualmente esta indiferencia de los investigadores por conocer la realidad dentro del aula, afirmando que “une grande partie de la recherche en éducation a été faite par des chercheurs ‘assis dans leur fauteuil’ [comillas de la autora] pour reprendre l’expression employée par Malinowski (*armchair anthropologue*) dans sa défense de la nécessité du travail sur le terrain” (p. 47).

proyectos de formación diseñados por los investigadores no suelen adaptarse con facilidad a las situaciones específicas de enseñanza, en especial, aquellos que se basan en el uso de las generalizaciones de la investigación. Las cuales son presentadas al profesorado en forma de un listado de prescripciones o secuencias tipificadas de actividades (véase la Perspectiva filosófico-pedagógica, Cap. 2). En línea con lo anterior, Esteve (2004) advierte que la formación del profesorado de lenguas:

Se ha basado drásticamente en la presentación de actividades de aprendizaje ‘listas para su uso inmediato en el aula’ [las comillas son de la autora], lo que ha conducido en muchas ocasiones a la elaboración de un ideario de recetas didácticas que, a pesar de su aparente utilidad, no ayudan a encontrar vías para construir una metodología didáctica propia. (p. 80)

1.3.3.2 La dicotomía teoría/práctica del conocimiento

Algunos autores han asimilado el modelo industrial del trabajo científico, presentado en el apartado precedente, con la relación entre *teoría/práctica* del conocimiento científico-profesional, cuya visión dicotómica contribuiría a acentuar la brecha entre investigadores y profesionales en distintos campos disciplinares de las ciencias sociales, incluyendo el de la didáctica de las lenguas extranjeras. Tal y como lo señala Vez (2001) al afirmar que “la relación teoría-práctica ha sido, y sigue siendo, fuente de conflicto en la identificación epistémica del quehacer propio de este ámbito de conocimientos” (p. 65).

Por dar un ejemplo de la visión dicotómica entre teoría/práctica, Ellis (en prensa) evoca el amplio debate que se ha producido en torno a las diferencias entre el “*savoir scientifique/technique*” (p. 8) asociado a los investigadores y el *saber práctico* asociado al profesorado. El primero, el saber científico-técnico, se caracteriza por ser explícito y toma la forma de un saber declarativo codificado; mientras que el segundo, el saber práctico, es tácito y procedimental, es decir, se desarrolla y se utiliza en la experiencia práctica profesional. No obstante, pensamos junto con el autor citado que la mayor dificultad en el

debate actual no reside tanto en la naturaleza misma de los saberes mencionados, como en el prestigio desmedido que se le atribuye al saber científico-técnico y en la desvalorización social que se le atribuye al saber práctico del profesorado. En línea con esto, Prieto (2001) ya señalaba que:

En muchos estudios, los investigadores ajenos a la profesión docente tradicionalmente han olvidado, descalificado o desconocido la experiencia y conocimiento alcanzado por los profesores y asumen que su calidad de investigadores garantiza automáticamente la calidad de la investigación. Ello ha traído como consecuencia la generación de conocimiento desde fuera de las aulas y generalmente poco significativo, de escasa resonancia en el campo profesional y de escaso aporte al desarrollo de la profesión docente. (p. 12)

Como hemos podido advertir, esta situación de denegación del saber práctico del profesorado se presenta a todo nivel educativo, incluyendo el nivel universitario, y se ve reflejado en lo que algunos autores han denominado el “malestar” docente (Esteve, 1994, p. 131; Van Lier, 1995, p. 401; Fueguel & Montoliu, 2005, p. 34). De igual modo, es posible constatar que dicha situación de denegación del saber práctico o tácito ha sido denunciada también por importantes organismos internacionales, como es el caso de la OCDE (2000), la que ha puesto de manifiesto que “la culture occidentale entretien un préjugé favorable vis-à-vis du *savoir codifié* [cursivas añadidas] et n’accorde pas l’intérêt qu’il mérite au rôle du *savoir tacite* [cursivas añadidas] dans le processus d’apprentissage” (p. 158). Según dicho organismo internacional, es preciso entonces rectificar este prejuicio favorable hacia el saber codificado (o científico-técnico) y reponer la importancia del saber tácito (o práctico) en la formación. No obstante, lo anterior va a implicar necesariamente un cambio de cultura en el ámbito científico y profesional. Con respecto a ello, Muñoz-Repiso (2005) señala que:

Lo más difícil (...) son las resistencias por parte de todos: la resistencia de muchos profesores a un cambio de cultura que implica un modo diferente de entender su

profesión; la resistencia de los investigadores a implicarse en la problemática concreta de las escuelas, demasiado cómodos en su aséptico mundo académico. (p. 9)

Ahora bien, pese a que la dicotomía entre teoría/práctica del conocimiento científico-profesional se presenta como conflictiva en diversos campos disciplinares de las ciencias sociales²⁴ –como ya se dijo antes–, es posible observar también algunas tentativas de superación de su carácter dicotómico. Como es el caso de la propuesta de Van Lier (1995) quien plantea una bidireccionalidad entre teoría y práctica, en la didáctica de las lenguas, al afirmar que:

La práctica [docente] debe verse como una oportunidad de hacer investigación, y como una *f fuente de teoría* [cursivas añadidas]. El maestro debe ser un teorizador, y el teorizador debe asimismo ser un maestro. En una teoría de la práctica es, por lo tanto, un absurdo hablar de investigación pura o aplicada, porque el concepto de pureza teórica no tiene sentido. (p. 403)

En un planteamiento muy similar con el anterior, Coll & Sánchez (2008) valorizan el conocimiento de la práctica docente a partir del cual –según ellos– es posible generar un conocimiento teórico. De acuerdo con esto, los autores señalan que la práctica docente es “una fuente de conocimientos inapreciables para entender cómo se produce la interacción entre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza y, consecuentemente, para *generar conocimiento teórico sobre la práctica* [cursivas añadidas]” (p. 19).

Para terminar, hay que decir que tanto el modelo industrial del trabajo científico como la dicotomía entre teoría/práctica del conocimiento científico-profesional han

²⁴ Ver, por ejemplo, el amplio debate desarrollado al respecto en el ámbito de la epistemología de las ciencias sociales (Bourdieu, 1997; Latour, 1994/2001); en el ámbito de la sociología (Lahire, 2001, pp. 247-253) e, incluso, en el ámbito de la reflexión sobre la implicación del análisis del discurso en Francia (Galanatu, 2006, pp. 145-149).

contribuido al hecho de que las tendencias en la formación docente se polaricen. Esto es lo que pasamos a ver a continuación en el apartado siguiente.

1.3.3.3 La polarización de la formación docente

Todo proyecto de formación del profesorado, tanto en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras como en la pedagogía, se sitúa en al menos uno de los siguientes tipos de formación que en el último tiempo se han venido presentando como dos polos opuestos: Una orientación científico-tecnológica y una orientación deliberativa²⁵ (Kepler, 1999; Puren, 2001a).

La orientación científico-tecnológica se centra en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes del profesorado sobre la base de las teorías de referencia, métodos y recursos técnicos. Los datos utilizados en este tipo de orientación provienen de la investigación cuantitativa o experimental que se apoya en una concepción de proceso-producto de la enseñanza-aprendizaje. Dichos datos proporcionan información generalizable sobre las relaciones causales entre el comportamiento del profesorado y el buen desempeño o rendimiento del alumnado. Según Barba (2002), el uso de estos datos se traduce en “juicios de valor sujetos a un *criterio normativo* [cursivas añadidas] tanto de la didáctica como del comportamiento del profesor” (p. 64). Lo anterior se explica debido a que la finalidad del uso de estos datos apunta al control y eficiencia de la enseñanza para conseguir los beneficios finales esperados.

La orientación deliberativa –que concibe a los docentes como clínicos²⁶– se centra en el desarrollo de las capacidades del profesorado para la observación de sus propias

²⁵ En el mismo sentido, Puren (2001a) habla de *paradigma revolucionario* y *paradigma de la gestión* (términos traducidos por nosotros), respectivamente.

²⁶ Kepler (1999) relata que en una conferencia sobre la enseñanza del profesorado en Estados Unidos se describió el perfil de un docente clínico de la siguiente manera:

prácticas (observación introspectiva y alospectiva)²⁷ y la (auto) formación²⁸. Los datos utilizados provienen primordialmente de la investigación cualitativa que se apoya en la descripción y comprensión de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje. Dichos datos proporcionan información contextualizada de los procesos educativos o didácticos y de los agentes sociales (docentes y alumnos). Esto se debe a que su uso principal, coincidente con el objetivo de los investigadores, corresponde a “ampliar la comprensión de los fenómenos del aula” (Kepler, 1999, p. 343) para la reflexión crítica y autonomía en la toma de decisiones del profesorado. Por ello, se evitan las prescripciones y se favorece la búsqueda de principios y líneas de acción posibles.

A modo de ilustración, presentamos a continuación ambos tipos de orientación de la formación del profesorado expuestos hasta aquí (véase el Cuadro 2).

Un individuo responsable de reunir y obtener *significado* [cursivas añadidas] de una increíble diversidad de fuentes de información sobre los alumnos como individuos y la clase como grupo; (de) hacer conjuntar un cuerpo creciente de trabajo empírico y teórico que constituye la literatura de investigación (...); de combinar toda esa información de algún modo con las propias expectativas del profesor, sus actitudes, sus creencias, sus propósitos; (de) tener que responder, emitir juicios, producir decisiones, reflexionar y volver a agrupar todo para comenzar de nuevo. (p. 356)

²⁷ Véase Postic & De Ketele (1992/2000, p. 49).

²⁸ En nuestro trabajo, preferimos utilizar la expresión *autoformación* para subrayar el doble carácter de este enfoque; por un lado introspectivo –e incluso alospectivo– y, por otro lado, formativo. En nuestra opinión, la elección de este término tiene además la ventaja de armonizar con la lógica de una visión actualizada de los procesos formativos del profesorado, como es la que sostiene el filósofo de la educación, Dieter Lenzen. Según Muñoz & Klaus (2005), este filósofo sugiere que:

Es más adecuado pensar a los seres humanos desde el punto de vista de la teoría de los sistemas autopoieticos y dejar de lado el concepto de formación (*Bildung*) que (...) se encuentra sobrecargado de sentidos y sigue connotando un aspecto pedagógico-normativo muy cuestionable hoy en día. *Crítico frente a la carga religiosa y teleológica del concepto de formación, pero partidario de su dimensión autodidacta y autoformativa* [cursivas añadidas], que resulta ser consecuente con su petición de tolerancia frente a la construcción de la realidad individualmente y con su visión estetizante de la pedagogía, Lenzen propone los conceptos de autoorganización y de participación como alternativas. (p. 366-367)

Cuadro 2. La polarización de la formación docente.

Aspectos clave	Orientación científico-tecnológica	Orientación deliberativa
Dominio	Teorías de referencia, métodos y recursos (uso de técnicas y materiales...)	Observación de las prácticas docentes para la (auto) formación o autodidaxis
Tipos de datos utilizados	Relación causal proceso-producto	Descripción y comprensión de procesos y agentes sociales
Finalidad del uso de datos	Control y eficiencia	Reflexión crítica y autonomía
Contenido de la formación	Prescripciones o normas de medios-fines	Principios o líneas de acción posibles

Fuente: Elaboración propia

Pese a que, en general, la elección por parte de los formadores de alguno de los dos tipos de orientación, presentados más arriba, depende de criterios variados –tales como el nivel del programa (formación inicial o continua), el grado de competencia de los docentes (noveles o experimentados) y la concepción de la enseñanza/formación del profesorado destinatario, entre otros–, se advierte que la orientación científico-tecnológica ha tenido un amplio predominio en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. No obstante, es también el tipo de formación que ha recibido mayores críticas en los últimos años, tanto en la didáctica como en la pedagogía. Es más, según Ellis (en prensa), algunos detractores de este tipo de formación han manifestado su total rechazo por reflejar una visión dicotómica de la teoría/práctica del conocimiento. Un ejemplo de este rechazo lo encontramos en Barba (2002), quien critica la “perspectiva eficientista” (p. 63) y la desatención al contexto de enseñanza –propias de este tipo de formación–. Otro ejemplo lo hallamos en Allwright (2003) quien sugiere de manera radical descartar de plano este tipo de formación por su énfasis eficientista del trabajo en el aula, proponiendo en lugar de ello un énfasis comprensivo de la “quality of classroom life” (p. 116). Un último ejemplo lo vemos en Esteve (1994) quien da cuenta de la crítica, por lo demás fundamentada en la investigación, hacia este tipo de

formación que se ha venido consolidando desde los años sesentas hasta el día de hoy. Según Esteve, el contenido de esta formación, de carácter prescriptivo o normativo, es “subyugante y lógico y, además responde al estereotipo social del ‘buen profesor’ construido y mantenido –como todo estereotipo– sobre la base de una simplificación generalizadora” (p. 133). De esta manera, la dificultad que existe por romper con la vigencia de este tipo de formación repercute –siguiendo al mismo autor– directamente en el profesorado, alimentando el denominado *malestar docente*, mencionado en el apartado anterior.

Por último Kepler, quien mantiene una postura más moderada, afirma que “la orientación deliberativa de formación del profesorado con su objetivo de mejorar su capacidad de observación y de pensar sobre lo que se hace ofrece una perspectiva más prometedora” (p. 356). La autora también cuestiona la orientación científico-tecnológica, señalando que un programa de formación del profesorado no se puede construir sobre la base de un listado de normas o prescripciones²⁹ de comportamiento que no respetan la capacidad de reflexión crítica y la autonomía de los docentes. En esta misma línea, Puren sugiere que existen razones de orden ético para adoptar una orientación deliberativa o de gestión –como él prefiere llamarla– puesto que el intercambio de conocimientos entre docentes e investigadores sería legítimamente más adecuado. Por tanto, se concluye aquí que la orientación deliberativa es inclusiva, pudiendo acoger la diversidad de juicios de valor sobre la enseñanza de los agentes sociales involucrados en el proceso (alumnado, docentes, formadores, investigadores, entre otros); y los aspectos clave y aportes más valiosos de la investigación cuantitativa (proceso-producto) –utilizados en la orientación científico-tecnológica–. Con lo cual, se asume también una postura de mayor cautela

²⁹ En relación con lo anterior, Freire (1970) manifiesta que:

Nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un *acto de prescripción* [cursivas añadidas] con el cual quita a los demás el derecho a decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un *encuentro* [cursivas añadidas] de los hombres para esta transformación. (p. 99)

respecto del uso de las generalizaciones de la investigación, como la que plantean Coll & Sánchez (2008) cuando señalan que:

No se trata, por supuesto, de negar la posibilidad de un conocimiento general y generalizable de los fenómenos y procesos educativos, ni tampoco la utilidad que puede tener este conocimiento para el profesorado y otros profesionales de la educación. De lo que se trata es más bien de subrayar que *la construcción de conocimientos, así como su aprendizaje y su funcionalidad, es inseparable del contexto en el que se adquiere y se utiliza* [cursivas añadidas], lo que supone de nuevo un llamado de atención sobre la importancia del estudio de las prácticas educativas. (p. 20)

Resumiendo, se constata que en la actualidad, según Muñoz-Repiso (2005), “los planteamientos de esta cuestión [la implicación de la investigación en la formación] son mucho más realistas y complejos. Ya no se supone que la investigación vaya a resolver todos los problemas de la educación ni a tener repercusiones en la práctica de forma inmediata” (p. 8). Asimismo, notamos que se ha convenido desde diversas latitudes, como principio general, la creación de un vínculo de sinergia entre la investigación científica y la formación docente para contrarrestar las dificultades expuestas más arriba. Todo lo cual está propiciando la pertinencia de:

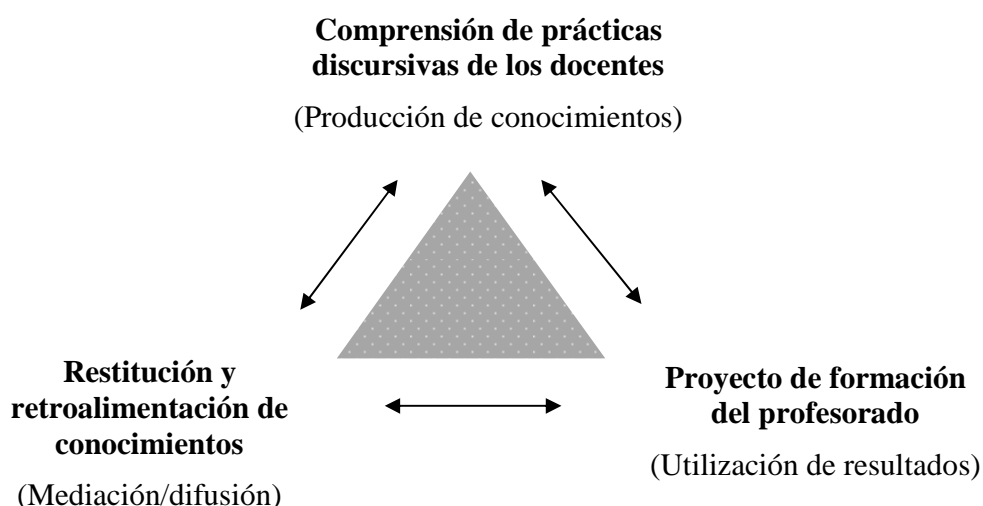
a) Proponer modelos no lineales del trabajo científico que se apoyen en la interdependencia o bidireccionalidad entre producción del conocimiento, mediación/difusión y utilización de los resultados (Muñoz-Repiso, 2005). Como el modelo interactivo del trabajo científico que adaptamos a nuestro estudio (véase la Figura 2).

b) Focalizar la investigación en el aula (Coll & Sánchez, 2008) y considerar los resultados de las investigaciones como especificaciones provisionales y potenciales –no concluyentes– (Ellis, en prensa).

c) Concebir la práctica docente como fuente para la generación de conocimientos teóricos (Van Lier, 1995; Perrenoud, 2001; Coll & Sánchez, 2008).

d) Favorecer los proyectos de formación del profesorado que promuevan la inclusión de perspectivas investigativas diversas y la exploración del conocimiento práctico por los propios docentes, como es el caso de la orientación deliberativa (Richards & Lockhart, 1994/1998; Kepler, 1999; Puren, 2001a, Esteve, 2004).

Figura 2. Modelo interactivo del trabajo científico.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la OCDE (2000)

1.3.3.3.1 El uso de los resultados científicos

Resituar los resultados de la investigación centrada en el aula dentro del marco del modelo interactivo del trabajo científico, presentado en el apartado anterior (véase la Figura 2), va a implicar, por tanto, no solamente concebir los resultados de la investigación como especificaciones provisionales y potenciales –no concluyentes– sino también interrogar

tales resultados en función de dos aspectos esenciales: 1) La restitución y retroalimentación de conocimientos, y 2) el tipo de proyecto de formación del profesorado. Ahora bien, sin pretender resaltar las complejidades que cada uno de estos dos aspectos aludidos puede llegar a encerrar –asunto que se aparta relativamente del presente trabajo³⁰– consideramos necesario, al menos, trazar algunas pistas que orienten el camino a seguir.

En cuanto a la restitución y retroalimentación de conocimientos, la pregunta que surge aquí es ¿cómo hacer accesible los resultados de la investigación a la comunidad de docentes y formadores de profesores? Una alternativa de respuesta a esta pregunta la encontramos en la propuesta de Ellis (en prensa) en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras. Este autor sugiere que los investigadores elaboren *informes* sobre las principales conclusiones y alcances de la investigación, incluyendo la formulación de preguntas que confronten dichas conclusiones con la experiencia de los docentes. Según el autor, estos informes debieran ser redactados además con un estilo adaptado al campo profesional –no académico–. Otra alternativa la constituye la planificación de *reuniones de trabajo o grupos de discusión*³¹ con los docentes o formadores del profesorado en donde el investigador presenta algunos aspectos de la investigación realizada, en forma de casos. Cabe destacar que estos encuentros tendrían un carácter recíproco puesto que, por un lado, los docentes y/o formadores de profesores reciben información susceptible de enriquecer la reflexión sobre su propio quehacer –que, en nuestro estudio, refiere particularmente a la competencia docente de la gestión de la relación interpersonal– y, por otro lado, el investigador recibe información valiosa de los docentes que puede ser integrada a la presente investigación o a investigaciones venideras.

En cuanto al proyecto de formación del profesorado, la pregunta que salta a primera vista es ¿qué lineamientos seguir en un proyecto de formación para profesores

³⁰ Como ya lo anunciamos en la introducción de este trabajo, el objetivo de nuestro estudio se orienta, primordialmente a la comprensión de las prácticas discursivas.

³¹ Para ver algunas formas propuestas para la restitución y retroalimentación de conocimientos en análisis del discurso, consultar Rivera *et al.* (2012).

universitarios (experimentados o noveles) que apunte al desarrollo de sus competencias profesionales (e.g. la competencia docente de la gestión de la relación interpersonal)?

Una respuesta tentativa a esta pregunta la encontramos en los estudios sobre la educación superior, en donde se ha problematizado la falta de una formación especializada para profesores universitarios, en todo tipo de disciplinas, y se ha propuesto –como medida paliativa– la investigación emprendida por iniciativa de los propios docentes. Como lo señalan, Benedito, Ferrer & Ferreres (1995), “*es la investigación de los profesores sobre su propia práctica lo que se convierte en (...) impulsora de la mejora profesional* [las cursivas son de los autores]” (p. 120).

Por su parte, Zabalza (2003), al igual que los autores precedentes, propone que la investigación emprendida por los docentes sobre su práctica profesional constituye una estrategia formativa propicia para el desarrollo de las principales competencias docentes del profesorado universitario. En especial, aquellas que refieren a la gestión de la relación interpersonal dentro del aula³². En relación con esto, el autor afirma que:

Desde el punto de vista de la formación no se trata tanto de dotarse de unas técnicas relacionales (aprender técnicas para saber diseñar formas de relación y resolver los problemas que sobrevengan) cuanto de estar en disposición de someter a análisis permanente los procesos interactivos en los que estamos implicados (p. 125).

No obstante, notamos que lo anterior reviste cierta dificultad para los profesores con experiencia, entre otras razones, debido a: 1) La “velocidad y vivacidad” (Gijón, 2004, p. 17) de las relaciones establecidas con el alumnado que hace difícil su observación; y 2) la

³² En el campo disciplinario de la didáctica de las lenguas, Puren (2001a) afirma igualmente que la competencia referida a la gestión de la relación interpersonal en el marco de la formación docente es esencial puesto que los docentes, según él, deben: “*gérer les relations et promouvoir les compromis entre stratégies d’enseignement et stratégies d’apprentissage*” (¶ pour une formation complexe).

automatización o rutinización de las prácticas profesionales. En relación con esto último, Richards & Lockhart (1994/1998), señalan que:

Aunque la experiencia sea un elemento clave en el perfeccionamiento, en sí misma puede resultar insuficiente como base para el desarrollo profesional (...). La investigación indica que muchos profesores con experiencia aplican de manera casi automática gran parte de las estrategias y rutinas de la clase sin que medie un periodo largo de consciencia o reflexión (Parker, 1984). La experiencia es el punto de partida para el desarrollo profesional, pero para conseguir que juegue un papel productivo es necesario examinarla sistemáticamente. (p. 14)

Por tanto, de lo planteado hasta aquí se infiere que la investigación de los docentes sobre su propia práctica involucra el reexamen de su experiencia profesional. Para lo cual, se requiere de procedimientos específicos que permitan al profesorado movilizar un necesario proceso de *extrañamiento*; es decir, un proceso de descotidianización en donde se entre en “ruptura con el flujo de la regularidad cotidiana” (Ribeiro, 1989, p. 196) a fin de poder “mirar desde un lugar de cierta distancia a eso [experiencia] que resulta tan conocido” (Carli, 2008, p. 9) y así interrogarlo para otros y para sí mismo.

En fin, sobre la base de estas consideraciones previas, advertimos que el tipo de orientación formativa que proporciona los procedimientos más adecuados para la movilización del proceso de extrañamiento es la *orientación deliberativa*. Dicha orientación formativa apunta, como ya se dijo en el apartado anterior, a la inclusión de perspectivas investigativas diversas y a la exploración del conocimiento práctico de los docentes para la (auto) formación.

Pues bien, dentro de la orientación deliberativa son varios los procedimientos susceptibles de movilizar el proceso de extrañamiento que requiere la (auto) formación

docente (e.g. la investigación-acción)³³. Entre ellos, quisiéramos destacar, a título de ejemplo, dos: La *práctica exploratoria* y la *práctica de la videoscopia*.

La práctica exploratoria (en inglés, *exploratory practice*) promovida durante las últimas décadas por Allwright (2003) en el Reino Unido, consiste en animar a los docentes a utilizar dispositivos de observación para la formación, provenientes de su propia experiencia docente y *no* de procedimientos formales de investigación, ajenos al quehacer docente o que puedan ser percibidos como demasiado intrusivos. En otras palabras, se trata de incorporar la investigación a las clases mediante aquellas actividades que de por sí ya forman parte del repertorio didáctico de los docentes. Para este autor, el principio fundamental de la práctica exploratoria es el enfoque en la calidad de vida del aula. Por tanto, tomando en consideración lo anterior, hemos seleccionado algunos dispositivos, a modo de referencia y sin entrar en detalles, a partir de Richards & Lockhart (1994/1998), Gil (1997) y Allwright (2003). A continuación pasamos a esbozar algunos de estos dispositivos:

- El diario que consiste en elaborar registros escritos de las reacciones o impresiones sobre el acontecer en el aula, como por ejemplo la intervención del alumnado ante determinadas situaciones de clase;
- las narraciones autobiográficas de los docentes (orales o escritas) que sirven para desarrollar “una alta capacidad para el análisis instrospectivo que les permita adquirir una mayor y mejor toma de conciencia sobre sí mismos y su situación personal y profesional” (Gil, 1997, p. 118).
- las encuestas y cuestionarios que sirven para recopilar información del alumnado respecto de sus experiencias en el aula; y
- la observación alospectiva que consiste en visitar la clase de un colega (un profesor en ejercicio) y tomar notas sobre algún aspecto particular de las intervenciones docentes.

³³ Para mayores detalles sobre esta modalidad de investigación, se sugiere consultar la obra de A. Latorre (2007), “La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa”.

Finalmente, hay que precisar que la adopción de estos dispositivos requiere de una planificación acuciosa en donde el rol de los investigadores-formadores se limita a guiar la investigación de los docentes sobre la base de sus *conocimientos y experticia*, como si se tratase de un consultor o asesor. Este rol de los investigadores-formadores es propuesto como otro de los principios de la práctica exploratoria y es descrito por Allwright del siguiente modo:

I also proposed that in relating to language teachers, ‘academic’ researchers like myself could best act as research consultants, not, as was usual, research directors. So we would *advise* [las cursivas son del autor], if asked, on the conduct of investigations, but *not control* [las cursivas son del autor] the research agenda. (p. 117)

Esta especificación respecto del rol de los investigadores-formadores resulta pertinente, teniendo en cuenta que, como lo señala Kepler (1999), “es posible que una influencia aún más poderosa sobre el uso de los datos [o resultados de la investigación para la formación docente] *sea el formador del profesor* [cursivas añadidas]” (p. 345).

La práctica de la videoscopia (en francés, *autoscopie* o *videoscopie*) promovida por Jacques-Francillon (1996), Postic & De Ketele (1992/2000) y Rickenman (2007), entre otros, tiene un largo desarrollo en el campo de la denominada microenseñanza en Estados Unidos y en Francia. Este dispositivo ha sido ideado para que los docentes puedan efectuar una observación introspectiva, es decir, una observación diferida de sí mismos en situación de clases (véase Richards & Lockhart, 1994/1998, p. 19). La versión renovada de esta práctica consiste en proponer a los docentes, que se hagan grabar o filmar cuando dictan sus clases para luego visionar las filmaciones junto a otros colegas y confrontarlas con sus propias perspectivas. En definitiva, la práctica de la videoscopia brinda a los docentes un modo de acceso a la auto-observación y co-observación de su quehacer educativo, la formalización de la reflexión sobre sus experiencias áulicas y una puesta en relación de dichas experiencias con diversos puntos de vista.

En definitiva, creemos que ambos procedimientos de formación, la práctica exploratoria y la práctica de la videoscopia, conforman buenos ejemplos de procedimientos a tomar en cuenta en el desarrollo de las competencias docentes dentro de un proyecto de formación que se adscriba a una orientación deliberativa.

Conclusión

En síntesis, en el presente capítulo vimos que la evolución de la didáctica de las lenguas –en estrecha relación con otros campos del saber– ha tomado un rumbo particular, lo que ha repercutido en el interés teórico por el estudio de la clase de lengua extranjera. Para comprender lo anterior, se presentaron brevemente tres momentos en la evolución de esta perspectiva disciplinar: 1) El período de los métodos de enseñanza, 2) la primera ruptura epistemológica o período post-método, y 3) la segunda ruptura epistemológica. No obstante, notamos que es sobre todo en el período posterior a la segunda ruptura epistemológica donde el interés por el estudio de la clase de lengua extranjera se ve revitalizado debido a la formalización de la didáctica de las lenguas en cuanto espacio heterogéneo de disciplinariedad. Lo que va a suponer la aparición de un conjunto de cambios marcados por tres factores principales: a) Los sujetos agentes sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje, b) el surgimiento de los estudios sobre el discurso en el aula, y c) la problemática de la implicación científica en la formación docente.

El primer factor corresponde al giro de la didáctica de las lenguas desde una perspectiva centrada en el *objeto* (lengua-cultura-método) hacia una perspectiva centrada en los *sujetos* (docentes-alumnos). Este giro de perspectiva encuentra sus orígenes en una epistemología del sujeto que se ha desarrollado a la par de las corrientes de pensamiento predominantes en las ciencias sociales, cuyos postulados actuales se basan en el denominado retorno del sujeto. Por lo que, como consecuencia de ello, se produce una adhesión a la noción de sujeto agente social (abandono progresivo de la dicotomía

individuo/sociedad), una mayor atención a las relaciones sociales en contexto y la preferencia por enfoques de investigación científica más cercanos a los participantes.

Como se pudo observar en el caso específico de la didáctica de las lenguas, la perspectiva centrada en los sujetos se presenta a partir de dos modelos (el modelo del triángulo didáctico y el modelo objeto-sujeto), mediante los cuales se pone de manifiesto la relevancia de la relación docente-alumnado como inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y una concepción de este proceso basada en la construcción o gestión de conocimientos, entre otros aspectos. Asimismo, se comprobó que en el ámbito de la investigación didáctica y educativa la preferencia por enfoques más cercanos a los participantes se refleja en la adopción de metodologías cualitativas de corte observacional centradas en los docentes y los alumnos.

El segundo factor corresponde al surgimiento de los estudios sobre el discurso en el aula que se produjo bajo el impulso de dos situaciones: la perspectiva de sujeto en la didáctica de las lenguas –mencionada más arriba– que permitió centrar el foco en la producción verbal de docente y el alumnado; y el auge por la expansión de los estudios sobre el discurso en contextos sociales y educativos diversos. Esto último, sin embargo, no ocurrió sin dificultades de orden técnico-metodológico y disciplinar, tanto en el campo de la lingüística en Francia como en el campo de la adquisición de segundas lenguas en Estados Unidos. Pese a dichas dificultades, los trabajos realizados desde las perspectivas revisadas, entre otras, han contribuido al enriquecimiento del conocimiento sobre la multifuncionalidad y multidimensionalidad de los usos lingüísticos dentro del aula.

El tercer y último factor corresponde a la problemática de la implicación científica en la formación docente, basada en tres aspectos estrechamente relacionados entre sí: La crisis del modelo industrial del trabajo científico, la dicotomía teoría/práctica del conocimiento científico-profesional y la polarización de la formación docente. A fin de contrarrestar las múltiples dificultades derivadas de estos tres aspectos, se ha propuesto la creación de un vínculo de sinergia entre la investigación científica y la formación docente.

Con lo cual se privilegian cuatro líneas a seguir: 1) La proposición de modelos no lineales o interdependientes del trabajo científico, como es el caso del modelo interactivo que hemos adaptado a nuestro estudio; 2) la focalización de la investigación en el aula (considerando los resultados de dicha investigación como provisionales); 3) la concepción de la práctica docente como fuente para la generación de conocimientos teóricos; y, por último, 4) la promoción de proyectos inclusivos de formación docente con una orientación deliberativa.

Finalmente, se establece que para resituar los resultados de la investigación centrada en el aula dentro del marco del modelo interactivo del trabajo científico, mencionado más arriba, se requiere interrogar tales resultados a la luz de dos aspectos esenciales: 1) La restitución y retroalimentación de conocimientos; y 2) el proyecto de formación del profesorado. Para llevar a cabo esta reflexión, se ha considerado necesario, sin embargo, trazar algunas pistas a seguir. En el caso del primer aspecto, proponemos que se elaboren informes sobre las conclusiones y alcances de la investigación y se planifiquen reuniones de trabajo o grupos de discusión con el fin de hacer accesible los resultados más relevantes de la investigación y confrontarlos con la experiencia práctica de los profesores y los formadores de profesores. En el caso del segundo aspecto, proponemos que en un proyecto de formación para el profesorado, en especial, de aquel que esté destinado a los profesores con experiencia se debe propiciar la adopción de procedimientos que movilicen un proceso de extrañamiento o descotidianización de la experiencia profesional. Como aquellos procedimientos que se han desarrollado en el seno de una orientación deliberativa, entre los cuales destacamos: La práctica exploratoria y la práctica de la videoscopia.

2 La relación interpersonal entre docente y alumnos

Tal y como se ha adelantado en el capítulo anterior, desde una perspectiva centrada en los sujetos agentes sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollada en el seno de la didáctica de las lenguas, se comienza a contemplar que la relación interpersonal entre docente y alumnos es un aspecto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que nos lleva a preguntarnos por el sentido de la relación interpersonal entre docente y alumnos³⁴ en los ámbitos didáctico y educativo. Este es, por tanto, el tema que abordaremos a continuación en el presente capítulo, apoyándonos en los postulados de tres perspectivas disciplinares diferentes y que presentaremos como complementarias: La perspectiva psicosocial, la perspectiva filosófico-pedagógica y la perspectiva didáctica.

2.1 La perspectiva psicosocial

2.1.1 Los conceptos de estatus y de rol

En línea con varios autores (Hargreaves, 1972/1979; Postic, 1996/2000), pensamos que, desde una perspectiva psicosocial, son dos los conceptos clave que permiten explicar la manera en que se estructura la relación entre docente y alumnos en el aula: El *estatus* y el *rol*. El concepto de estatus docente consiste en un tipo de autoridad-poder fundado sobre una serie de cualidades socio-institucionales asignadas al docente desde el exterior y previo al encuentro con el alumnado. Por ejemplo: La edad (adulto), la profesión (tipo de formación y grado de cualificación o experticia), la pertenencia a un grupo (comunidad de hablantes nativos) y el puesto delegado por la institución (docente o instructor), entre otras. No obstante, cabe hacer notar que la autoridad-poder del docente no se funda únicamente

³⁴ Debemos advertir que en el desarrollo de este capítulo, se ha preferido el empleo del término *relación interpersonal entre docente y alumnos* a pesar de que en varias de las obras consultadas sobre el tema no existe un consenso terminológico: Relación interpersonal (Hargreaves, 1972/1979; Pekarek, 2000; Gijón, 2004), relación educativa (Jover, 1991; Postic, 1996/2000; Barba, 2002), relación pedagógica (Fernández, 1992; Van Manen, 1991/1998), relación profesor-alumno (Morales, 1998).

desde el exterior y previo al encuentro con el alumnado. En relación con ello, Postic afirma que:

El *status* [cursivas del autor] de enseñante permanece incluso en los métodos más progresistas, pero en lugar de ser impuesto desde el exterior, solamente desde una delegación administrativa [i.e. la institución], es reconocido como tal por los alumnos y las cualidades “técnicas” del enseñante están estrechamente asociadas a sus cualidades humanas. La autoridad ligada al rol que desempeña es un producto de las relaciones y no algo previo. (p. 68)

De lo anterior, se sigue entonces que el estatus docente se puede entender sobre la base de dos tipos de cualidades del docente: a) Las cualidades socio-institucionales asignadas desde el exterior (la *autoridad-poder estatutaria*) y; b) las cualidades profesionales y personales del docente reconocidas como tales por el alumnado en el desempeño efectivo de sus roles observables dentro del aula (la *autoridad-poder propiamente dicha*).

Por otro lado, el concepto de rol docente refiere a una pauta de actuación que le permite al docente orientar su comportamiento en el aula y, al mismo tiempo, prever la actuación que el alumnado tendrá en el desempeño de sus roles complementarios. El rol o los roles del docente tienen su origen en, por un lado, las normas sociales, las expectativas que los otros agentes le adjudican (e.g. los directivos del centro educativo, los colegas, el alumnado, los padres del alumnado, entre otros); y, por otro lado, la iniciativa del propio docente. Es significativo distinguir además, como lo sugiere Hargreaves, entre el concepto de rol, presentado más arriba, y el concepto de *posición-rol* referido al “desempeño [efectivo] del rol” (p. 72) puesto que no siempre hay correspondencia entre el rol (la pauta de actuación) y el desempeño del “rol observable” (Postic, p. 110) en un momento dado.

Por último, hay que precisar que la posición-rol o posición de rol ocupada por el docente es dialéctico y se define necesariamente también en el *hic et nunc* de la relación

con su rol complementario que es el que le compete al alumnado, produciéndose así una articulación o coordinación de roles. De tal manera que:

Al rol preferencial de enseñante corresponde el rol complementario del alumno. Si el enseñante no es más que un informador, el alumno recibe y restituye la información; si el enseñante quiere ser guía, espera que el alumno se haga cargo de la acción. Según el tipo de organización funcional establecida por el enseñante, según el grado de aceptación por el alumno del rol complementario que le es propuesto o impuesto, esta (...) [articulación de roles] llega a ser efectiva o no. (Postic, p. 102)

2.1.2 Las tensiones de rol

En este proceso de articulación o coordinación de roles, aludido más arriba, es frecuente que docente y alumnado, entre otros agentes involucrados, presenten desajustes y diferencias respecto de los elementos que componen su rol. Si bien, para Hargreaves, estos desajustes pueden ser percibidos o no por los sujetos implicados, es inevitable que surjan las tensiones –o conflictos– de rol (en inglés, *role strain*). Las que sobrevienen, por ejemplo, cuando:

1. Los sujetos muestran falta de alguna cualidad (profesional o personal) asociada a las exigencias para el adecuado desempeño de su rol.
2. Los sujetos que asumen una posición de rol discrepan sobre alguno de los componentes de su propio rol o de los componentes de su rol complementario³⁵.

³⁵ Para Postic, algunos desajustes pueden aparecer “respecto a los roles respectivos si los alumnos difieren entre sí por la percepción del rol enseñante y de su propio rol, o si esperan asumir roles distintos de los que se les propone” (p. 102). Por otro lado, el autor advierte también que en ciertos momentos estos desajustes pueden llegar a ocasionar una ruptura de la relación con muestras de agresividad e indisciplina de parte del alumnado. Dichas muestras de agresividad serían consideradas entonces como “una estrategia de respuesta de

3. No hay claridad sobre las expectativas que componen el rol. Lo que produce inseguridad o incomodidad entre los sujetos para el desempeño adecuado de su rol.
4. Los sujetos ocupan simultáneamente dos o más posiciones que refieren a roles (expectativas) contemplados como incompatibles, produciendo en ocasiones situaciones paradójicas o contradictorias.

Según algunos autores, las tensiones de rol que se presentan en el aula en forma de situaciones paradójicas o contradictorias –aludidas más arriba en el cuarto punto– tienen su raíz fuera del centro educativo, es decir, en las presiones provenientes del contexto socio-histórico. Así, por dar un ejemplo, Esteve (1994) señala que:

Se exige al profesor que sea un compañero y amigo de los alumnos o, al menos, que se ofrezca a ellos como un apoyo, como una ayuda para su desarrollo personal; pero, al mismo tiempo, se le exige que haga una selección al final del curso, en la que, abandonando el papel de ayuda, debe adoptar un papel de juez que es contradictorio con el anterior. Se exige al profesor que se ocupe del desarrollo individual de cada alumno, permitiendo el nacimiento y la evolución de su propia autonomía; pero, al mismo tiempo, se le pide que produzca una integración social, en la que cada individuo se acomode a las reglas del grupo. Unas veces se plantea al profesor que atienda, prioritariamente, las necesidades individuales de sus alumnos; y otras, se le impone una política educativa en la que las necesidades sociales le mueven a él y a sus alumnos como peonzas, al servicio de las exigencias políticas o económicas del momento. (p. 31-32)

En opinión de otros autores (Hargreaves, 1972/1979; Fernández, 1992; Postic, 1996/2000; Corbo, 2007), algunas tensiones de rol que se presentan dentro del aula en forma de contradicciones se originan en el modelo que se tenga acerca de la organización

los alumnos a situaciones de la clase y a comportamientos del profesor, que atestiguan la falta de personalización de la relación que establece con sus alumnos” (p. 120).

social de la clase. Un ejemplo de aquello lo encontramos en la observación que hace Bange (1996) respecto de la concepción de la clase de lengua extranjera cuando afirma que:

Il semble qu'il y ait une contradiction possible entre l'organisation sociale de la classe et l'apprentissage défini comme transition vers l'autorégulation du comportement. D'une part, en effet, dans le modèle de l'apprentissage, l'élève en tant que « candidat-apprenant » (Bruner) a le rôle principal, l'enseignant ne peut avoir que le rôle de co-acteur (comme soutien à l'apprentissage). D'autre part, dans une certaine conception de la classe, l'enseignant, maître (délégué) des programmes, du manuel, de la progression, est aussi le principal acteur, comme le montrent unanimement toutes les études (cf. Mehan, 1979) et l'élève n'a qu'un rôle subordonné, souvent même celui d'un objet de l'enseignement. (p. 8-9)

En fin, sea como fuere hay que tener presente que frente a las diversas tensiones de rol en el aula, expuestas previamente, los docentes y alumnado tienden a movilizar diversos procedimientos para disminuir o resolver las tensiones –véase Hargreaves (p. 85)–, entre los que destacan, según nosotros, aquellos de carácter lingüístico o discursivo³⁶. Además, pensamos junto con Hargreaves que las tensiones no sólo deben ser contempladas por sus potenciales efectos negativos sino que también por sus potenciales efectos positivos puesto que “la fricción y el conflicto son en ocasiones elementos esenciales para la promoción de

³⁶ En efecto, respecto a las tensiones o conflictos en el discurso, Vigara (2000) señala que:

Cuando el papel que asumen individualmente los interlocutores y la posición que se otorgan mutuamente en la conversación entran en contradicción o son incompatibles, surgen ‘problemas’ que tienen diferente consideración y diferentes consecuencias según la comunicación tenga lugar en términos predominantemente ‘institucionales’ o ‘personales’: en el primer caso se trata de transgresiones, que suelen interpretarse como desafíos y acarrear algún ‘castigo’ para el ‘perdedor’ (...); en el segundo, de desajustes, que suelen interpretarse como conflictos o malentendidos y que normalmente desencadenan un proceso de negociación interpersonal... Tanto en uno como en otro supuesto, surgen estrategias de ajuste en la conversación y marcas de poder en el discurso. (p. 189)

la salud en el cambio [social]” (p. 87) y, en consecuencia, para la posterior redefinición de los roles.

2.1.3 Los roles docentes en el aula

Hargreaves hace notar que los roles que en última instancia asumen los docentes por su propia cuenta pueden ser muy diversos y las tentativas por identificarlos de parte de los investigadores no siempre han tenido resultados satisfactorios. Pese a ello, constatamos junto con Guillot (2006/2007) que en la actualidad la delimitación de los roles se efectúa de acuerdo con la tipificación de las tareas docentes en el aula, en el centro educativo y en la comunidad, entre otros ámbitos. Además, la tipificación de las tareas docentes en el aula puede tener un énfasis en la segmentación del trabajo áulico y/o en el contexto socio-histórico –tal y como ya se vio en el apartado anterior respecto de las tensiones de rol que se presentan en forma de situaciones contradictorias–.

Un ejemplo de los roles docentes con énfasis en la segmentación del trabajo áulico, lo encontramos en la propuesta de Sánchez et al. (2008). Según estos autores, cada sesión de clase (en cuanto unidad temporal) puede descomponerse en una serie de actividades típicas de aula relativamente previsibles –denominadas con el acrónimo ATA–, tales como: el recuerdo de los contenidos desarrollados, la revisión de tareas, la exposición de la materia, la realización de tareas individuales o grupales, la lectura de un texto, entre muchas otras. Según los autores, las ATA están integradas, a su vez, por episodios que funcionan como subunidades. Así, “en el caso de la lectura de un texto [i.e. una actividad típica de aula], por ejemplo, cabe diferenciar entre un episodio dedicado a leer en voz alta, otro dedicado a resolver dudas de vocabulario y otro dedicado a la evaluación” (p. 111). Por tanto, a partir de lo anterior, se puede decir que en estas tareas o actividades típicas de

aula el docente desempeña una serie de roles o “sub-roles” (Hargreaves, p. 136) posibles y esperables³⁷.

Un ejemplo de los roles docentes con énfasis en el contexto socio-histórico –o roles socioeducativos– lo encontramos en Postic, quien al hacer patente la fuerte competencia que el docente debe enfrentar con los medios de comunicación en la sociedad contemporánea, señala que su rol “es menos el de ser dispensador del saber” (p. 85). En lugar de ello, el autor destaca que el docente es primeramente un mediador que debe esforzarse en *ayudar* al alumnado, sin imponerse, a descubrir y explorar la significación de los hechos de la realidad³⁸.

Por su parte, Zabalza (2003), en un planteamiento muy próximo al anterior, pero refiriéndose específicamente a la enseñanza universitaria, sostiene que:

³⁷ Dejando de lado la problemática de las divergencias terminológicas, los sub-roles del docente –que refieren aquí a las tareas típicas de los docentes dentro del aula– son comparables con la formulación de los roles praxeológicos propuestos por Filliettaz (2006). Según el autor, los roles praxeológicos están interrelacionados con los roles sociales, pero surgen en una situación dada y corresponden a aquellas “parcelles de responsabilités qui incombent à l’acteur dans la *tâche spécifique* [cursivas añadidas] dans laquelle il se trouve engagé” (p. 93).

³⁸ Según Jover (1991), hoy en día, quizás más que antes, la figura del docente se hace imprescindible en su rol de mediador entre la gran cantidad de información –procedente de los medios de comunicación– y el alumnado. Efectivamente, el autor ve en esta situación actual dos dificultades: la inconexión y la distorsión de las informaciones con el subsiguiente riesgo de manipulación del alumnado. Respecto de estas dificultades, el autor señala:

Respecto a la primera [dificultad], es tarea suya [del educador] ayudar al educando a integrar distintas informaciones parciales en concepciones más amplias que le permitan formarse una idea de conjunto y comprender los fenómenos que se encuentran a su alrededor, trascendiendo el plano del simple dato aislado que no se halla más allá de un par de metros de distancia. En cuanto al peligro de la manipulación, es misión del educador formentar en los educandos el desarrollo de un espíritu crítico que los capacite para enjuiciar los mensajes que les son transmitidos por los diversos canales de comunicación, a fin de comprobar su adecuación a la realidad y consistencia lógica, y seleccionar los que, de entre la gran cantidad de ellos, sean auténticamente relevantes para esa mejor comprensión de sí mismos y del mundo. (p. 141)

El papel del profesor como poseedor del conocimiento y transmisor de información que los alumnos retoman en sus apuntes, empieza a perder sentido. Eso nos obliga a ‘redefinir’ nuestro *papel* [o rol] como docente para centrarlo más en *ayudar / orientar* [cursivas añadidas] al alumno a navegar en el inmenso océano de información disponible. (p. 94)

Por último, Guillot (2006/2007), intentando dar cuenta de los roles históricos de los docentes en la sociedad del siglo veinte, propone ocho roles de los cuales mencionaremos los tres más recientes³⁹: “Experto”, “mediador” y “proveedor” (p. 140). Según el autor, estos roles están imbricados y pueden ser asumidos en el desempeño docente en forma variable. No obstante, sin restar importancia a lo anterior, llama la atención que para los tres autores citados (Postic, Zabalza y Guillot), el rol de experto –en cuanto fuente o dispensador de conocimientos– no es suficiente, priorizándose la importancia del rol docente de facilitador o mediador⁴⁰. Además, cabe notar que, como se deriva de las citas precedentes, el rol de facilitador o mediador remite sobre todo a una ayuda para que el alumnado comprenda su entorno social y la información proveniente de diversas fuentes (e.g. los medios de comunicación). Por último, en lo que concierne al rol docente de proveedor, presentado por Guillot como el más reciente de los roles profesoraes, notamos que es fuertemente cuestionado. Esto es debido a que, según el autor citado, la noción de servicio público en educación –es decir, la contribución a un *bien común*– se ha desvirtuado por la influencia de las exigencias político-económicas⁴¹, deviniendo paulatinamente en una

³⁹ Los otros cinco roles docentes refieren a superior, maestro, patrón, ingeniero y organizador.

⁴⁰ cf. Imbernón (1998) para quien el conocimiento pedagógico especializado de la función docente refiere a la tarea de “conocedor disciplinar” y a la tarea de “mediador” (p. 27).

⁴¹ Según Álvarez (2001), estas exigencias político-económicas se deben a que en las últimas décadas nuestra sociedad ha entrado en una era de transición marcada por el paso de un *Estado docente* –en el que el docente es un servidor público– al de una *sociedad educadora* cuyos rasgos o signos están siendo esbozados “no como una evolución o mejoramiento del pasado, sino como quiebre o fractura; en todo caso como una nueva realidad” (p. 43). Ante esta nueva realidad, el concepto de Estado y de familia –como el de otras instituciones– sufren profundas transformaciones las que repercuten en la institución educativa. De este modo,

prestación de servicios en la que “los padres de alumnos, ‘usuarios’ del servicio público, tienden a ser transformados, o a transformarse, en ‘clientes’ de un servicio privado y personalizado” (p. 140). Como es posible advertir, la atribución al profesorado de este rol de proveedor o de “prestador de servicios” (Sisto, 2005, p. 528) que es propio de la gestión de las empresas privadas, esta siendo cuestionado igualmente en el contexto del sistema de educación superior en Chile.

En resumen, los conceptos de estatus y de rol corresponden a categorizaciones psicosociales que permiten explicar la manera en que se estructura la relación interpersonal entre el docente y los alumnos en el aula. El *estatus docente* se puede caracterizar de dos formas: Desde el exterior en términos de las cualidades socio-institucionales asignadas al docente (la autoridad-poder estatutaria) y desde el interior en términos de las cualidades profesionales y personales del docente observables en el desempeño de su rol en un momento dado (la autoridad-poder propiamente tal). El *rol docente* es una pauta de actuación que le permite al docente orientar su comportamiento y prever el rol complementario del alumnado; teniendo como origen las normas sociales, las expectativas adjudicadas por otros agentes implicados y/o la iniciativa del propio docente. El rol o los roles que se ejercen en el aula son observables en la medida en que el docente va ocupando una posición de rol preferencial en el *hic et nunc* de la relación frente a su rol complementario que es el que le compete al alumnado. A partir de ello, es posible afirmar entonces que los roles del docente y los del alumnado se articulan o coordinan en forma dialéctica. Sin embargo, es inevitable que en este proceso de coordinación entre los roles docentes y los del alumnado surjan desajustes respecto de los elementos que componen dichos roles: Las tensiones o conflictos de rol. Los cuales no sólo producen efectos

como señala el autor, los roles educativos ya no están relegados exclusivamente a la escuela ni al docente. Por tanto, se abre el espacio para la incorporación de nuevos agentes sociales que asumen o comparten dichos roles, lo que implica a su vez una redistribución de las tareas. Además, los contextos educativos tienden a diversificarse cada vez más (tanto formales como no formales; nacionales y trans-/internacionales, entre otros). Todo lo cual estaría generando como consecuencia un proceso de cuestionamiento e incluso de replanteo de lo educativo.

potencialmente negativos sino también positivos para el cambio social. En todo caso, se advierte que frente a las tensiones de rol el docente y el alumnado van a tender con frecuencia a utilizar diversos procedimientos con el fin de disminuirlas –como por ejemplo, los procedimientos lingüísticos (véase Los procedimientos lingüísticos de la relación interpersonal, Cap. 5)–.

Finalmente, respecto a los roles docentes dentro del aula, vemos que, pese a su potencial diversidad y variabilidad, su delimitación teórica se efectúa de acuerdo con la tipificación de las tareas docentes; las que pueden tener un énfasis en la segmentación del trabajo áulico y/o en el contexto socio-histórico. A raíz de ello, se identifican dos grandes categorías de roles docentes: Los sub-roles y los roles socioeducativos. En cuanto a los sub-roles del docente, se ha establecido que refieren a las tareas típicas y previsibles que realizan los docentes dentro del aula, susceptibles de ser entendidas –estas últimas– como ATA o actividades típicas de aula. En cuanto a los roles socioeducativos del docente, notamos que en la actualidad el rol de experto está siendo considerado como insuficiente –en cuanto fuente o dispensador de conocimientos– y el rol de facilitador-mediador está siendo planteado como prioritario. Asimismo, se observa un fuerte cuestionamiento al nascente rol docente de proveedor o prestador de servicios por desvirtuar el sentido de servicio público de la educación, entras razones.

Antes de terminar esta parte, debemos hacer dos alcances: Por un lado, vemos que la observación empírica de la posición de rol del docente (i.e. el desempeño efectivo del rol) es clave. Dado que permite al investigador tener acceso a los aspectos más distintivos de la intervención docente. Por otro lado, vemos también que la “elección filosófica” (Postic, p. 16) del docente subyacente al desempeño de su rol en el aula incide notablemente en su diferenciación o singularidad, dando origen al denominado “estilo de rol” (Hargreaves, p. 142). Por esta razón, resulta indispensable revisar a continuación los aportes de la perspectiva filosófico-pedagógica respecto de la relación interpersonal entre docente y alumnos.

2.2 La perspectiva filosófico-pedagógica

2.2.1 El sentido de ayuda

Es posible notar junto con Jover (1991) que desde la antigüedad han existido partidarios de caracterizar la relación entre docente y alumnos como una relación de *ayuda* para el aprendizaje o la formación, asumiéndose con ello un principio amplio de heteronomía; es decir, la aceptación por parte del alumnado de una fuerza o influencia externa. Esto es lo que conduce a Van Manen (1991/1998), por dar un ejemplo, a describir esta ayuda como un tipo de “influencia sobre el desarrollo formativo de una persona con respecto a otra” (p. 89). Sin embargo, como veremos más adelante, el sentido de ayuda en cuanto concepto teórico va adquirir una mayor formalización en el desarrollo de la pedagogía contemporánea.

Según Barba (2002), en la pedagogía contemporánea el origen del sentido de ayuda va a surgir como una postura de rechazo a la figura del “poder-sumisión” (p. 27) que refleja el estatus docente de la pedagogía tradicionalista. De acuerdo con Fullat (1992), en este tipo de pedagogía (tradicionalista) es habitual que: a) los programas se organicen únicamente en función de la decisión de la escuela y/o del profesorado, no del alumnado; b) las tareas tengan lugar preferentemente en el aula –no fuera de ella–; c) la motivación esté centrada en la competencia individual y en la realización de tareas que el alumnado ni ha elegido ni ha deseado; d) la planificación de las materias o actividades siga una lógica de secuencias lineales; e) el contenido excluya las materias que no sean académicas o especializadas; y f) no se atienda al contexto en el cual se enseña.

De esta manera, el sentido moderno de ayuda⁴² para el aprendizaje cuyo fundamento descansa en los postulados de los movimientos pedagógicos contemporáneos, va a aparecer

⁴² Hay que aclarar que, como lo sugieren varios autores, el sentido moderno de ayuda en la relación entre docente y alumnos es incompatible con “la acción que se endilga a un menesteroso –material o

como una alternativa a la pedagogía tradicionalista. De ahí que sea necesario entonces echar un vistazo a algunos de los principales postulados de los movimientos pedagógicos en el campo de la filosofía de la educación. Para tal efecto y tomando como base la reseña elaborada por Fullat, vamos a agrupar –de manera un poco forzada– estos movimientos⁴³ en dos: a) Pedagogías nueva o progresista y transformadora; y b) pedagogías antiautoritaria, institucional y antiescolar.

2.2.2 Las pedagogías nueva o progresista y transformadora

Según Barba, el sentido moderno de la ayuda para el aprendizaje comienza a consolidarse:

En el momento en que se concibe al alumno como sujeto o constructor de su propio aprendizaje y de su propia educación. Por tanto, la *escuela nueva* [cursivas añadidas] es la depositaria de este sentido, aunque sabemos que cronológicamente se va gestando mucho tiempo antes. (p. 23)

De ahí que la pedagogía o escuela nueva sea considerada –según Jover– la precursora del sentido de ayuda que, en el transcurso de la primera mitad del siglo veinte, va a nutrirse de raíces filosóficas distintas⁴⁴. De acuerdo con Barba, en este movimiento

intelectualmente hablando–” (Barba, 2002, p. 70) o con la idea de *asistencialismo* puesto que este último, según Freire (1969/2009), transforma a quien recibe la asistencia en un objeto pasivo sin la posibilidad de que participe en la toma de decisiones del proceso de aprendizaje. De acuerdo con este autor en el asistencialismo “no hay responsabilidad, no hay decisión, sólo hay gestos que revelan pasividad y «domesticación». Gestos y actitudes. Es esta falta de responsabilidad para decidir y para participar responsablemente lo característico del asistencialismo que lleva en sus soluciones una contradicción en cuanto a la vocación del hombre a ser sujeto, y a la democratización fundamental” (p. 24).

⁴³ Por razones de síntesis, nos ocupamos de revisar sólo algunos de los movimientos pedagógicos mencionados por Fullat, sabiendo de antemano que existen otros movimientos pedagógicos paralelos y posteriores, igualmente influyentes.

⁴⁴ Según Fullat, algunas de estas raíces filosóficas las encontramos en el pragmatismo (Dewey), el empirismo (Locke, Piaget), el positivismo (Compte, Durkheim) y el existencialismo (Nietzsche, Sastre), entre otras.

pedagógico, se intenta superar el estatus del docente de la pedagogía tradicionalista, asumiendo la dependencia del alumnado hacia el docente en forma de cooperación, solidaridad y afecto. El rol del docente es relevante en la medida que se presenta ante el alumnado como un *facilitador* o *mediador*, es decir, aquel que interviene creando las condiciones favorables para el aprendizaje en consideración de las necesidades del alumnado (Valenzuela, 1987). Tal y como lo resalta Bordebeure (1958, citado en Ludojoski, 1967) cuando señala que: “el rol del educador en la escuela nueva no es menos importante del que ocupó en la educación tradicional, su posición sin embargo es otra, ya que su acción se refiere ahora más a la formación del ambiente [o condiciones de aprendizaje]” (p. 155). A partir de aquello, es posible identificar igualmente diversas expresiones –o estilos de rol– acordes con este rol de facilitador-mediador del docente: “colaborador, consejero y jefe” (Barba, p. 29); “amigo” o “compañero”⁴⁵ (Jover, p. 190; Barba, p. 31); y tutor o “*in loco parentis*” (Van Manen, p. 90), entre otras. La relación entre docente y alumnos adquiere importancia en sí misma, no como un medio hacia un fin, sino en la existencia *hic et nunc*, apartando aquellas referencias ligadas exclusivamente a los objetivos educativos finales que desfiguren las experiencias del presente (Van Manen; Barba).

En la pedagogía transformadora (o crítica), apoyada principalmente en el personalismo –entre otros–, se intenta evitar la dependencia del alumnado hacia el docente mediante la práctica de la potenciación –en inglés, *empowerment*–. Según Gore (1993/1996), en esta pedagogía se distingue entre dos concepciones de poder: a) un poder represivo que es utilizado para someter y negar a las personas y b) un poder productivo utilizado para emancipar o transformar a las personas. Es a partir de este poder productivo

⁴⁵ Jover (1991) advierte que cuando se habla del concepto de “amistad en la relación educativa, lo que se quiere subrayar es la necesaria actitud respetuosa del educador con respecto al educando” (p. 191). Sin embargo, en línea con Barba y Jover, coincidimos en que existen distintas posturas en la expresión de dicho concepto de amistad o compañerismo: Por un lado, se entiende como no exigencia o *dejar hacer* (un ejemplo de este concepto de amistad es promovido por la Escuela de Hamburgo) y, por otro lado, se entiende como una exigencia de esfuerzo o impulso para la superación en el proceso formativo.

que el docente se apoya en calidad de “autoridad emancipadora o liberadora” (Gore, p. 142) para ejercer su rol de facilitador-mediador. La potenciación del alumnado va a suponer entonces que el docente posee el poder (propiedad) para conferirlo o darlo al alumnado en forma de autonomía⁴⁶; y que el docente ejerce el poder (relación de autoridad) *con y a favor de* los alumnos y no sobre ellos, lo que implica la necesidad de una “relación horizontal” (Freire, 1970, p. 102).

2.2.3 Las pedagogías antiautoritaria, institucional y antiescolar

En las pedagogías antiautoritaria, institucional y antiescolar, apoyadas en el freudomarxismo y anarquismo, se asume, en general, una postura más radical respecto de la dependencia del alumnado hacia el docente o la escuela. En efecto, un ejemplo de la pedagogía antiautoritaria lo conforma la Escuela de Sumerhill fundada por Neill, el año 1921, en Inglaterra. Este pedagogo, inspirado en las ideas de Wilhelm Reich, reacciona “en contra de la educación represiva calvinista que él mismo sufrió y como alternativa hacia el industrialismo y el capitalismo de la época” (Barba, p. 32). En este proyecto educativo, se cuestiona la pedagogía tradicionalista y la pedagogía nueva, puesto que se considera el espacio de la escuela como una prolongación de la familia, el Estado y la Iglesia, en el sentido de ser instituciones promotoras de sumisión (Neill, 1992/1994). Por ello, en términos de Fullat y Barba, en esta escuela se propone que el docente renuncie a toda posición de jerarquía en forma de antimediación o antiintervención absoluta. Otro ejemplo de la pedagogía antiautoritaria, lo encontramos en la propuesta del terapeuta Carl Rogers, en el que se resalta el rol no directivo del docente y la aceptación de la autodeterminación de los alumnos respecto de lo que ellos mismos desean ser o hacer. Según Valenzuela, en esta versión rogeriana de la pedagogía antiautoritaria, el docente debe ser una “persona equilibrada antes que un profesional” (p. 144), entre otras cualidades.

⁴⁶ Cuestionando la denegación de los aspectos reguladores de la intervención docente por parte de algunas posturas de la pedagogía crítica, Gore (1993/1996) señala que “será mejor que el maestro o la maestra reconozca y admita el ejercicio de su autoridad con intenciones concretas: a veces emancipadoras, otras represivas, en ocasiones ambas y a veces ninguna de ellas” (p. 148).

Un ejemplo de la pedagogía institucional, lo encontramos en los pedagogos franceses Freinet, Lapassade y Lobrot, entre otros. En esta pedagogía, se cuestiona la imposición de la administración educativa y se asume la importancia del rol docente en calidad de *líder* que guía a los alumnos para el logro de sus metas. Según Barba, el docente se convierte en un favorecedor de la autonomía (autogestión) del grupo-clase, entendido como un tipo de organización comunitaria. Asimismo, el empleo de las técnicas y de los materiales (e.g. la imprenta o la escritura) pasan a jugar un papel preponderante.

Un ejemplo de la pedagogía antiescolar, que podemos calificar como la más radical, lo representan P. Bourdieu y Reimer. Aquí se cuestiona la visión de progreso de la escuela y el sistema educativo formal que, para los seguidores de este movimiento, son los principales responsables de la reproducción de las desigualdades y la afirmación de la jerarquía social. Por ello, la respuesta ante tal situación no es otra que la supresión de la escuela (Fullat; Barba; Postic).

A modo de síntesis, se puede afirmar que existe un amplio consenso entre los distintos movimientos pedagógicos, esbozados más arriba. Esto es que el sentido moderno de ayuda implica asumir el impacto que tiene la intervención docente en el alumnado – incluyendo sus efectos paradójicos⁴⁷–, pero en contraposición a la figura docente de dominación/sometimiento, propia de la pedagogía tradicionalista. Por esta razón, se problematiza la figura de autoridad-poder del docente (cf. Postic, p. 68), llegándose incluso a postular la antiintervención⁴⁸ y la supresión de la escuela –como en algunas versiones radicales de la pedagogía antiautoritaria y antiescolar–. Todo ello con el fin de procurar una

⁴⁷ Para ver una síntesis sobre el debate relativo a los eventuales efectos paradójicos de la intervención docente, véase Jover (1991, p. 150-156) y Postic (1996/2000, p. 107-110).

⁴⁸ Jover es categórico al afirmar que: “Lo único que honestamente puede hacer quien niega la intervención pedagógica es no hacer nada, desaparecer..., en definitiva, no educar. Quien quiera educar, deberá hacer algo, deberá actuar” (p. 140).

búsqueda de mayores márgenes de libertad⁴⁹ y autonomía como fundamento del proceso de aprendizaje del alumnado.

Como consecuencia de esta problematización de la figura de autoridad-poder del docente en la pedagogía contemporánea, pensamos que el sentido de ayuda para el aprendizaje puede entenderse como el resultado de la confluencia de dos principios antinómicos presentes en buena medida en los distintos movimientos pedagógicos revisados:

1) La *heteronomía* que es pensada en términos de una intervención docente condicionada a fin de que no degenera en una dominación/sometimiento y favorezca la potenciación de la autonomía del alumnado.

2) La *autonomía* que es contemplada como conferida al alumnado por medio de la intervención docente condicionada –como se dijo más arriba– y/o como un esfuerzo de conquista personal o colectivo del propio alumnado. Sea como sea, cabe señalar, así como lo hace Asensio (2004), que tal autonomía del alumnado no refiere a una separación de otros sujetos “ni se mantiene al margen de ellos, sino que se alimenta de unas iniciales dependencias que, pese a serlo, lejos de asfixiar su iniciativa, le permiten precisamente lo contrario: poder elaborar y llevar a cabo sus propios proyectos” (p. 74-75).

Planteado así el sentido de ayuda en la pedagogía contemporánea, pasamos a revisar a continuación algunas de las condiciones o exigencias que requiere la intervención docente.

2.2.4 La intervención docente como atenuación y suspensión

⁴⁹ Asimismo, pensamos que a esta idea de *libertad* subyacen dos sentidos que pueden explicarse mediante la conceptualización de Berlin (1958/1974): a) libertad como la posibilidad de deliberación del alumnado respecto de su propio aprendizaje (autonomía o autogestión), y b) libertad como ausencia de obstáculos o interferencias para el logro del deseo del alumnado.

Una primera condición de la intervención docente se deriva precisamente de las aportaciones de los movimientos pedagógicos más progresistas los que postulan –según Barba– una “intervención disminuida” (p. 50) o atenuada. En línea con ello, Corbo (2007), inspirándose en las ideas de Asensio, plantea que:

La actividad dialógica necesita de condiciones donde las relaciones de poder estén atenuadas lo más posible, ya que requiere un clima de mutua confianza y aceptación del otro como un igual, para tratar de no inhibir a los participantes y que de esa forma todos sean capaces de expresar libremente sus ideas. (p. 205)

Una segunda condición de la intervención docente corresponde a lo que preferimos llamar una suspensión de la intervención o intervención suspendida. Para Meirieu (1997), se trata de que el docente se asuma *sin poder* ante las decisiones que sólo el alumno debe tomar por sí mismo y mantenga una distancia⁵⁰ –o “écart” (p. 28)–. Por ejemplo, con respecto a las decisiones que involucran el proceso de aprender. Debemos recordar que no ejercer el poder no significa que se pierda o no se posea, de hecho, como sugiere Vigara (2000), “solo quien lo posee puede decidir no usarlo” (p. 200). Corbo, por su parte, advierte que cuando se debaten materias de orden controversial en el aula, el docente debe abstenerse de asumir un rol de experto en dichas materias específicas. De acuerdo con el autor, en tales ocasiones:

⁵⁰ Está claro que esta distancia no refiere en absoluto a la idea tradicional de *formalidad* del docente con la cual se intenta mantener la disciplina del alumnado en clase. Como la que plantea Hargreaves en la siguiente cita textual:

Como afirma Waller: ‘La formalidad se origina en la relación profesor-alumno como medio de la distancia social, lo que a su vez sirve de medio para la disciplina’. Es el sistema de «no-implicación» [cursivas del autor] con los alumnos, destinado a conservar la independencia emocional del profesor y a impedir la familiaridad entre maestros y alumnos. (p. 138)

Asumir el papel de “experto” [comillas del autor] excluye la posibilidad de una deliberación donde cada alumno extrae sus propias conclusiones, porque en algún momento del proceso la intervención de la “autoridad” del docente, que es “el que sabe” [i.e. *magister dixit*], da una posición que no está abierta a discusión, que concluye el debate. (p. 191)

Por lo tanto, en la cita presentada más arriba, la intervención suspendida de los docentes refiere más puntualmente a la renuncia de la autoridad docente respecto al rol de experto⁵¹ por aparecer como una posición unilateral en materias específicas y discutibles. Con lo cual se clausura la posibilidad de disenso, induciendo no sólo a una formación acrítica del alumnado sino también a un eventual adoctrinamiento⁵².

Finalmente, notamos que la intervención suspendida de los docentes puede referir también a la renuncia respecto al rol de facilitador puesto que –como varios autores han advertido– la relación de ayuda puede inducir a un tipo de dependencia del alumnado y si “se limita a quedarse en ella pierde su sentido” (Jover, p. 162). Por ello, la relación de ayuda requiere ser trascendida y el docente debe aspirar a la renuncia del rol de facilitador-mediador como requisito fundamental de la promoción o autonomía del alumnado. En línea con ello, Postic advierte que: “El error del educador sería negarse a asumir su función o desnaturalizarla por exceso de poder o prolongarla cuando ya no es útil. Porque su acción es temporal; está ahí para hacer franquear una etapa y después desaparecer” (p. 123).

⁵¹ Con esto no se quiere decir que el docente renuncie a asumir, al mismo tiempo, otros roles o sub-roles en los que sí se requiera de su experticia o competencia, respecto de otros ámbitos de la clase. Por ejemplo, Corbo evoca el sub-rol de animador al señalar que “resulta significativa en la actuación [intervención] docente la administración de los silencios, como forma de permitir a los alumnos una mayor elaboración de lo que dicen, sin la inmediatez de un ritmo acelerado de las interacciones” (p. 208).

⁵² Para Jover, la autoridad que moviliza este tipo de intervención degenera en una dominación “intelectual” (p. 156) y moral. Para profundizar sobre este tema, se sugiere consultar Corbo (p. 182-186) quien presenta un inventario de intervenciones éticamente ilegítimas de las cuales el docente debe precaverse. Tales como el dogmatismo, el encubrimiento (la promoción intencionalmente solapada de ciertas posiciones valóricas), la coacción, el adoctrinamiento, la neutralidad pasiva, entre otras.

En fin, es evidente que las condiciones de la intervención docente expuestas en forma de intervención atenuada y suspendida no se agotan en la presentación que hemos esbozado aquí brevemente. Sin embargo, nos contentamos con dejar en claro que:

1) La intervención docente condicionada es inseparable del ejercicio de una autoridad-poder que reclama una lógica cruzada entre una verticalidad y horizontalidad peculiares, tal y como lo propone Guillot (2006/2007), al señalar que: “En el cruce entre esta verticalidad y horizontalidad radica el punto cardinal que garantiza el *buen trato* [cursivas del autor] de esta autoridad. Sin la verticalidad, nos encontramos en una confusión de papeles; sin la horizontalidad, nos encontramos en el autoritarismo” (p. 180).

2) La autoridad-poder del docente (en términos de acumulación de decisión)⁵³ prefigura la asimetría o disimetría de la relación interpersonal entre docente y alumnos (Jover; Meirieu; Corbo), en la que se destaca principalmente el rol docente de competente-experto⁵⁴ y el de facilitador-mediador; y el rol complementario del alumnado de menos competente y el de beneficiario de la enseñanza.

⁵³ Como la *autoridad-poder estatutaria* que se funda sobre las cualidades socio-institucionales del docente delegadas desde el exterior y que, para Corbo, se manifiestan en el grado de decisión que tiene el docente sobre los contenidos de la materia (e.g. la evaluación) y el grado de discrecionalidad para fijar las normas-prohibiciones de la clase y para emitir juicios sobre los alumnos.

⁵⁴ Es posible notar que el rol docente de competente o experto también ha sufrido cambios en la pedagogía contemporánea. En efecto, el docente ya no es –como era antaño– una fuente principal de conocimientos. En lugar de ello, se le solicita poseer un conjunto heterogéneo de competencias profesionales y personales para conducir la enseñanza. En línea con esto, Corbo señala que:

Por su formación profesional, [el docente] es experto en determinado tipo de conocimiento y especialista en determinados procedimientos para enseñarlos. No sólo puede sino que debe presentarse como experto en ese campo, para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y obtener los mejores resultados en el desarrollo de éstos. (p. 192)

3) Si bien se puede admitir que la autonomía del alumnado resulta en buena medida de la intervención docente condicionada⁵⁵, como se vio previamente, no se debe olvidar que aquella resulta también y necesariamente del esfuerzo de conquista –personal o colectivo– del alumnado. Lo que va a implicar, sin embargo, una serie de exigencias por parte del alumnado que pueden ser contempladas, así como lo hace notar Jover, como propiedades o competencias respecto de ciertos dominios (e.g. capacidad de decisión, reflexión, sentido crítico, responsabilidad hacia sí mismo y hacia el prójimo, entre otras); alcanzadas/reconocidas y puestas en ejercicio por el alumnado.

Resumiendo este apartado, hemos visto que desde la antigüedad la relación entre docente y alumnos ha sido caracterizada como una relación de ayuda para el aprendizaje, pudiendo ser entendida en términos de un principio amplio de heteronomía. Sin embargo, a partir de los movimientos pedagógicos contemporáneos el sentido de ayuda es formalizado, asumiéndose con ello el impacto que tiene la intervención docente en el alumnado, pero en contraposición a la figura docente de dominación/sometimiento, propia de la pedagogía tradicionalista. Por esta razón, se problematiza la autoridad-poder del estatus docente, dando como resultado, la aparición de dos grandes posturas: Aquella que reconoce la relevancia de la intervención docente condicionada (en términos de una intervención atenuada y una intervención suspendida) y aquella que la descarta radicalmente en forma de una antiintervención absoluta.

En cuanto a la primera postura –que es la que se comparte en este estudio– se advierte que el sentido de ayuda en la relación interpersonal entre docente y alumnos va a

⁵⁵ Y a su vez de la política del centro educativo de tal manera que:

Si la organización escolar y la relación pedagógica son jerárquicas y autoritarias preparan, en lo que les concierne y hasta donde lo permita su eficacia, para la integración en estructuras económicas sociales y políticas autoritarias. Por el contrario, una organización escolar democrática y participativa y una relación pedagógica activa y dialógica prepararán para la inserción en una sociedad libre, plural y participativa. (Fernández, 1992, p. 59)

consistir finalmente en la confluencia de dos principios antinómicos: La heteronomía y la autonomía. Por tanto, es sobre la base de estos dos principios antinómicos que descansan en buena medida los dos roles principales de los docentes (competente-experto y facilitador-mediador); y los dos roles complementarios del alumnado (menos competente y beneficiario de la enseñanza). Asimismo, consideramos que el rol docente de facilitador-mediador ha recibido una mayor atención (en la pedagogía contemporánea), pudiendo ser expresado mediante una serie de variantes posibles o estilos de rol: colaborador, consejero, amigo o compañero, jefe o guía, tutor o *in loco parentis*, emancipador o liberador, no directivo y líder, entre otros.

Antes de terminar este apartado, es importante decir que el enfoque sociocultural de inspiración vygotskiana ha dado origen, como lo señala Barba, a la elaboración de una didáctica más que a la de una pedagogía; revalorizándose, junto con ello, el impacto de la intervención docente condicionada como un tipo de “ayuda regulada” (p. 66) mediante el lenguaje. Esto es lo que pasaremos a revisar con mayor detalle a continuación.

2.3 La perspectiva didáctica

2.3.1 El enfoque sociocultural de la enseñanza de lenguas extranjeras

Según varios autores (Arditty & Vasseur, 1999; Lantolf, 2000; Pekarek, 2000), el enfoque sociocultural o socioconstructivista de inspiración vygotskiana, trasladado al campo de la didáctica de lenguas extranjeras, brinda una base teórica renovada para repensar el vínculo existente entre la producción verbal, como una actividad social y el aprendizaje de lenguas extranjeras como una actividad cognitiva.

Vygotsky (1987/1997), motivado por explicar el origen sociocultural del funcionamiento mental, postuló que en el transcurso del desarrollo infantil la actividad social (interpsicológica) precede a la actividad cognitiva (intrapsicológica), dando como resultado un proceso de reestructuración interna. En este proceso, las relaciones

interpersonales juegan un papel primordial en el funcionamiento mental. Tal y como lo señala el autor en la siguiente cita textual:

Every function in the cultural development of the child appears on the stage twice, in two planes, first, the social, then the psychological. First between people as an intermental category, then within the child as an intramental category. This pertains equally to voluntary attention, to logical memory, to the formation of concepts, and to the development of will. We are justified in considering the thesis presented as a law, but it is understood that the transition from outside inward transforms the process itself, changes its structure and functions. *Genetically, social relations, real relations of people, stand behind all the higher functions and their relations* [cursivas añadidas]. (p. 106)

De acuerdo con la cita de más arriba, las relaciones interpersonales subyacen ontogenéticamente a todas las funciones mentales superiores y a la relación existente entre ellas. Por esta razón, para Vygotsky el desarrollo y el aprendizaje son, en línea con Maqueo (2005), factores inseparables. Este postulado va a ser retomado posteriormente en el enfoque sociocultural de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras⁵⁶ en el cual se va a considerar el desarrollo lingüístico de los aprendices, así como el desarrollo cognitivo, estrechamente ligado a la dimensión de las relaciones interpersonales y los contextos en las cuales tienen lugar dichas relaciones. Esto es lo que lleva a Pekarek (2000) a afirmar que: “En tant qu’activité sociocognitive, l’apprentissage d’une langue étrangère est indissociable de l’établissement de relations interpersonnelles, de contextes d’action et de significations sociales” (p. 6).

⁵⁶ Hay que recordar que las primeras aplicaciones del enfoque vygotskiano se orientaron a explicar la adquisición de la lengua materna.

2.3.2 El rol docente y el sentido de ayuda

Ahora bien, cabe preguntarse aquí de qué manera se entiende el rol docente y el sentido de ayuda en la relación interpersonal entre docente y alumnos desde esta perspectiva didáctica. Con respecto al rol docente, Vasseur (1993) constata que:

La thèse de Vygotski, c'est que l'autorégulation a d'abord été une 'régulation par l'autre' [i.e. una heterorregulación]. Les méthodes interactives utilisées par les *tuteurs* [cursivas añadidas] que sont la mère ou le partenaire expert servent de modèle pour la mise en place des méthodes individuelles. (p. 30)

De la cita de más arriba se infiere entonces que, por un lado, esta perspectiva didáctica se basa sobre la importancia que tienen los roles ejercidos por los *tutores* en la enseñanza-aprendizaje de una lengua materna –roles que serán extendidos a la enseñanza-aprendizaje de una lengua no materna o extranjera–. Por otro lado, estos roles pueden ser afinados y contemplados como subdivididos en dos: 1) El rol de *tutor* –propriadamente tal– que en la perspectiva filosófico-pedagógica ya hemos identificado como una expresión del rol docente de facilitador-mediador y, 2) el rol de *competente* o *experto*. Además, se advierte que este último alude en específico al docente en su calidad de hablante competente, es decir, un hablante nativo o “locuteur compétent” (Cambra, 2003, p. 45). Un ejemplo de esto último lo encontramos en Nussbaum & Tusón (1996), quienes utilizando la noción de hablante nativo⁵⁷ en forma amplia para caracterizar la labor de los profesores de lengua, señalan que:

La única persona que se puede considerar auténticamente “nativa” [las comillas son de las autoras] es quien ejerce la tarea docente. El profesor o la profesora es la única

⁵⁷ Hay que aclarar que el origen del término *hablante nativo* se asocia a la lingüística de corte chomskiano (Wells, 1997) y que si bien se cuestiona su uso en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Kramsch, 2001), dicho término es empleado habitualmente para designar a aquellos hablantes que hacen uso de la lengua en cuanto lengua materna.

persona realmente *competente* [las cursivas son de las autoras], en el sentido de que sabe cómo comportarse, cómo actuar, qué decir [en un ámbito de especialización] y cómo hay que decirlo. (p. 2)

Con respecto al sentido de ayuda para el aprendizaje, consideramos que al igual que en el apartado anterior –relativo a la perspectiva filosófico-pedagógica– en esta perspectiva didáctica la intervención docente cobra especial relevancia. Esto es en la medida de que favorezca el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; entendido este proceso como el tránsito progresivo del alumnado desde un punto de mayor heterorregulación discursiva hacia un punto de mayor autorregulación discursiva. En efecto, así lo plantea Bange (1996), al definir este proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como:

Une transition par degrés de la régulation du comportement (verbal) du sujet par un autre compétent (de l'hétérorégulation) à la régulation de ce comportement par le sujet lui-même (à l'autorégulation) i.e. au contrôle interne par le sujet de ses propres opérations. (p. 192)

Como es posible advertir, los elementos de heterorregulación y autorregulación, mencionados más arriba, pueden ser percibidos como muy próximos a los principios de heteronomía y autonomía, establecidos previamente en el apartado relativo al sentido de ayuda desde la perspectiva filosófico-pedagógica. Por lo tanto, retomando aquí por nuestra cuenta lo planteado más arriba y extrapolando la formulación del sentido de ayuda en el apartado anterior, pensamos que en esta perspectiva didáctica el sentido de ayuda para el aprendizaje resulta igualmente de la confluencia de dos principios antinómicos⁵⁸: Una heterorregulación y una autorregulación (discursivas).

⁵⁸ Advertimos que algunos didactas franceses ya vislumbraban la confrontación de estos dos principios antinómicos sin hacer mención explícita de la noción de ayuda. Un ejemplo de aquello lo vemos en Bogaards (1991) cuando señala que:

En fin, para que el sentido de ayuda, tal y como ha sido presentado más arriba, sea considerado productivo se postula –al igual que en la perspectiva filosófico-pedagógica– que la intervención docente requiere también de ciertas condiciones o exigencias. Las que deben ser contempladas, según Bange, en términos de un mecanismo de influencia o andamiaje (en francés, *étayage*) y de la consideración de la zona de desarrollo próximo o potencial (ZDP)⁵⁹ del alumnado. Estas condiciones de la intervención docente serán tratadas brevemente en el siguiente apartado.

2.3.3 La intervención docente como modulación del discurso

Una de las condiciones principales de la intervención docente en el marco del enfoque sociocultural corresponde al mecanismo de influencia o andamiaje. Por andamiaje se va a entender el tipo específico de ayuda regulada que el docente debe proveer a los alumnos y que se plasma muy especialmente en forma de una modulación del discurso (Cf. La corriente francófona, Cap. 3) para que aquellos puedan realizar lo que sean capaces de hacer y alcanzar progresivamente la autonomía de su propio comportamiento discursivo. Este andamiaje desplegado a favor de la promoción de la autonomía del alumnado consiste en un proceso de “traspaso de control y responsabilidad desde el profesor a los alumnos y alumnas” (Lacasa & Freixas, 1997, p. 9), el cual va a depender de que el docente deje actuar con autonomía al alumnado que está bajo su tutela (Bange, 1996, p. 193). Para esto, el estilo de la tutela del docente debe presentarse preferentemente como “indirect [indirecto]” (Bange, Carol & Griggs, 2005, p. 87). Por su parte Cambra (1998) plantea que “existen diferentes movimientos de ‘andamiaje’ [las comillas son de la autora] relacionados

Rejetant chacune des deux positions extrêmes, Coste présente ce qu’il appelle la « gestion partagée » ; selon lui, c’est là « la seule voie largement ouverte (...) entre, d’une part, un dirigisme magistral (...) et, d’autre part, une auto-construction et une auto-direction totales, par l’apprenant, de sa propre formation. (p. 101)

⁵⁹ De aquí en adelante utilizaremos la abreviatura ZDP para referir la zona de desarrollo próximo o potencial.

dialécticamente” (p. 236) y los describe en términos de aquellos procedimientos que apuntan a la facilitación de la comprensión por parte del alumnado. Tales como los procedimientos –de autoestructuración y heteroestructuración– estudiados en los trabajos sobre la comunicación exolingüe (véase La corriente francófona, Cap. 3).

Otra de las condiciones de la intervención docente corresponde a la ZDP consistente en un espacio diferencial entre el nivel de competencia efectivo de los alumnos (aquellos que son capaces de hacer por sí mismos) y el nivel de competencia potencial (aquellos que serían capaces de hacer con la ayuda y orientación del docente). En lo concerniente a este espacio diferencial, el autor señala que además de ser un espacio de carácter cognitivo es un espacio que resulta de una definición mutua de la situación de aprendizaje por parte del alumnado y el docente, en que los saberes compartidos son movilizados con el fin de que se lleve a cabo una tarea determinada. En otras palabras, la ZDP es también la promoción de un espacio negociado entre el alumnado y el docente.

Cabe hacer notar aquí que Vasseur (1993) incorpora otra condición de la intervención docente, esto es que la ayuda regulada debe ser *reconocida* por los interlocutores de tal modo que “c’est donc l’effet produit sur l’élaboration collective du sens qui indiquera que l’intervention a été étayante. Ce qui, du point de vue des interlocuteurs, situe l’intervention étayante d’abord dans l’immédiateté du dialogue et de la performance obtenue” (p. 32). Lo anterior implica entonces que una condición de la intervención docente consiste justamente en la legitimidad otorgada por el alumnado respecto de la modulación del discurso efectuada por el docente. Esto permite justificar el hecho de que el punto de vista del alumnado sobre la intervención docente en el aula es fundamental.

Por consiguiente, sobre la base de estas dos condiciones de la intervención docente esbozadas rápidamente más arriba, se puede afirmar que la ayuda regulada por el docente en la modulación de su discurso es contemplada como potencial (cf. Bange, p. 7).

Para terminar, debemos resaltar junto con Bange que “un problème à résoudre [...] sera donc d’établir une *typologie des comportements verbaux du locuteur compétent* [cursivas añadidas] en fonction de la définition de l’étayage [andamiaje o ayuda regulada y potencial]” (p. 193). En otros términos, como ya lo hemos anunciado en la introducción de nuestra investigación, queda aún pendiente el estudio en profundidad del tipo de procedimientos lingüísticos que los docentes emplean en su calidad de competentes y en función de la ayuda regulada que proveen al alumnado en forma de una modulación del discurso. Pese a ello, el autor citado sugiere que dichos procedimientos podrían organizarse provisionalmente en dos grandes niveles que nosotros reformulamos y presentamos de la siguiente manera:

a) Un nivel *local* concerniente a aquellos procedimientos lingüísticos puntuales estudiados en los trabajos sobre el habla del profesor y en los trabajos sobre la comunicación exolingüe que apuntan en general a facilitar la comprensión por parte del alumnado (véase La corriente anglosajona y la corriente francófona, Cap. 3).

b) Un nivel *global* concerniente a aquellos procedimientos lingüísticos que apuntan a favorecer la autonomía y crear un clima propicio para el aprendizaje, entre otros aspectos.

Resumiendo, el enfoque sociocultural de la enseñanza de lenguas extranjeras se basa en el supuesto vigotskiano de que las relaciones interpersonales (actividad interpsicológica) preceden a los procesos cognitivos de los sujetos (actividad intrapsicológica). Por este motivo, se postula que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es indisociable de las relaciones interpersonales y de los contextos sociales donde se producen. Asimismo, se reconoce que este proceso de aprendizaje consiste en que los alumnos transitan progresivamente desde un punto de mayor heterorregulación de su comportamiento discursivo hacia uno de mayor autorregulación.

En consonancia con lo anterior, hemos propuesto que el sentido de ayuda para el aprendizaje resulta de la confluencia de dos principios antinómicos: Una heterorregulación

y una autorregulación discursivas. Sin embargo, se constata que –al igual que en el caso de la perspectiva filosófico-pedagógica– para que la ayuda sea considerada productiva, la intervención docente debe requerir de ciertas condiciones.

Entre las condiciones principales de la intervención docente que identificamos en esta perspectiva didáctica, destacamos los movimientos de andamiaje verbal o discursivo que consisten en un mecanismo de influencia expresado en forma de una modulación del discurso. Dicha modulación del discurso es, por lo tanto, la que va a permitir que el alumnado pueda realizar aquello que sea capaz de hacer bajo la conducción del docente y, a la vez, alcanzar progresivamente la autonomía de su propio comportamiento discursivo. Otras condiciones de la intervención docente que fueron revisadas aquí son la promoción de la ZDP –espacio de definición mutua y negociada de la situación de aprendizaje–; y el reconocimiento por parte del alumnado de la modulación discursiva. De lo que se deriva que la ayuda del docente sea igualmente potencial.

En cuanto a los roles docentes promovidos en esta perspectiva didáctica, notamos que se ponen de relieve el rol de facilitador-mediador (expresado como tutor) y el rol de competente-experto (hablante competente o hablante nativo).

Finalmente, se resalta el hecho de que los procedimientos lingüísticos de los docentes competentes que actúan en la modulación del discurso son los que requieren de una mayor atención en la investigación didáctica actual, proponiéndose de manera provisional, dos grandes niveles para su organización: a) Un nivel local concerniente a los procedimientos lingüísticos puntuales que refieren a facilitar la comprensión del alumnado; y b) un nivel global concerniente a los procedimientos lingüísticos que apuntan mayormente a la promoción de la autonomía del alumnado.

Conclusión

Al recapitular las ideas centrales revisadas hasta aquí sobre la base de una visión disciplinar integral del tema, se estableció que desde una perspectiva psicosocial la relación interpersonal entre docente y alumnos se estructura por medio de un proceso de articulación de estatus y de roles. El *estatus docente* configura dos tipos de autoridad-poder: La autoridad estatutaria (externa) y la autoridad-poder propiamente tal (interna). Esta última consiste en las cualidades profesionales y personales del docente que son observables en el desempeño efectivo de sus roles. El *rol docente* es una pauta de actuación que le permite al docente orientar su comportamiento y prever el del alumnado, teniendo como origen diversas fuentes (las normas sociales, las expectativas de otros agentes y/o la iniciativa del propio docente). El rol o los roles que se ejercen en el aula son observables en la medida en que el docente va ocupando una posición de rol preferencial en el *hic et nunc* de la relación frente a su rol complementario que es el que le compete al alumnado. Cabe señalar además que en este proceso de articulación de estatus y de roles pueden sobrevenir diversas tensiones o conflictos de rol. Los cuales producen efectos potencialmente negativos, pero también efectos potencialmente positivos para el cambio social. En todo caso, se advierte que tanto docente como alumnado van a tender con frecuencia a utilizar diversos procedimientos para disminuir dichas tensiones de rol –como por ejemplo, los procedimientos lingüísticos–. Finalmente, desde un punto de vista metodológico, se planteó la importancia que reviste la observación empírica de la posición de rol del docente puesto que permite el acceso del investigador a aquellos aspectos más distintivos de la intervención docente.

Por otro lado, se advirtió que desde una perspectiva filosófico-pedagógica y una perspectiva didáctica se comparte el mismo presupuesto teórico en torno a la relación interpersonal entre docente y alumnos: El sentido de ayuda. A partir de aquello, postulamos que el sentido de ayuda resulta de una lógica cruzada en la que confluyen dos principios antinómicos: La heteronomía y la autonomía (en la perspectiva filosófico-pedagógica); la heterorregulación y la autorregulación discursivas (en la perspectiva didáctica). Asimismo,

se observó que es sobre la base de estos dos principios antinómicos que descansan en buena medida los principales roles socioeducativos de los docentes (competente-experto y facilitador-mediador) y del alumnado (menos competente y beneficiario de la enseñanza). Dado lo anterior, se desprende que la intervención docente que reclama esta lógica cruzada se caracteriza –en ambas perspectivas aludidas– por ser inseparable de una serie de requerimientos. En el caso de la perspectiva filosófico-pedagógica, estos requerimientos refieren a una intervención atenuada y una intervención suspendida. En el caso de la perspectiva didáctica, estos requerimientos refieren a una intervención modulada o modulación del discurso que, por lo demás, es la que requiere de una mayor atención en la investigación didáctica actual.

Para terminar, se debe añadir que aunque en las tres perspectivas estudiadas en este capítulo se ponen de relieve –por distintas razones– los principales roles socioeducativos de docentes y alumnado mencionados más arriba, en cada una de ellas se delimita con mayor precisión los roles docentes en función de distintos criterios. En cuanto a la perspectiva psicosocial, se propone a) la categoría de sub-roles referidos a las tareas típicas y previsible de los docentes dentro del aula, susceptibles de ser entendidas –estas últimas– como ATA o actividades típicas de aula; y b) la categoría de estilos de rol referidos a aquellas cualidades distintivas del desempeño docente que aluden a sus elecciones filosófico-pedagógicas. En cuanto a la perspectiva filosófico-pedagógica, se propone una amplia gama de estilos del rol docente de facilitador-mediador: Colaborador, consejero, amigo o compañero, jefe o guía, tutor o *in loco parentis*, emancipador o liberador, no directivo y líder. Finalmente, en cuanto a la perspectiva didáctica, con el rol docente de competente-experto se alude en específico a su calidad de hablante competente o hablante nativo.

A modo de ilustración, presentamos a continuación un cuadro de síntesis de las ideas expuestas hasta aquí sobre la relación interpersonal entre docente y alumnos (véase el Cuadro 3):

Cuadro 3. La relación interpersonal entre docente y alumnos.

	Sentido de ayuda para el aprendizaje	Intervención docente	Roles docentes principales	
<i>Perspectiva filosófico-pedagógica</i>	Heteronomía y autonomía	Intervención atenuada y suspendida	1. Competente-experto (Hablaante competente o hablaante nativo) 2. Facilitador-mediador (Colaborador, consejero, amigo o compañero, jefe o guía, tutor o <i>in loco parentis</i> , emancipador o liberador, no directivo y líder)	<i>Perspectiva psicosocial, filosófico-pedagógica y didáctica</i>
<i>Perspectiva didáctica</i>	Heterorregulación y autorregulación discursivas	Modulación del discurso		

Fuente: Elaboración propia

3 La relación interpersonal y el discurso docente

En el capítulo anterior, se propone que el sentido de la relación interpersonal entre docente y alumnos consiste más precisamente en la ayuda que los docentes, en su calidad de competentes y de facilitadores del aprendizaje, proporcionan al alumnado. Asimismo, se establece con argumentos didácticos que esta ayuda se manifiesta por medio de una modulación del discurso docente. Sin embargo, para precisar el estatuto teórico que tiene la relación interpersonal en el discurso docente, se requiere hacer una revisión de aquellos aspectos que dicen relación con la conceptualización del discurso docente en el aula. Esto es lo que veremos a continuación en el presente capítulo.

A grandes rasgos, se puede decir que la conceptualización teórica del discurso docente, y la terminología utilizada para su formulación, depende de factores muy diversos como la tradición disciplinar, el enfoque investigativo y, en última instancia, las preferencias de los propios investigadores (Peytard & Moirand, 1992; Nussbaum & Tusón, 1996). Pese a ello, hemos identificado algunos puntos de convergencia surgidos de la didáctica de las lenguas y del análisis del discurso –entre otras disciplinas–, que nos han permitido establecer algunas distinciones fundamentales. Las que serán contempladas en el transcurso de esta presentación como las diversas dimensiones del discurso docente.

3.1 El lugar de producción del discurso docente

Antes que todo, parece conveniente advertir que la noción de *lugar* de producción del discurso docente puede adoptar, al menos, dos sentidos distintos dependiendo de la preferencia por el uso del término aula o clase. Tal y como se desprende de lo planteado por Pallotti (2002) cuando señala que:

Il y a donc lieu de distinguer entre deux notions qui, dans diverses langues européennes reçoivent des noms distincts : « classe » et « aula » en italien, « classe » et « salle de classe » en français, « class » et « classroom » en anglais. Dans tous

ces cas, une distinction est faite entre « classe » comme objet social, réalité éducative, institution, et « salle de classe » en tant que lieu physique. (p. 171)

De esta manera, retomando por nuestra cuenta el planteamiento de la autora citada, se sigue que el empleo del término aula refiere al *lugar físico* en donde se inscribe el discurso docente; y el empleo del término clase, al *lugar social* (realidad o contexto educativo) en donde se inscribe el discurso docente. Sin embargo, aunque reconocemos que tal distinción entre aula y clase no resulta ser absoluta, puesto que en la práctica estos términos y sus sentidos pueden aparecer como imbricados e incluso equivalentes⁶⁰, hay que decir que aquella nos va a permitir de aquí en adelante sugerir una vía posible para abordar la especificación del discurso docente en el marco de nuestro trabajo de investigación.

3.1.1 El aula

Tomando como punto de referencia el aula o sala de clases (i.e. el lugar físico) en la enseñanza de una lengua extranjera (LE)⁶¹, Llobera (1990, 1995/2008) propone que el discurso docente difiere según si éste es generado en el aula o si es aportado al aula. El primero, el discurso generado en el aula, consiste –siguiendo al autor citado– en una agrupación de discursos que surgen en las interlocuciones entre docentes y alumnos dentro de la sala de clases. Así, el autor identifica, al menos, tres tipos de discursos generados en el aula: a) El discurso docente que, según Bouchard (2005), se caracteriza por ser *poliloga*⁶²; b) el discurso de los alumnos; y c) los textos escritos elaborados en forma

⁶⁰ En efecto, se advierte que los términos aula y clase aparecen como equivalentes en el uso de las expresiones *discurso en el aula* y *discurso de la clase* (Cros, 2000, 2002, 2003a; Castellà et al., 2007). Para profundizar en el tema, véase la noción de “aula” (p. 14) en Nussbaum & Tusón (1996), la noción de “classe” (p. 43) en Cambra (2003) y la noción de *aula* en la obra de Martín (Coord.) (2003), “Diccionario de términos clave de ELE”, en línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aula.htm.

⁶¹ De aquí en adelante se usará la abreviatura LE cuando nos referimos a la expresión lengua extranjera.

⁶² Según el autor citado todo intercambio pedagógico se manifiesta mediante *figuras polilogales*; es decir, una serie de configuraciones potenciales que van a determinar la manera en que intervienen o participan los diferentes miembros de la clase. A partir de ello, se postula que una de las figuras prototípicas del polílogo

conjunta entre los participantes. El segundo, el discurso aportado al aula, consiste más bien en una agrupación de fragmentos de discursos (orales y/o escritos) prefabricados que son incorporados a la sala de clases por docentes y alumnos a través de los manuales de estudio, los libros, los documentos auténticos, los materiales didácticos y las grabaciones audiovisuales, entre otros. El autor reconoce además que en ciertas ocasiones las fronteras entre el discurso generado en el aula y el discurso aportado al aula se entrecruzan, dificultando su descripción en la investigación.

3.1.2 La clase

Tomando como punto de referencia la clase (i.e. el lugar social) en la enseñanza de una LE, Ellis (1985) pone en evidencia el hecho de que el discurso docente difiere según el “type of classroom setting [el tipo de contexto de clase]” (Ellis, p. 151). A partir de este planteamiento, el autor citado propone cinco tipos específicos de contexto de clase:

- a) *The foreign language classroom*: En sentido estricto, es la clase de lengua extranjera cuyo foco es la forma de la lengua meta. Al igual que Ellis, Cicurel (1993) sostiene que en la clase de lengua extranjera la “focalisation sur la forme prime lors de la communication” (p. 94). Sin embargo, notamos junto con Bange,

áulico sería el *trílogo*: la formación constituida por tres participantes efectivos (e.g. una *díada* compuesta por la intervención del docente y la de un alumno –interrogado o interpelado–, más el resto de la clase contemplada como un tercer participante colectivo). Bouchard explica además que la importancia del concepto trílogo como figura prototípica del polílogo áulico reside en el hecho de que los investigadores deben asumir desde un principio la inestabilidad que puede adoptar la distribución de los roles de los participantes en el aula. En relación con esto, dicho autor señala: “Ils sont un intérêt stratégique dans la mesure où ils font accomplir aux chercheurs un pas hors du dialogue et de sa stabilité structurale. En effet, à partir du trilogue disparaît le principe de l’alternance réglée des tours des paroles entre les participants, base de l’analyse de la conversation de type ethnométhodologique par exemple”. (p. 2). Para terminar, el autor hace notar que, en última instancia el docente es quien gestiona las figuras polilogales; permitiendo ya sea su expansión en forma de una práctica más dialogada (como es el caso del trílogo o tetrálogo), su reducción en forma de una mera práctica monologal ostensiva (como es el caso de las clases frontales o magistrales) o su combinación.

Carol & Griggs (2005, p. 81) que tal caracterización corresponde a una concepción tradicional de la clase de lengua extranjera en la que se privilegiaba, además de la forma de la lengua meta, el uso de la lengua materna del alumnado como medio para el aprendizaje. En la actualidad, el sentido del término clase de lengua extranjera es utilizado más ampliamente abrazando el sentido de otros tipos de clase.

- b) *The second language classroom*: La clase de segunda lengua⁶³.
- c) *The subject classroom*: La clase mixta compuesta por alumnos hablantes nativos y alóglotas.
- d) *The bilingual classroom*: La clase bilingüe impartida en una lengua materna y una lengua no materna.
- e) *The immersion classroom*: La clase de inmersión en la que los alumnos usan la lengua meta como medio de comunicación para el aprendizaje.

Según el autor, en la clase de inmersión o *the immersion classroom* se pone el énfasis en el sentido de los temas tratados por los alumnos en la lengua meta más que en la forma de la lengua como es el caso de la clase de lengua extranjera en sentido estricto. Esto es posible, en parte, porque este tipo de contexto de clase presenta una fuerte analogía con el contexto natural o “immersion sociale” (Bange, Carol & Griggs, 2005, p. 85) en donde la lengua exige ser utilizada con un alto grado de autenticidad. De acuerdo con esta descripción, advertimos entonces que la clase de inmersión se asemeja al tipo de clases de lengua extranjera que se imparten en los programas internacionales de intercambio universitario –que es el contexto educativo donde se enmarca nuestra investigación–. No obstante, advertimos también que el empleo del término “inmersión” puede llevar a una

⁶³ En España la clase de español como segunda lengua suele designar específicamente la enseñanza del español a inmigrantes en programas de submersión (Nuñez, González & Trujillo, 2006). Desde el punto de vista de la enseñanza bilingüe, los programas de submersión tienen por objetivo la asimilación social y lingüística de los aprendices, por este motivo se prescinde de la lengua materna de los aprendices, teniendo como consecuencia, a largo plazo, la pérdida de la lengua materna de los aprendices (Baker, 1993).

confusión puesto que Ellis lo utiliza para designar un tipo de contexto de clase y, como sabemos, dicho término es utilizado de manera distinta en los estudios sobre bilingüismo⁶⁴.

Sea como fuere, constatamos que en la actualidad tal préstamo terminológico es adoptado igualmente en el campo de los estudios de educación internacional de corte anglosajón (en inglés, *study abroad*)⁶⁵. En efecto, en este campo de estudios, dicho término refiere, por un lado, los programas internacionales de intercambio estudiantil (en la expresión *immersion program*) en los que se proponen clases cuya finalidad es aprender la lengua y la cultura meta en el país donde éstas son oficiales (Freed, 1998; Stephenson, 1999). Por otro lado, dicho término sirve también para referir el contexto lingüístico y cultural de estos programas internacionales con la expresión *immersion setting* o *immersion context* (Freed, 1998; Wilkinson, 1998; Huebner, 1998; Steinberg, 2002; Engle & Engle, 2003).

Por tanto, de lo dicho hasta aquí se puede concluir parcialmente que la descripción de la clase de inmersión –tal y como es formulada por Ellis– presenta un elemento en común con las clases de lengua extranjera impartidas en los denominados programas de intercambio (o programas de inmersión). Esto es la relación de analogía que este tipo de clases mantiene con el contexto natural en donde se utiliza la lengua meta. Sin embargo, dado que las clases que se imparten en los programas de intercambio tienen lugar en el país donde la lengua meta es oficial, nos preguntamos si aquello es determinante en la configuración del tipo de contexto de clase. Para ello, consideramos oportuno la revisión de lo que se ha denominado el contexto de aprendizaje.

⁶⁴ La metáfora acuática de la inmersión en los estudios de bilingüismo surge en los denominados programas de inmersión (creados originariamente en el Canadá francófono durante la década de los sesentas) en el que algunas o todas las asignaturas del currículum son estudiadas mediante una lengua no materna –inmersión total– o mediante la alternancia entre la lengua materna y una lengua no materna –inmersión parcial– (Baker, 1993). La finalidad de estos programas de inmersión es que los estudiantes adquieran una lengua no materna, por medio de asignaturas diferentes sin la pérdida de la lengua materna y en un contexto lingüístico natural.

⁶⁵ Para mayores detalles sobre este ámbito de estudios consultar la revista especializada *Frontiers: the interdisciplinary journal of study abroad* que se encuentra en línea en: <http://www.frontiersjournal.com>.

3.1.2.1 El contexto de aprendizaje

El contexto de aprendizaje⁶⁶ consiste en el conjunto de condiciones que caracterizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua no materna (Porquier & Py, 2004). Como lo sugiere Porquier (1995), estas condiciones pueden ser entendidas en términos de una serie de parámetros contextuales y canónicos. Un ejemplo de ello lo constituye la distinción de entorno institucional/natural. El primero, el entorno institucional (formal), se caracteriza por ser colectivo y guiado sistemáticamente por un docente en el marco de un programa de enseñanza. Por el contrario, el segundo, el entorno natural (informal) se caracteriza por ser individual y no guiado sistemáticamente en la medida de que los aprendices se encuentran en contacto con los hablantes nativos circunstancialmente en los distintos ámbitos sociales. Finalmente, el entorno mixto (entre los dos entornos precedentes) se manifiesta bajo la forma de las clases particulares, las tutorías individuales, la enseñanza-aprendizaje a distancia, los tandem (intercambios de idioma en pareja), entre otros. Otro ejemplo lo constituye la distinción de entorno homóglota/heteróglota⁶⁷. Según nosotros, es sobre todo la noción de entorno homóglota que nos permite aproximarnos con mayor precisión al tema –planteado en el apartado anterior– respecto al papel que juega el hecho de que las clases de los programas de intercambio se impartan en el país donde la lengua meta es oficial.

3.1.2.2 El entorno homóglota

La noción de *entorno homóglota* refiere puntualmente, según Dabène (1994), a la presencia del uso de la lengua meta en el entorno institucional inmediato de los alumnos y

⁶⁶ Debemos precisar que hemos traducido al español la expresión contexto de aprendizaje cuyo origen viene del francés (*contexte d'appropriation*).

⁶⁷ Aunque en la distinción original –propuesta por Dabène (1994)– se emplean los términos homóglota y alóglota. Preferimos substituir el término alóglota por el término heteróglota, tal y como lo propone Porquier (1995), puesto que el término alóglota es empleado usualmente para referir a los hablantes no nativos y no para referir un parámetro del contexto de aprendizaje.

su importancia radica en que dicha presencia o proximidad del uso de la lengua meta influiría en la especificidad de la enseñanza-aprendizaje⁶⁸. Siguiendo este planteamiento entonces, se puede decir que, por ejemplo, las clases del ELE difieren según si aquellas son impartidas en un país donde el inglés es lengua oficial o en un país donde el español es lengua oficial –lugar de mayor proximidad de los alumnos con los hablantes cuya lengua materna coincide con la lengua meta–. Dado que en este último caso, los alumnos se encontrarían expuestos en forma directa y permanente (al menos en teoría) a la lengua meta, tanto en sus experiencias intra-aúlicas como extra-aúlicas.

Ahora bien, con el fin de desentrañar con más detalle la manera en que influiría el entorno homóglota en la clase de FLE (francés como lengua extranjera) impartida en los programas de intercambio universitario en Francia, se ha emprendido muy recientemente una serie de estudios empíricos. Como resultado de aquello, varios investigadores (Abry & Fievet, 2006; Cadet & Causa, 2006) constatan que los centros educativos y las universidades han sido clave en el desarrollo de la movilidad estudiantil internacional y en la difusión de diversos tipos de clase de LE. De igual modo, Parpette (2006) hace ver que en estas mismas instituciones se reconoce que el entorno homóglota exige, en especial, al profesorado el replanteamiento de una serie de decisiones respecto de la concepción de la clase de lengua en función de factores, tales como:

- El uso de la lengua meta (enseñar la lengua estándar o la lengua de la comunidad del país de acogida),
- los objetivos de aprendizaje (aprender la lengua para integrarse a la vida cotidiana de la comunidad del país de acogida o para la vida académica en la universidad),

⁶⁸ Dabène (1994) resalta el hecho de que las situaciones de enseñanza-aprendizaje difieren según el rol social que es otorgado por el alumnado a la lengua extranjera. Este rol dependería de la percepción del grado de proximidad o distancia que los alumnos tienen de la lengua extranjera o no materna. Es así como la autora identifican cuatro factores: material/geográfico, cultural (sistemas de valores), lingüístico (familiaridad entre la lengua materna del estudiante y la lengua no materna) y el entorno homóglota/alóglota.

- el material didáctico (adaptar los manuales de estudio a la realidad de la comunidad del país de acogida, utilizar documentos auténticos procedentes de la comunidad del país de acogida, integrar textos contingentes y aportados por el alumnado, entre otros),
- las temáticas curriculares (basadas ya sea en el contenido lingüístico y cultural de la comunidad del país de acogida o en las vivencias cotidianas de los alumnos, entre otras) y,
- la modalidad del trabajo (experiencias intra-áulicas y extra-áulicas, como es el caso de los trabajos de campo⁶⁹).

De esta manera, la noción de entorno homóglota, es decir, la proximidad de la lengua meta –y de la cultura meta– en el entorno institucional inmediato de los alumnos, permite presumir que las clases impartidas en los programas de intercambio universitario presentan un conjunto de factores que las ubican en un lugar social o contexto educativo potencialmente permeable a la comunidad del país de acogida (Rivera, 2008a). Como se deja entrever además, estos factores del entorno homóglota (el uso de la lengua meta, los objetivos de aprendizaje, el material didáctico, las temáticas curriculares, entre otros) van a incidir en la configuración del contexto de clase –como es el caso de la clase de inmersión– y en los discursos generados en el aula y aportados al aula.

3.2 El grado de planificación del discurso docente

Desde el punto de vista del grado de planificación del discurso docente, algunos autores (Cicurel, 1996; Cambra, 1998) hacen la distinción entre discurso planificado –o previsto– y discurso emergente –o no previsto–. El primero, el discurso planificado, corresponde al discurso que está relacionado con el macrocontexto de la clase. Se trata de

⁶⁹ Los trabajos de campo son tareas basadas en la exploración etnográfica de la comunidad local. Varias de estas tareas han sido trasladadas a la enseñanza de idiomas por los seguidores del enfoque etnográfico en la enseñanza de lenguas extranjeras (Rivera, 2008a).

todos aquellos elementos que forman parte de la planificación de las clases por parte de los docentes y la institución; planes y programas de la asignatura, selección de textos, manuales de estudio, objetivos y contenidos concebidos para la asignatura, las rutinas institucionales (duración y carga horaria), entre otros. El segundo, el discurso emergente, corresponde al discurso que está relacionado con el microcontexto de la clase. Se trata de aquellos elementos que surgen en forma imprevisible en el transcurso de las interlocuciones por parte de los docentes y los alumnos; como la dinámica de las posiciones de rol entre ellos, la negociación de las temáticas, la dirección de la intervención, entre otros aspectos.

Por su parte, Cazden (1988/1991) desde otra óptica, pero muy próxima a la señalada previamente, hace alusión al discurso planificado y emergente cuando sostiene que:

Teniendo en cuenta la importancia del lenguaje para los fines de la escuela, algunos de sus aspectos docentes se someten a una explícita *planificación lingüística* [cursivas añadidas] (...). Pero otros aspectos del lenguaje educativo son el resultado de una *elección indeliberada* [cursivas añadidas] y, generalmente inconsciente, en un momento dado. (p. 14)

De la cita anterior se sigue entonces que el discurso docente puede ser contemplado como un discurso cuyos aspectos divergen según el grado de planificación o imprevisibilidad (indeliberación) que presenten. Además, es posible advertir que aquellos aspectos ligados con la indeliberación son –como preferimos decir– *opacos* para el docente. A nuestro parecer, esta opacidad del discurso docente se explica por diversas razones⁷⁰,

⁷⁰ Otras razones que explican la opacidad del discurso docente pueden asociarse, según nosotros, con la noción de *conciencia práctica*. En efecto, Ribeiro (1989), inspirándose en el sociólogo Giddens (1984/1995), señala que:

La noción de conciencia práctica implica que los agentes sociales, en su contexto cotidiano, dejan de monitorear activamente distintas fuentes de información (...). Las fuentes de información no monitoreadas discursivamente son parte significativa de los elementos que son considerados y entran

algunas de las cuales están asociadas con la complejidad propia de la relación interpersonal entre docente y alumnos. Tal y como lo hace ver Perrenoud (2004), sociólogo y antropólogo de la educación, cuando señala que:

Todo enfoque psicoanalítico, didáctico o psicosociológico de la clase sugiere que los autores, incluidos los adultos, no saben exactamente lo que hacen [ni lo que dicen]. El *vínculo educativo* [o relación educativa] (Cifali, 1994) es demasiado complejo, moviliza demasiadas capas de su personalidad para que el maestro domine de un modo racional y por completo la relación que construye con sus alumnos. (p. 130)

3.3 Las metafunciones del discurso docente

Desde el punto de vista de las principales metafunciones del discurso docente constatamos la existencia de distintos planteamientos provenientes principalmente de la didáctica de la lengua y del análisis del discurso. A continuación pasamos a revisar estos planteamientos en forma sucinta.

En un primer planteamiento, consideramos que la distinción hecha por Cambra (1998) entre “discurso constitutivo” y “discurso regulativo” (p. 232) constituye un acercamiento a la identificación de las metafunciones del discurso docente. En efecto, esta

como parte constitutiva de las características de las interacciones pero no necesitan estar explicitadas como elementos discursivos conscientes. (p. 195)

De este modo, la conciencia práctica –o aquello que los agentes sociales suponen como *lo dado*– origina el fenómeno de cotidianización o rutinización, cuya función “es vital para los mecanismos psicológicos que sustentan un sentimiento de confianza o seguridad ontológica durante las actividades diarias de la vida social” (Giddens, 1984/1995, p. 24). Por consiguiente, bajo esta óptica, algunos aspectos del discurso docente son opacos para los docentes debido a la conciencia práctica que es la responsable de que se dejen de monitorear discursivamente ciertas fuentes de información, originando el fenómeno de cotidianización o rutinización de sus actividades dentro del aula (cf. “La habituación”, Puga, 1997, p. 27).

autora postula que el discurso constitutivo se origina en los intercambios transaccionales, conformados por aquellas formas de lengua que son empleadas por los docentes en calidad de objeto de la enseñanza-aprendizaje (i.e. contenido de la asignatura)⁷¹. A diferencia del discurso constitutivo, el discurso regulativo se origina en los intercambios interactivos producidos por los docentes con los alumnos en forma de una ayuda regulada o reglada para establecer y mantener las relaciones sociales en el aula. Esta definición del discurso regulativo, por tanto, va en la misma línea de lo planteado en la perspectiva didáctica de corte vigostkiano presentada en el capítulo anterior (véase La perspectiva didáctica, Cap. 2), debido a ello no entraremos aquí en mayores detalles.

Cabe notar que si bien el discurso constitutivo y regulativo son formulados por Cambra como dos tipos de discurso propiamente tales, pensamos que aquellos remiten más bien a las principales metafunciones del discurso docente. Las que pueden ser contempladas en términos de una metafunción de transacción o transmisión de conocimientos y una metafunción de establecimiento de la relación interpersonal. Por otro lado, se advierte también que algunos aspectos retomados por la autora en la presentación del discurso constitutivo y regulativo se derivan del doble estatuto que se le otorga a la lengua extranjera a partir del enfoque comunicativo. La influencia de esta idea del doble estatuto de la lengua en el ámbito de la didáctica es puesto de manifiesto por Bange, Carol & Griggs (2005) cuando señalan que:

La révolution introduite par « l’approche communicative » (...) a donné à la langue étrangère à l’école un statut double : la langue n’a pas cessé d’être un *objet d’enseignement* [cursivas añadidas] comme les autres, mais elle est en plus devenue

⁷¹ Pensamos que este planteamiento se aproxima en parte al expuesto por Cicurel (1985) quien basándose en la terminología de R. Jakobson habla de la “fonction métalinguistique” (p. 71) de la clase de lengua extranjera. Según la autora, la función metalingüística se caracteriza por mostrar la manera en que el discurso producido en la clase hace de la forma (de la lengua) un contenido específico de la asignatura. Algunos de los procedimientos metalingüísticos identificados por la autora son la explicación semántica, la explicación gramatical y los procedimientos de apreciación, entre otros.

l'outil de communication [cursivas añadidas] dans les interactions entre le maître et les élèves. (p. 82)

En un segundo planteamiento, vemos que Castellà et al. (2007), después de efectuar una revisión de los estudios interesados en el desempeño de los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, concluyen que las tareas fundamentales de los docentes en el aula refieren a la “gestión del conocimiento” (p. 15) y a la relación interpersonal⁷². Castellà et al. proponen además que cada una de estas dos tareas del discurso docente se actualizan por medio de un conjunto de procedimientos lingüísticos –o estrategias discursivas–.

En un tercer planteamiento, vemos junto con Beacco & Moirand (1995) que se habla de “discours didactique [discurso didáctico]” (p. 39) o discurso de la enseñanza cuando se pone de relieve la metafunción principal de *transmisión de conocimientos*. Según los autores, el discurso didáctico posee, a su vez, dos tipos de funciones más específicas: a) Las funciones de formación del texto –e.g. los manuales de estudio y la exposición verbal del docente, entre otros–, concerniente a aquellas propiedades que constituyen la situación de comunicación y las condiciones de producción del discurso y b) las funciones⁷³ de los procedimientos lingüísticos (como la ejemplificación, la explicación o la definición), empleados por los docentes con el fin de hacer avanzar el estado de conocimientos del alumnado. En otras palabras, hacer que los alumnos sean más competentes en un conocimiento especializado. De este modo, para los autores:

Les discours didactiques (globalement les discours d'enseignement) relèvent en tout cas des discours seconds dont ils constituent un sous-ensemble, en tant que reformulations des discours-sources d'une discipline particulière vers des publics moins savants (...). Ils s'adressent à des destinataires bien définis (par niveau, par

⁷² O como algunos autores prefieren decir, la “gestion discursive de la relation interpersonnelle [gestión discursiva de la relación interpersonal]” (Romain, 2004, p. 38).

⁷³ Igualmente denominadas “fonctions didactiques [funciones didácticas]” por Peytard & Moirand (1992, p. 93).

année...) se formant précisément à cette discipline ; ils sont fortement contraints par le cadre institutionnel dans lequel ils s'insèrent. (p. 39-40)

En un cuarto y último planteamiento, desde el ámbito de la metodología de la enseñanza de lenguas, Esteve (2007) habla del “discurso indagador” (p. 1) como un recurso pedagógico del profesorado universitario. Según esta autora, el discurso indagador tiene la función de fomentar el andamiaje del proceso de *construcción de conocimientos* del alumnado universitario y el ajuste de la *ayuda pedagógica* en la creación de zonas de desarrollo próximo –en términos vygotskianos– (véase La perspectiva didáctica, Cap. 2). El discurso indagador posee, a su vez, dos procedimientos discursivos: el discurso proléptico y el discurso contingente conversacional. El primero, el discurso proléptico, sirve para resolver los conflictos lingüísticos emergentes en el transcurso de las actividades, en la medida que el docente asume o pretende asumir que el alumnado sabe más de lo que es capaz de hacer en un determinado momento. Tal como señala la autora, “ello le sirve para activar el conocimiento previo (en el sentido de lo que ‘uno es capaz de hacer’) y crear así una expectativa hacia la información y los contenidos nuevos, consiguiendo relacionar lo propio, lo ajeno y lo compartido” (p. 4). El segundo, el discurso contingente conversacional, corresponde a un modo de conducir el discurso docente a partir de los contenidos familiares y las temáticas vivenciales para conectarlos con contenidos nuevos o más especializados (cf. Gil, 1997).

Terminamos esta parte, señalando que aunque la noción de discurso indagador del docente se aparta de los planteamientos anteriores debido a su estatuto descriptivo –puesto que refiere a una pauta de intervención docente y no al discurso docente en cuanto objeto de estudio–, es importante notar que en su formulación se alude a las dos metafunciones del discurso docente que ya hemos identificado en los planteamientos anteriores: a) La transacción/transmisión o construcción del conocimiento, y b) la relación interpersonal –en la importancia del sentido de ayuda–.

A modo de síntesis de este apartado, constatamos que pese a los matices de los términos empleados y de su estatuto teórico, la diferencia de ángulos de enfoque de los campos –o ámbitos– disciplinares (la didáctica de la lengua, el análisis del discurso y la metodología de la enseñanza de lenguas) y las tradiciones científicas a los que remiten dichos campos o ámbitos disciplinares, pueden encontrarse también algunas coincidencias teóricas generales. Las que, según nosotros, se traducen en términos de dos metafunciones principales del discurso docente: a) La gestión (transacción/transmisión o construcción) del conocimiento (e.g. discurso constitutivo, discurso didáctico) y, b) la relación interpersonal (e.g. discurso regulativo). Asimismo, debemos destacar que estas dos metafunciones del discurso docente –puestas de relieve por nosotros– se corresponden, en cierto modo, con las funciones del lenguaje y del discurso establecidas en la teoría lingüística por autores de diversas latitudes y tradiciones científicas⁷⁴.

Por último, extrapolando el planteamiento de Beacco & Moirand respecto del discurso didáctico –y el planteamiento de Castellà et al. respecto del discurso docente–, pensamos que ambas metafunciones identificadas más arriba (la gestión del conocimiento y la relación interpersonal) se actualizan en un conjunto de procedimientos lingüísticos (o discursivos) cuyo funcionamiento resulta ser aún más específico.

⁷⁴ Por ejemplo, Coseriu (1977) señala que la distinción teórica más usual corresponde a una síntesis de la propuesta de Bühler (1934/1950) que deriva en dos funciones principales: el *lenguaje representativo* (o enunciativo) cuya “finalidad es sobre todo la de informar acerca de algo que es exterior al hablante” (p. 79) y, el *lenguaje expresivo-apelativo* cuya finalidad es la de expresar el estado interior del hablante y/o conseguir una conducta del oyente. Por su parte, Halliday (1978/1982, pp. 242-243) distingue entre *función ideacional* (componentes experiencial y lógico) y *función interpersonal* (el lenguaje como acción hacia otros). Brown & Yule (1983/1993, p. 20) distinguen entre *función descriptiva* (transmisión de información) e *interactiva* (establecimiento y mantención de las relaciones sociales). Por último, Mercer (1995/1997, pp. 14-15), inspirado en la perspectiva vigotskiana, distingue entre la *función psicológica* (pensar), es decir, el lenguaje entendido como una herramienta que permite organizar y representar el pensamiento con el fin de dar sentido personal a las experiencias y la *función cultural* (comunicar), es decir, el lenguaje entendido como una herramienta que permite compartir las experiencias con el fin de darles un sentido colectivo y transformarlas en conocimientos culturales.

3.4 Los principios de ordenamiento en la investigación científica

Desde el punto de vista de los principios de ordenamiento en la investigación científica sobre el discurso, Maingueneau (2005) propone dos conceptos, las *unidades tópicas* y las *unidades no tópicas*, para entender la manera en que los analistas delimitan el abordaje de su objeto de estudio. Dado que nuestro interés particular reside en el estudio del discurso docente, consideramos que las unidades tópicas son las unidades de trabajo que caracterizan mejor la delimitación de nuestro objeto de estudio. Por esta razón y como una forma de justificar tal afirmación, hemos optado por aplicar el concepto de unidades tópicas, tal y como ha sido formulado por Maingueneau, a algunos de los planteamientos teóricos provenientes de las corrientes de investigación científica centradas en el estudio sobre el discurso docente.

Según Maingueneau, las unidades tópicas se componen de unidades de dominio y unidades transversales (ambas susceptibles de ser complementarias). Las unidades de dominio permiten caracterizar la delimitación del discurso a partir de los espacios en los que circulan las prácticas verbales. Por este motivo, dichos espacios son considerados como fronteras preestablecidas del discurso y los enunciados producidos aquí, como la inscripción de una entidad o sujeto hablante en un lugar social.

De este modo, los espacios delimitados por las prácticas verbales se pueden traducir en *tipos de discurso* y en *géneros discursivos*. Los tipos de discurso están ligados a un sector de actividad social o aparato institucional como lo son, por ejemplo, el discurso académico o el discurso universitario. A su vez, los tipos de discurso abrazan una cierta cantidad de géneros discursivos, como por ejemplo, la clase universitaria o magistral, la conferencia o ponencia, el seminario, las tutorías, las clases de laboratorio, la defensa de

tesis⁷⁵, entre otras. Por tanto, desde la perspectiva del autor, los tipos de discurso y los géneros discursivos se conciben como recíprocos, en otras palabras, “tout *type* [cursivas del autor] est un groupement de genres, tout *genre* [cursivas del autor] n’est tel que d’appartenir à un type” (p. 72).

Las unidades transversales permiten caracterizar la delimitación del discurso a partir del *registro*, el que puede ser entendido en sentido muy amplio como una configuración de rasgos que coexisten según los criterios (lingüísticos, funcionales y sociales) puestos de relieve por el analista. Esto es lo que sucede con el denominado discurso didáctico –en el que se resalta la metafunción de gestión de conocimientos– o el discurso regulativo –en el que se resalta la metafunción de la relación interpersonal–.

A modo de ejemplo, y sin pretender ser exhaustivos, presentamos a continuación algunas de las corrientes de investigación científica que se centran en el estudio del discurso docente⁷⁶ y las principales unidades tópicas que –como hemos observado– son resaltadas por los analistas.

3.4.1 La corriente hispano-catalana de investigación

Un ejemplo del estudio del discurso docente que está asociado con el énfasis en las unidades de dominio (género discursivo y tipos de discurso) y la unidad transversal (registro) lo encontramos en los trabajos actuales de Cros (2000, 2002, 2003a) y Castellà et al. (2007). Según los autores de estos trabajos efectuados en el ámbito de la educación

⁷⁵ Asimismo, siguiendo al autor, coincidimos en que la formación de todo género discursivo (como la defensa de tesis) puede estar vinculado con otros géneros (tesis, informe de tesis, reporte de la comisión de evaluación, entre otras).

⁷⁶ Para una revisión panorámica de las diversas perspectivas de investigación sobre el discurso docente, véase Constantino (2002b).

secundaria y universitaria, el discurso de la clase se define como el *género discursivo*⁷⁷ que es producido en una institución educativa (ámbito social), en una situación oral e inmediata, gestionado por una sola persona (docente), considerada experta, que interactúa con una finalidad didáctica con un grupo de personas consideradas no expertas. Los *tipos de discurso* se pueden determinar en virtud de distintos aspectos, tales como el nivel educativo, la edad y el número de alumnos, entre otros. De ahí que Cros (2002) habla de las clases de nivel superior (clases universitarias o magistrales) como un “tipo de discurso docente” (p. 83) existente en las instituciones académicas. Los parámetros que permiten analizar la clase son a) los rasgos textuales y lingüísticos que caracterizan la producción discursiva; y b) los rasgos contextuales (el propósito o intención comunicativa, la relación entre los interlocutores, entre otras)⁷⁸. Finalmente, la noción de *registro* en estos trabajos está ligada al análisis de los rasgos textuales y lingüísticos, mencionados más arriba, los cuales aparecen en las clases como una manifestación de la finalidad comunicacional de los docentes (Castellà et al., 2007). Algunos ejemplos de esta unidad de trabajo (registro) lo constituyen el estudio de las “secuencias explicativas” (Cros, 2002, p. 92), el estudio de las estrategias argumentativas o retóricas (Cros, 2000, 2003b) y el estudio de las estrategias discursivas de la gestión del conocimiento y de la relación interpersonal (Castellà et al., 2007).

3.4.2 La corriente anglosajona de investigación

Un ejemplo del estudio del discurso docente que está asociado con el énfasis en la unidad transversal (registro) lo encontramos en torno a lo que se ha denominado el *habla*

⁷⁷ Según los autores reseñados, la clase como género discursivo, junto a otros géneros discursivos, tales como las conferencias, seminarios, tutorías, clases de laboratorio, etc. conforman el conjunto de géneros que pueden ser incluidos en el denominado *discurso académico*.

⁷⁸ Podemos apreciar aquí la influencia del modelo de Hymes (1974) en el que se postula que toda interacción concierne un evento comunicativo basado en el SPEAKING; acrónimo que refiere a los ocho componentes de toda interacción: *setting* (tiempo y lugar), *participants* (participantes), *ends* (propósitos o finalidad), *acts* (secuencias), *key* (clave o tono), *instrumentalities* (formas o estilos), *norms* (normas o reglas sociales) y *genre* (género o tipo de evento).

del profesor. Una primera línea de investigación⁷⁹ fue inaugurada por los trabajos de corte anglosajón de Sinclair & Brazil (1982) sobre el *teacher talk*. En estos trabajos, el registro del profesor era entendido como las formas de habla y las propiedades de la interacción que toman lugar cuando un profesor tiene la finalidad de comunicarse con sus alumnos en el aula. A partir de estos estudios se demostró que los profesores realizan ajustes en su discurso, de manera sistemática, para hacerse entender con mayor facilidad y favorecer la producción del alumnado (Richards & Lockhart, 1994/1998). Estos ajustes⁸⁰ o modificaciones se manifiestan a través de distintos procedimientos, que pueden ser resumidos, según varios autores (Álvarez, 1993; Richards & Lockhart, 1994/1998; Pastor Cesteros, 2003), en dos grandes grupos: la *simplificación* que consiste en la preferencia de frases cortas y coordinadas por sobre las frases subordinadas, preferencia de tiempos simples por sobre los tiempos compuestos, elisiones de pronombres, sustitución del léxico, una pronunciación más lenta –con mayores pausas y extensión tonal–, entre otras; y la *amplificación o elaboración* que consiste en la presencia de paráfrasis o reformulación, sinonimia, *feedback* o retroalimentación –repeticiones para verificar la comprensión y solicitudes para clarificar enunciados–, entre otras. Cabe decir además que, mucho antes de los estudios mencionados más arriba, los estudios en sociolingüística y psicolingüística sobre el habla para extranjeros (en inglés, *foreigner talk*), en los que se proponía describir el habla de los hablantes nativos cuando se comunican con hablantes no nativos, ya habían arrojado resultados muy similares a los del habla de los profesores (Ellis, 1985). Es por este motivo que, en la década de los ochenta, vamos a presenciar la coextensión de las

⁷⁹ Para profundizar en las diversas líneas de investigación sobre el discurso docente de corte anglosajón, véase Constantino (2002b, p. 138).

⁸⁰ Según Coste (1984), la producción lingüística de los estudiantes es considerada importante en el desarrollo de las clases debido a varios aspectos. Uno de ellos es precisamente este proceso de ajuste discursivo que realizan los docentes:

La production langagière des apprenants (...) permet à l'enseignant de doser et d'ajuster son propre apport langagier et aux apprenants de participer activement à la gestion de ce même apport et d'autres types d'apports langagiers de façon que ceux-ci leur soient accessibles. (p. 24)

características del habla para extranjeros al habla del profesor. Lo que se refleja en el uso combinado de términos como *foreigner talk in the classroom* o *classroom foreigner talk discourse* (Chaudron, 1983; Long & Sato, 1983). En todo caso, en estos trabajos se asume que el habla para extranjeros es análogo al habla del profesor en el sentido de que se comparte el mismo proceso subyacente que opera en las modificaciones de ambos tipos de habla o tipos de “discurso modificado” (González, 2001, p. 244)⁸¹. Esto es el proceso de adaptación lingüística orientado a la evitación de conflictos de comunicación con los hablantes no nativos (Pastor Cesteros, 2003) y que, a su vez, está estrechamente relacionado con un fenómeno de imitación del modo de hablar de los hablantes no nativos. Tal y como lo plantea Ferguson (1975) –precursor del estudio sobre el *foreigner talk*– cuando afirma que:

Foreigner talk is commonly regarded in a given speech community as an *imitation* [cursivas añadidas] of the way foreigners speak the language under certain conditions, and it is usually elicited more readily by asking for this kind of information than by asking the informant how he would speak to a foreigner. (p. 1)

3.4.3 La corriente francófona de investigación

Cabe señalar que en el ámbito francófono, se desarrolló, en forma paralela a los trabajos de corte anglosajón, otra línea de investigación sobre la denominada *comunicación o interacción exolingüe* que también se ocupó del estudio de las interacciones orales entre hablantes nativos y alóglotas (hablantes no nativos). Porquier (1984), que es el que acuña esta expresión, define la comunicación exolingüe como: “celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants” (p. 18). Según este autor, dicha comunicación se diferencia de otros tipos de

⁸¹ González propone que el habla del profesor puede ser contemplado como un tipo de *discurso modificado* del mismo modo que lo es, por ejemplo, el habla para extranjeros, el habla materna, el habla para niños (en inglés, *motherese*, *baby talk*, *child-directed speech* e incluso *caretaker talk*) y el habla para inmigrantes (Ellis, 1985; Pinilla, 1997; Linares, en prensa).

comunicación por presentar varios parámetros, tanto de orden lingüístico (las lenguas de los hablantes) como de orden situacional (el entorno o contexto en el cual se desarrolla la interacción).

Sobre la base de los trabajos emprendidos en este tipo de comunicación se ha establecido que, de un modo similar a lo propuesto en los trabajos sobre el habla para extranjeros, los hablantes producen ajustes o modificaciones de su discurso con el fin de facilitar la intercomprensión. Sin embargo, el proceso subyacente que opera en estos ajustes fue relacionado con aquellos procedimientos orientados a la resolución de la asimetría lingüística (disparidad en el manejo del repertorio lingüístico de los hablantes), de la asimetría de competencias (disparidad en el grado de conocimientos o experticia de los hablantes) y de la asimetría sociocultural (disparidad de estatus entre hablante nativo y alóglota) (Porquier, 2003; Py, 2007). Por esta razón, pensamos que en esta línea de investigación se resalta el estudio del discurso docente asociado con el énfasis en la unidad transversal (registro)⁸².

Los trabajos efectuados en torno a la comunicación exolingüe fueron extendidos al estudio del discurso docente tanto en Francia como en España (Nussbaum, 1991; Vasseur, 1993; Bange, 1996; Cambra, 2003) y, junto con ello, se ha propuesto que el discurso docente es *una forma particular de comunicación exolingüe*, la que en ciertas ocasiones

⁸² Si bien Cazden (1988/1991) se centra en el estudio del *teacher talk* en las clases bilingües (español e inglés) en Estados Unidos, es interesante advertir que esta autora define el habla del profesor como un tipo de *registro ocupacional*, es decir, como “una forma de hablar en un determinado rol” (p. 171). Asimismo, intenta vincular las variaciones del registro del profesor en función de los modos de expresión del control sobre los alumnos, puesto que la autora asume que el habla del profesor se produce sobre todo en un tipo de asimetría institucional. Por tanto, se puede decir que la noción de registro se relaciona también con distintos tipos de *asimetría*: En el caso de Cazden se trata más bien de una asimetría institucional (disparidad de estatus institucional entre profesor y alumnado); mientras que en el caso de Porquier (2003) y Py (2007) se trata de una asimetría multidimensional de competencias (e.g. competencia lingüística y competencia sociocultural, entre otras).

puede ser entendida como una modulación⁸³ del discurso que, como veremos más adelante, entronca fuertemente con la noción lingüística de modulación (véase De la inscripción lingüística polifacética y polifónica del hablante, Cap. 4). Además de ello, se ha resaltado, entre otros aspectos, el uso del procedimiento de heteroestructuración en el discurso docente y el de autoestructuración en el discurso de los alumnos⁸⁴.

La heteroestructuración corresponde a la puesta en funcionamiento de aquellos recursos utilizados por los docentes para facilitar o ayudar a la comprensión de los alumnos. Algunos de estos recursos son la *simplificación*, la *amplificación* y el *contraste* (Nussbaum, 1991; Causa, 2001, 2003). La simplificación consiste en el empleo reducido de la lengua meta en forma de cuatro niveles: a) la reducción formal del sistema de la lengua (e.g. morfología verbal y nominal), b) la reducción funcional de la lengua relativa al empleo de las funciones comunicativas que los alumnos ya han adquirido, c) la reducción metalingüística entendida como el empleo de un conjunto de términos simplificados para referirse a la lengua meta), y c) la reducción cultural entendida como el empleo de términos estereotipados que permiten la extrapolación de algún aspecto cultural. La amplificación consiste en un efecto de redundancia o interrupción momentánea del discurso docente para tratar algún aspecto de la lengua meta mediante distintos recursos, que van desde la relación de términos (sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia) al empleo de la reformulación (intracódica y extracódica), repetición, definición y ejemplificación. Otro tipo de amplificación discursiva empleado por los docentes corresponde a lo que Causa (2003) ha denominado “*étayage interactionnel*” (p. 5) y actúa a nivel de la estructura de la interacción. Según la autora este recurso permite guiar la producción de los alumnos y coincide con la conocida secuencia tripartita IRE⁸⁵, de Coulthard & Sinclair (1975),

⁸³ Bange (1996) es quien introduce el término de “*modulation de son discours (foreigner talk)*” (p. 9) como una especificidad dentro de la interacción exolingüe.

⁸⁴ La autoestructuración consiste en la construcción de enunciados por parte de los alumnos a partir de los recursos de que disponen. Para profundizar sobre la hetero y autoestructuración, véase Cambra (2003, p. 142).

⁸⁵ Como es sabido el aporte de Coulthard & Sinclair (1975), se sitúa en la corriente anglosajona de estudios del discurso docente. Sin embargo, su influencia ha trascendido las otras corrientes de estudio. Por ello y por

compuesta por tres intervenciones: Una intervención de iniciación o elicitación, a la que le sigue una intervención de respuesta del alumno y, finalmente una intervención de evaluación –la que, a su vez, se puede subdividir en “accept”, “evaluation” y “comment” (Coulthard, 1977, p. 106)–. Por último, el recurso de contraste o comparación consiste en la puesta en relación explícita de semejanzas (paralelismo) y diferencias entre los sistemas lingüísticos disponibles en el aula. Este recurso de contraste puede tener además varias modalidades de aplicación. Una de ellas refiere, por ejemplo, a la comparación entre los aspectos del sistema lingüístico de la lengua meta y de la lengua materna de los alumnos. Otra de ellas refiere al empleo de la lengua meta, de la lengua materna de los alumnos y de una tercera lengua en la descripción comparativa de los sistemas lingüísticos. Se trata aquí de lo que Nussbaum llama la “alternancia exolingüe” (p. 5) del código, es decir, yuxtaposiciones de las formas lingüísticas de códigos distintos usados en forma consecutiva para facilitar la intercomprensión. Finalmente, notamos junto con Traverso (2002) que los recursos estudiados en los trabajos sobre comunicación exolingüe –como aquellos que han sido revisados por nosotros en este apartado– juegan un papel decisivo en el establecimiento de la relación interpersonal de los hablantes.

En fin, antes de terminar este apartado, debemos decir que llama la atención que aunque los trabajos sobre el habla del profesor en el ámbito anglosajón llegan a propuestas complementarias –e incluso muy próximas– a las surgidas en los trabajos sobre la comunicación exolingüe en el ámbito francófono (como es el caso de los recursos de simplificación y amplificación), parece ser que entre los autores de ambas corrientes de investigación no existiría una interrelación muy significativa. Esta situación de complementariedad entre los resultados obtenidos en los trabajos de ambas corrientes de investigación y la supuesta falta de interrelación entre los autores de ambas corrientes es advertida también por González (2001) cuando señala que:

razones de comodidad, en este trabajo resituamos el concepto de secuencia tripartita IRE dentro de las estrategias de amplificación o interacción, tal y como las establece Causa (2003) más arriba.

Hay que destacar el desconocimiento aparente –suponemos– que existe entre los investigadores que tienen como objetivo el estudio del discurso que se produce en las distintas situaciones (aprendizaje del inglés, aprendizaje del francés). Ya que en las investigaciones realizadas en el ámbito anglosajón no aparecen referencias a los que se han hecho en el ámbito del francés; y casi lo mismo sucede en el otro ámbito. (p. 265)

Conclusión

En síntesis, tomando como base la revisión teórica respecto de la conceptualización del discurso docente, esbozada en el presente capítulo y graficada más adelante en un cuadro resumen (véase el Cuadro 4), se pueden hacer las siguientes precisiones en torno al estatuto teórico de la relación interpersonal en el discurso docente:

- 1) La relación interpersonal debe contemplarse como una de las dos metafunciones principales del discurso que es generado por el docente en el aula. La que a su vez, constituye una de las dimensiones teóricas fundamentales del discurso docente.
- 2) La metafunción de la relación interpersonal del discurso docente identificada aquí por nosotros se corresponde, en cierto modo, con una de las funciones del lenguaje y del discurso establecidas en la teoría lingüística por autores de diversas latitudes y tradiciones científicas.
- 3) Si bien en nuestro trabajo se descarta la adopción del término *discurso regulativo* para la designación de la metafunción de la relación interpersonal del discurso docente, nos parece útil mantener la idea de que aquella refiere a una regulación o reglaje del discurso para el establecimiento de la relación interpersonal con el alumnado. La cual se manifiesta por medio de una modulación del discurso docente (véase La perspectiva didáctica, Cap. 2; y la corriente francófona, Cap. 3).

- 4) La modulación del discurso docente se actualiza, por tanto, en un conjunto de procedimientos lingüísticos cuyo funcionamiento resulta ser más específico. Sin embargo, como ya se adelantó en el capítulo previo, dichos procedimientos lingüísticos pueden organizarse desde el punto de vista de la investigación, en dos grandes niveles: Un nivel local referido a los procedimientos lingüísticos que apuntan especialmente a facilitar la comprensión del alumnado (cf. La corriente anglosajona y la corriente francófona); y un nivel global referido a aquellos procedimientos lingüísticos que se utilizan para impulsar la autonomía y que son, por lo demás, los requieren de una mayor atención en la investigación actual.

- 5) Por último, cabe señalar que el interés teórico por el estudio de la relación interpersonal no deja de lado la consideración de las demás dimensiones del discurso docente. Por esta razón, tales dimensiones que serán retomadas por nosotros a lo largo de estas páginas, referirán a: a) una clase cuyo contexto de aprendizaje se caracteriza por ser homóglota, es decir, por la presencia del español (lengua meta) como lengua vehicular o principal medio de comunicación dentro del aula y fuera de ellas (lugar de producción), b) procedimientos lingüísticos de carácter emergente (grado de planificación); y c) el trabajo con unidades tópicas de tipo transversal (principios de ordenamiento en la investigación).

Cuadro 4. La conceptualización del discurso docente.

Dimensiones	Propiedades	
Lugar de producción	➤ El aula como lugar físico (discurso generado en el aula y aportado al aula)	➤ La clase como lugar social (contextos)
Grado de planificación	➤ Planificación (discurso planificado)	➤ Imprevisibilidad (discurso emergente)
Metafunciones	➤ La gestión del conocimiento (discurso constitutivo/didáctico)	➤ La relación interpersonal (discurso regulativo)
Principios de ordenamiento en la investigación	Unidades tópicas { <ul style="list-style-type: none"> - De dominio: Énfasis en el género discursivo (e.g. discurso de la clase) y el tipo de discurso (e.g. clase universitaria). - Transversal: Énfasis en el registro (e.g. habla del profesor o discurso modificado y comunicación exolingüe). 	

Fuente: Elaboración propia

4 La gestión discursiva de la relación interpersonal

En el capítulo previo hemos identificado algunas coincidencias teóricas que nos han permitido establecer, entre otros aspectos, que la relación interpersonal constituye una de las principales metafunciones del discurso que es generado por el docente en el aula. Cabe notar además que en esta formulación, se asume como presupuesto teórico de partida que el docente es un generador o productor del discurso, es decir, un sujeto hablante. Dado lo anterior, consideramos necesario dar mayores detalles y explicitar qué entendemos por aquello y en qué medida el docente, en cuanto sujeto hablante y sujeto agente social, se hace cargo de lo que denominaremos de aquí en adelante la gestión discursiva de la relación interpersonal. Esto es lo que trataremos de desarrollar en el presente capítulo, basándonos en los estudios que se han realizado principalmente en el campo de la lingüística y del análisis del discurso.

4.1 La obliteración del sujeto hablante

Como ha sido expuesto ampliamente en varios trabajos (Normand, 1985; Kerbrat-Orecchioni, 1998; Vion, 1992/2000; Mondada, 2008), en el campo de la lingüística se ha producido algo similar a lo acontecido con la obliteración del sujeto en los distintos campos disciplinares de las ciencias sociales (véase Los sujetos agentes sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje, Cap. 1). Esta obliteración o borramiento del sujeto –denominado en francés *effacement*– se traducía en términos de una problemática estructuralista (centrada en la *langue*) o generativista (centrada en la *competence*). Por lo tanto, se puede decir que en el predominio de ambas corrientes lingüísticas la pregunta por el sujeto queda suspendida debido a que los puntos de vista (epistemológicos y metodológicos) sobre el objeto de estudio defendidos por dichas corrientes toman otra dirección. Tal situación se veía reflejada, por ejemplo, en el trabajo de algunos lingüistas formales y filósofos del lenguaje⁸⁶ quienes se apoyaban en “oraciones inventadas atribuidas a hablantes arquetípicos

⁸⁶ Cf. La filosofía del lenguaje ideal y la filosofía del lenguaje ordinario en Rorty (1967/1990, p. 76).

que se dirigen a oyentes arquetípicos en contextos arquetípicos (mínimamente especificados)” (Brown & Yule, 1983/1993, p. 12).

No es sino hasta la década de los setentas, con el advenimiento de las teorías y corrientes lingüísticas que se interesan por el estudio del uso de la lengua (i.e. las actuaciones lingüísticas concretas de los usuarios de la lengua) cuando se pone sobre el tapete la cuestión del sujeto hablante⁸⁷. A partir de aquí, se genera un intenso debate sobre el tema, desarrollándose con esto múltiples tentativas de teorización⁸⁸. Pese a este avance, advertimos que el problema de la obliteración del sujeto hablante sigue presente, pero esta vez en algunos enfoques contemporáneos de los estudios sobre el discurso (Colletta, 1995; Vion, 1999; Caffi, 1999). Además, vemos que el problema del sujeto en algunos de estos enfoques no se deriva necesariamente de una exclusión de los usuarios de la lengua –como

⁸⁷ Para ser justos, se debe decir que en el contexto francófono ya existían varios investigadores durante la época de apogeo y difusión de la obra saussuriana (e incluso antes) que intentaban hacer notar la centralidad del concepto de *sujeto hablante o parlante*, como es el caso de Ch. Bally (Chiss, 1985; Renoue, 2004). En concordancia con ello, Perrin (2004) sostiene que la obra de Ch. Bally y su distinción entre “sujet parlant et sujet modal” (p. 13) han sido objeto de inspiración de numerosos lingüistas y analistas del discurso, entre los que se destacan E. Benveniste y O. Ducrot. En el contexto anglosajón sucedió algo similar. Por ejemplo, durante la década de los cincuentas y sesentas, destacan –según Calsamiglia & Tusón (1999, p. 133-136)– las aportaciones realizadas por E. Goffman y D. Hymes (desde la sociología y la etnografía respectivamente) quienes defienden el empleo de la noción de *participante* (véase Kerbrat-Oreccioni, 1990, p. 82); y las aportaciones de R. Jakobson (desde la lingüística) quien postula las nociones de *emisor* y *receptor*.

⁸⁸ En la década de los setentas, estas tentativas de teorización sobre el sujeto hablante están, sin embargo, impulsadas por las demandas dirigidas a los lingüistas procedentes de los filósofos y los psicoanalistas. Así como advierte Normand (1985), al señalar que:

Ce « coup d'oeil » sur la réception des idées de Benveniste dans les années 60 confirme selon nous une de nos hypothèses de départ pour l'ensemble de ces travaux : la linguistique, dans son ensemble, ne s'est préoccupée de questionner l'évidence du sujet parlant que tardivement et sous l'effet de sollicitations « extérieures » de philosophes et de psychanalystes. L'analyse des travaux sur le discours et la pragmatique qui se multiplient à partir de 1970, montrerait, pensons-nous, que tout essai de théorie du sujet et du sens bute sur ses rapports à la philosophie et à la psychanalyse. L'enjeu des résistances des années 60 n'était-il pas là, pour la linguistique : garder un domaine propre, difficilement gagné ? (p. 16)

sucedía con las corrientes lingüísticas aludidas al inicio de este apartado– sino que surge del resultado de un cierre o una clausura teórica.

Un ejemplo de esta clausura teórica en algunos de los enfoques contemporáneos de los estudios sobre el discurso lo encontramos en las observaciones hechas por Vion (1999), quien hace ver que:

Si l'on accorde trop d'importance à l'intertextualité et aux contraintes sociales, dans la manière d'appréhender le genre ou l'interaction, on risque de ne pouvoir rendre compte des activités manifestées lors des productions discursives. C'est un peu le reproche que l'on pourrait formuler à l'encontre de certaines approches françaises d'analyse du discours avec une utilisation trop exclusive de notions comme 'formation discursive'. Le reproche inverse a pu être fait aux analyses conversationnelles pour lesquelles la focalisation du regard sur l'épisode interactionnel et sur le travail de coordination des acteurs laissait dans l'ombre des aspects fondamentaux de la dimension sociale. (p. 102)

Otro ejemplo lo encontramos en el planteamiento de Colletta (1995), quien luego de examinar los principales enfoques interaccionistas en la lingüística, concluye que:

L'interactant *s'efface* [se borra] derrière les faits de structure, derrière les liens logiques qui relient ses actes entre eux ou à ceux de son partenaire, derrière des stratégies, buts, contraintes, règles ou principes envisagés de manière formelle et abstraite. Lorsque qu'il est pris en compte, que ce soit comme locuteur-interlocuteur idéal (le cas le plus général) ou avec sa biographie propre, c'est au titre d' « homo rationalis » dont les activités, les propos et les interprétations sont guidés par la seule raison. (p. 58)

Vemos en la cita precedente que el problema del sujeto se manifiesta en los enfoques interaccionistas; ya sea en forma de una primacía de las estructuras y de las

reglas, ya sea en forma de una idealización del sujeto (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1980/1993, p. 10). En otras palabras, se puede sintetizar el problema del sujeto en dichos enfoques, tal como lo hace Vion (1998, p. 200), en términos de la tendencia hacia algún tipo de reduccionismo: a) Un sujeto sobre-socializado, es decir, colectivo, determinado por las reglas del sistema o normas sociales; y b) un sujeto sub-socializado, es decir, aislado o monádico, racional y autárquico (con dominio absoluto de sí mismo)⁸⁹. Llama la atención además que en estos dos tipos de reduccionismo del sujeto se alude a los polos de la dicotomía durkheimiana de individuo/sociedad, que, como ya se ha dicho en otra parte de nuestro trabajo (véase Los sujetos agentes sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje, Cap. 1), está siendo sustituida en las ciencias sociales por la idea del *retorno del sujeto* en forma de un sujeto agente social.

Por último, cabe hacer notar que desde la perspectiva disciplinar del análisis del discurso se insiste cada vez más en que la noción de sujeto es insoslayable en la conceptualización del objeto de estudio puesto que su invisibilización repercute seriamente tanto en el plano teórico como metodológico del proceso de investigación:

- En el plano teórico, se asume que la noción de sujeto es una noción *bisagra* que permite “dar cuenta de la transformación de la lengua en discurso” (Lozano, Peña-Marín & Abril, 1999, p. 89), destacándose así su función articuladora “entre langue et activité discursive” (Renoue, 2004, p. 124).
- En el plano metodológico, se considera que la noción de sujeto es subyacente a toda producción discursiva –especialmente en el trabajo con unidades tópicas (véase Los principios de ordenamiento en la investigación científica, Cap. 3)–, por lo que no se puede esquivar el hecho de que sea cual sea la concepción que se tenga de ella, ésta va a incidir en la descripción e interpretación de los fenómenos discursivos (Álvarez, 2002; Renoue, 2004).

⁸⁹ Confróntese con el “omnipotent subject [sujeto omnipotente]” (Caffi, p. 905) que caracteriza la pragmática.

Debido a todo lo anterior, nos parece esencial presentar aquí una mirada que conduzca a la visibilización teórica del sujeto acorde con el imperativo disciplinar del análisis del discurso y el estado actual de las ciencias sociales. Tal como se insinúa en algunos de los trabajos que pasamos a revisar a continuación.

4.2 Del sujeto hablante al sujeto discursivo

Es indudable que la perspectiva enunciativa desarrollada a partir del trabajo de Benveniste (1966, 1970) constituye una tentativa científica que entra en ruptura con la obliteración del sujeto en la lingüística europea (véase Bronckart, 1977/1985, p. 245). Como es bien sabido, este autor postula que la enunciación, en sentido estricto, es el proceso en el que un locutor utiliza la lengua en un acto de realización individual. ¿Pero en qué consiste este acto de realización individual? Benveniste (1970) explica que “en tant que réalisation individuelle, l’*énonciation* peut se définir, par rapport à la langue, comme procès d’appropriation. Le locuteur s’approprie l’appareil formel de la langue et il *énonce* sa position de locuteur par des indices spécifiques” (p. 14).

Lo que el autor pone de relieve en la cita de más arriba es la participación activa de los sujetos en cuanto generadores o productores de enunciados. Por una parte, el locutor es quien se apropia o toma posesión de la lengua; entendiendo por esto la elección de elementos de referencia y anclaje dentro de un conjunto de posibilidades que ofrece el sistema de la lengua. Esto es, un sistema de coordenadas virtual que en el momento de ser actualizado por el locutor da lugar a la producción discursiva o –como dice el autor–: “Avant l’*énonciation*, la langue n’est que la possibilité de la langue. Après l’*énonciation*, la langue est effectuée en une instance de discours, qui émane d’un locuteur” (1970, p. 14). Por otra parte, el locutor es quien, apropiándose de la lengua, se construye una posición de sujeto mediante los indicios o marcas lingüísticas específicas (e.g. las marcas de persona o las marcas de tiempo) que va a ir dejando en sus enunciados. Esta inscripción del locutor en sus enunciados corresponde a lo que Benveniste (1966) denomina el fundamento

lingüístico⁹⁰ de la *subjectividad* y lo explica de la siguiente manera: “C’est dans et par le langage que l’homme se constitue comme sujet (...). La ‘subjectivité’ dont nous traitons ici est la capacité du locuteur à se poser comme sujet” (Vol. 1, p. 259).

Como consecuencia de lo anterior, se sigue entonces que el sujeto es el resultado o producto de una construcción discursiva del locutor en relación con el sistema de la lengua, es decir, un *sujeto discursivo*. Tal y como señala Renoue al comentar que:

De l’homme de langage au « sujet » du discours, il y aurait l’*appropriation du langage par l’individu* [cursivas de la autora] pour qu’émerge l’énonciation et son *assomption* [cursivas de la autora] comme lieu d’exercice pour qu’émerge le « sujet », le « je » sui-référentiel qui servirait de repère et d’ancrage pour l’énonciation. (p. 126)

No obstante, esta perspectiva va a suscitar también una serie de controversias, las cuales van a dividir a la comunidad científica. Una de las más importantes corresponde al excesivo énfasis puesto en la *concepción unitaria del sujeto* y que Jacques (1983) describe como la enunciación enunciada de un locutor individual. A este respecto, el autor declara:

On récuse avant tout une conception du discours où les phrases seraient tenues pour les résultats de l’activité symbolique d’un locuteur individuel, et où c’est la relation

⁹⁰ Hay que añadir que el autor evoca como condición de este fundamento lingüístico un principio de *polaridad*. Esto es, en la medida en que el locutor se construye una posición de sujeto (e.g. yo), esta a su vez instruye y sitúa al alocutario respecto de una posición de sujeto opuesta (e.g. tú). El alocutario, por su parte, asumiendo la posición de sujeto que le es atribuida desde el exterior, construye una posición de sujeto en el interior de su propio discurso, pero invirtiéndose los roles interlocutivos: presentándose este último como un locutor (e.g. yo) ante un alocutario (e.g. tú). A partir de este principio de polaridad y posicionamiento del sujeto, Benveniste (1966) señala que es posible romper con las dicotomías del *yo* y del *otro*, del *individuo* y de la *sociedad*: “Dualité qu’il est illégitime et erronée de réduire en un seul terme original, que ce terme unique soit le « moi » (...) ou la société” (Vol. 1, p. 260).

du locuteur à la langue qui déterminerait les caractères linguistiques de l'énonciation, i.e. les marques de l'énonciation énoncée. (p. 51)

Renoue reconoce que aunque Benveniste contempla la interlocución en el proceso de la enunciación –por ejemplo, cuando señala que: “ce qui en général caractérise l'énonciation est l'*accentuation de la relation discursive au partenaire* [cursivas del autor], que celui-ci soit réel ou imaginé, individuel ou collectif” (Benveniste, 1970, p. 16)–, queda claro que el sujeto benvenistiano se caracteriza por poner en primer plano un individuo aislado o monádico. Dicho de otra manera, la enunciación es formulada como “égo-centrique et l'expression sémantique, l'*inté* du discours [lo intentado del discurso], serait ce que *le locuteur veut dire* (...). Malgré l'interlocution, le sujet benvenistien peut donc apparaître comme une monade” (Renoue, p. 126).

Ducrot (1984/1986), por su parte, advierte que la *concepción unitaria* o “unicitaria” (p. 197) *del sujeto* no es exclusiva de esta perspectiva, presentándose con frecuencia como un presupuesto teórico subyacente en varias corrientes lingüísticas contemporáneas. Al igual que Jacques –citado más arriba– este autor rechaza de plano la concepción lingüística en la que se asume un ser único cuyas propiedades constitutivas serían a) ser el hablante efectivo de la producción del enunciado; b) ser el productor empírico de los actos ilocutorios (y, más aún, pretender que un enunciado realiza un único acto ilocutorio); y c) aparecer en el enunciado mediante las marcas de primera persona correspondientes a lo que Jacques denomina una enunciación enunciada.

Para terminar, debemos señalar que pese a estas críticas respecto de la concepción unitaria del sujeto –tema que retomaremos en los apartados sucesivos–, es con la perspectiva enunciativa inaugurada por Benveniste que se le da un impulso al estudio lingüístico de la inscripción del sujeto hablante en su producción discursiva (Détrie, Siblot & Verine, 2001, p. 327) y, con ello, al desarrollo posterior de la idea de *desdoblamiento del sujeto* que vamos a encontrar en varios autores (Authier-Revuz, 1998; Kerbrat-Orecchioni, 1980/1993; Lozano, Peña-Marín & Abril, 1999) y que, siguiendo a Maingueneau (2002c),

puede ser entendida a partir de dos grandes posturas teóricas: a) Una postura en la que no se distingue entre “locuteur, énonciateur et sujet parlant” (p. 224) –y que Rabatel (2004) homologa con el “doublon [duplicado] du locuteur” (p. 7) benvenistiano–; y b) Otra postura en la que se hacen distinciones de estatuto entre las figuras de sujeto; reservando, por ejemplo, el término *énonciateur* a una entidad de carácter discursivo.

Así pues, a partir de esta última postura teórica que es la que gana terreno en la actualidad (Rabatel, 2007), presentamos a continuación la idea de desdoblamiento del sujeto bajo la forma de una síntesis de figuras de sujeto⁹¹ que, a pesar de sus matices específicos y de que todos los autores no concuerdan en qué se entiende por cada una de ellas (Kerbrat-Orecchioni, 1980/1993; Ducrot, 1984/1986; Simonin, 1984; Normand, 1985; Lozano, Peña-Marín & Abril, 1999; Charaudeau, 2004; Vion, 2005b), vamos a agrupar en dos entidades hiperonímicas: Un sujeto social y un sujeto discursivo (véase el Cuadro 5).

⁹¹ Estas figuras de sujeto en el proceso de producción del discurso, aludidas más arriba, tienen su contracara en el proceso de recibimiento del discurso. En este último, el sujeto social corresponde a un oyente, receptor-intérprete, alocutario, interlocutor, colocutor, interactante y lector –en el caso de la escritura–. Kerbrat-Orecchioni (1980/1993, p. 32) afina además la categoría de receptor-intérprete, subdividiéndolo en alocutario (destinatario directo) y no alocutario (destinatarios indirectos previstos y no previstos). Por otro lado, el sujeto discursivo en el proceso de recibimiento corresponde a un enunciatario, co-enunciador y narratario –en el caso de la escritura– (Greimas & Courtès, 1979/1982; Jacques, 1983; Kerbrat-Orecchioni, 1980/1993; Vion, 1998; Charaudeau, 2004).

Cuadro 5. Desdoblamiento del sujeto.

Entidades	Figuras de sujeto
Sujeto social (hablante/productor empírico)	Locutor, interlocutor ⁹² , interactante y autor –en el caso de la escritura–
Sujeto discursivo (producto)	Sujeto de la enunciación, enunciador y narrador –en el caso de la escritura–

Fuente: Elaboración propia

4.3 El sujeto hablante como un sujeto agente social

En el apartado precedente, desde una perspectiva enunciativa se ha propuesto la idea de desdoblamiento del sujeto (sujeto social-sujeto discursivo). Sin embargo, debemos recordar tal y como se ha insistido que considerar al sujeto como una entidad social implica asumir que aquel no se encuentra aislado, es decir, el sujeto se construye necesariamente en una *relación con otros sujetos*; ya sea que estos estén presentes o ausentes, sean reales o virtuales. En esta misma línea, Todorov (1981/1984), al comentar el principio de las relaciones dialógicas en Bajtín, señala que:

Sociability has a dual origin: first, the utterance is addressed to someone (which means that we have at the very least the micro-society formed by two persons, the

⁹² Notamos junto con Renoue (2004) que la expresión sujeto hablante no es habitual en los estudios sobre la interacción verbal en los que se prefiere el uso de *interactante*, *interlocutor* y *colocutor*. Estos términos refieren a un: “corrélát d’au moins deux sujets physiquement distincts –niveau dialogal– ou d’énonciateurs différenciés au sein d’une production monologuée –niveau dialogique–” (p. 132). Esto explica que dichos términos sean utilizados para dar cuenta de ambos procesos del discurso; de producción y recibimiento.

speaker and the receiver); second, *the speaker is always already a social being* [el hablante es siempre una entidad social]. (p. 43)

Junto con lo anterior, nos percatamos que dar cuenta de la dimensión social o relacional del hablante parece no ser tan evidente. De hecho, De Nuchèze & Colletta (2002) afirman que en el campo disciplinario de la lingüística la teorización de la noción de “relation [relación]” (p. 168) ha resultado ser particularmente difícil aunque goce de un cierto reconocimiento en algunos enfoques pragmáticos⁹³ y enunciativos (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1995; Vion, 1995, 1999). En nuestra opinión, tal dificultad aludida más arriba está ligada, entre otros factores, al peso de la tradición lingüística y a la diferencia de estatuto que se le otorga a lo discursivo y a lo social en la investigación lingüística.

Con respecto al peso de la tradición lingüística, Bajtín (1979/2008) ya había advertido que algunas de las principales corrientes lingüísticas contemporáneas (como la saussuriana) habían heredado de los estudios lingüísticos del siglo XIX la idea de conceder una primacía a la función del pensamiento por encima de la función comunicativa. Según el autor, en tales corrientes lingüísticas:

Se subestima, si no se desvaloriza por completo, la función comunicativa de la lengua que se analiza desde el punto de vista del hablante, como si hablase *solo*, sin una *forzosa* relación con *otros* [cursivas del autor] participantes de la comunicación discursiva. Si el papel del otro se ha tomado en cuenta ha sido únicamente en función de ser un oyente pasivo a quien tan sólo se le asigna el papel de comprender al hablante. (p. 253)

⁹³ Como por ejemplo, la Escuela de Palo Alto (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967/1979) o la teoría sobre la cortesía lingüística (Brown & Levinson, 1987) y, más recientemente, la perspectiva desarrollada por Spencer-Oatey (2000) quien intenta integrar lo social con un enfoque pragmático, proponiendo con ello la noción de “rapport management (management of harmony-disharmony among people)” (p. 13). En la prolongación de esta perspectiva, pero dentro del ámbito latinoamericano, encontramos el trabajo de Granato (2005) sobre la *gestión interrelacional* –expresión traducida al español por la misma autora–.

Con respecto a la diferencia de estatuto otorgado a lo discursivo y a lo social, notamos junto con Charaudeau (1989, citado en Véronique, 1998) que en el área de la investigación lingüística se pueden distinguir al menos tres posturas científicas en relación con lo discursivo y lo social. La primera postura se inclina por considerar que el único sentido susceptible de ser analizado es el discursivo o lingüístico, incluyendo el sentido de las prácticas sociales; es decir, una postura inmanentista –cf. “El problema de la inmanencia” (Kerbrat-Orecchioni, 1980/1993, p. 282)–. La segunda postura privilegia la organización discursiva como reflejo de lo social; es decir, una postura determinista⁹⁴. La tercera postura intenta “mettre en relation des données linguistiques et des faits sociaux” (Charaudeau, p. 96); es decir, una postura integradora.

Ahora bien, es indudable que si se quiere dar cuenta de la relación interpersonal – como es el caso de nuestra investigación–, es la tercera postura científica mencionada previamente, es decir, una postura integradora entre lo discursivo y lo social la que se impone. No obstante, la adopción de tal postura científica va a implicar a su vez seguir algunos delineamientos orientadores como aquellos retomados por Vion (1995) del pensamiento complejo⁹⁵: 1) Un *principio dialógico*, en el sentido dialéctico hegeliano, a partir del cual se propone la superación de las dicotomías teóricas, aceptando la presencia de tensiones o contradicciones propias (cf. Coseriu, 1977, p. 69); 2) un *principio de recursividad* con el que se busca romper con las relaciones causales en la interpretación de los fenómenos, es decir, dejar de contemplarlos de manera lineal o unidireccional (cf. Pardo, 2002, p. 71). De acuerdo con este principio, Vion sostiene que:

Les sujets sont les produits d’un système, en même temps qu’ils transforment ce système ; ils obéissent à des règles et des normes en même temps qu’en les faisant fonctionner ils les modifient. Le langage est déterminé par la situation en même

⁹⁴ Como se infiere de Ringoot & Robert-Demontrond (2004, p. 45) quienes postulan que el discurso (condiciones sociales de producción) es el que construye al sujeto y no a la inversa.

⁹⁵ Para la idea de pensamiento complejo, véase Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

temps que, par sa dimension illocutoire, il la détermine (...). Le langage est en relation avec une réalité « extérieur » qu'il contribue pourtant, par sa fonction symbolique, à construire culturellement. (p. 180-181)

Y 3) un *principio hologramático* con el cual se busca superar el reduccionismo a partir de la idea de que la parte está en el todo y, en cierta medida, el todo está en la parte. Así entonces, tomando como base este principio se postula que el sujeto es contemplado dentro de lo social y lo social dentro del sujeto a través de la lengua y de las normas sociales que han sido incorporadas.

En nuestra opinión, un ejemplo de la adhesión implícita a estos principios, descritos más arriba, lo encontramos en el planteamiento del sociólogo francés Lahire (2001) quien sugiere que:

Plutôt donc que d'opérer une partition ferme entre le discursif et le non-discursif, entre le linguistique et le social, et ainsi de suite, il est préférable de considérer qu'aucune pratique, aucune action, aucune forme de vie sociale n'existe en dehors de pratiques langagières (...). On pourrait dire, à l'envers, c'est-à-dire, en s'adressant aux linguistes plutôt qu'aux sociologues, qu'aucune pratique langagière ou discursive n'est détachable des formes des vies sociales desquelles elle est issue. (p. 295)

Otro ejemplo de la adhesión a estos principios lo hallamos en la propuesta teórica desarrollada por Costa & Mozejko (2009, p. 23), quienes se han planteado la superación de la dicotomía entre lo discursivo y lo social mediante el desarrollo de la noción de gestión del discurso en consonancia con la idea de lo que en otra parte de nuestro trabajo hemos denominado el retorno del sujeto (véase Los sujetos agentes sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje, Cap. 1). Esto es lo que pasaremos a revisar a continuación en el apartado siguiente.

4.4 La gestión discursiva

Un aspecto clave de la propuesta teórica desarrollada por Costa & Mozejko lo constituye la noción de *gestión* referido a la manera en cómo el agente social utiliza su competencia (i.e. sus recursos, propiedades y predisposiciones) en el trabajo de realización de opciones-elecciones durante la producción y el recibimiento del discurso. Específicamente, durante la producción del discurso la gestión que realizan los agentes de su competencia opera en dos dimensiones⁹⁶ o espacios de posibles: Un espacio no-discursivo de posibles y un espacio de posibles discursivos. Según nosotros, este planteamiento inicial se condice plenamente con lo expresado por Vion (1999) cuando sostiene que “les sujets qui communiquent, soit directement soit par le truchement d’un texte, seraient contraints de gérer [gestionar] simultanément une relation sociale [espacio no-discursivo de posibles] et une relation interlocutive [espacio de posibles discursivos]” (p. 104).

Siguiendo con el planteamiento de Costa & Mozejko, el espacio no-discursivo de posibles corresponde a un sistema de coordenadas sociales (relación social) que impone límites y coacciona al agente, pero que también posibilita su actuar en la medida que opera como criterio de asignación de valor a la competencia de los agentes participantes en dicho espacio. De ahí que este espacio sea caracterizado como un *lugar* en donde el agente es valorado por su competencia⁹⁷, es decir, reconocido por la posesión de recursos,

⁹⁶ Según los autores citados, durante el proceso de recibimiento del discurso la gestión opera igualmente en dos dimensiones:

La textual donde se construye un simulacro del receptor, el *enunciatario*, como figura concomitante a la del *enunciador*, por un lado y, por otro, la extratextual en la que un nuevo agente interviene como productor de sentidos en recepción, dada su particular *competencia*, el *lugar* que ocupa en la red de relaciones específica en la que se inserta, y la *gestión* que hace de su competencia. (p. 18)

⁹⁷ Debemos advertir que en esta propuesta el concepto de *competencia* del agente es empleado de manera muy particular por los autores. En un sentido amplio, la competencia es el conjunto de recursos, propiedades y

propiedades y orientaciones específicos. Los que constituyen, a la vez, la fuente de su capacidad diferenciada de relación, es decir, su capacidad para ocupar una posición relativa de poder –entendida por nosotros como acoplada a las posiciones de estatus y de rol⁹⁸–. Así pues, la posición relativa de poder que ocupan los agentes abre el espacio a un abanico de posibles y opciones diferenciadas. Según los autores citados:

orientaciones del actuar del agente social. En un sentido restringido, el concepto de competencia es utilizado como equivalente del concepto de *lugar* puesto que la especificidad de ambos conceptos se define en estrecha relación. A este respecto, los autores señalan:

Por una parte, las propiedades consideradas valiosas en un ámbito (*lugar*) son las que definen las competencias, las identidades de los agentes; por otra, la capacidad diferenciada de relación (*competencia*) de los agentes es la que termina definiendo, en la lucha por el control de las definiciones, qué es lo valioso y cómo se compone el sistema de coordenadas en el ámbito en el que intervienen. (p. 10)

Los autores puntualizan además que es a partir del sentido restringido del concepto de competencia (i.e. lugar) que es posible preguntarse ¿Desde dónde habla o escribe un agente social?

⁹⁸ En sociolingüística, pragmática y análisis del discurso (entre otras disciplinas) es común que la noción de *poder* tienda a asociarse con el empleo de diversos términos tales como: posición superior, primera o alta (*one-up*)/posición inferior, segunda o baja (*one-down*) (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967/1979, p. 67); control, poder relativo (Cazden, 1988/1991, p. 178); estatus, rol, autoridad, legitimidad, dominación, disimetría o desigualdad (Spencer-Oatey, 2000, p. 32; Vasseur, 2000, p. 52; De Nuchèze & Colletta, 2002, p. 133; Filliettaz, 2006, p. 92). Pese al sentido específico de cada uno de estos términos, en general todos ellos apuntan a un concepto de diferenciación de los agentes. En otras palabras, pensamos junto con Kerbrat-Orecchioni (1992) que:

Qu'on l'appelle « pouvoir », « rang », « autorité », « dominance » ou « domination » (vs « soumission »), ou bien encore « système des places » (Flahault, 1978), cette dimension renvoie à l'idée qu'au cours du déroulement de l'interaction, les différents partenaires peuvent se trouver placés en un lieu différent sur cet axe vertical invisible qui structure la relation interpersonnelle. (p. 71)

De ahí que para Asensio (2004), por ejemplo, la *asimetría de poder en el lenguaje* se manifiesta de dos formas: a) “a través de unos caminos ya señalizados con anterioridad por el medio sociocultural en función del rol que los sujetos desempeñan [autoridad-poder estatutaria]” (p. 180); y b) sobre la marcha, en función de las afinidades e historias personales de los interlocutores (autoridad-poder propiamente tal).

Podríamos hablar, por ejemplo, de la universidad como *lugar* en cuanto que hay ciertas propiedades / recursos especialmente valorados que tienen que ver con lo que se define como académico: títulos, antecedentes en docencia, investigación, publicaciones, etc. La posición relativa de poder que de allí surge y que, por otra parte, está sometida permanentemente a cambios al definirse en relación, da lugar a un espacio de posibles en cuanto abanico de alternativas y opciones diferenciadas que podríamos sintetizar en términos de: no cualquiera puede hacer y/o decir cualquier cosa en cualquier momento y lugar. (p. 27)

Cabe notar además que este planteamiento sigue el camino propuesto por Charaudeau (2004, 2005) cuando señala que en un primer nivel de abstracción (o espacio social), el hablante se muestra en cuanto entidad social. Aquella que le daría el derecho de hablar y que instituye su reconocimiento respecto de una tarea determinada. En suma, es la posición relativa de poder del agente y su reconocimiento por parte de otros agentes la que abre el espacio al otro espacio de posibles, a saber, el espacio de posibles discursivos. Un ejemplo de esta idea de reconocimiento, planteada aquí, lo encontramos en Bourdieu (1982/2008) quien señala que:

La especificidad del discurso de autoridad (clase magistral, sermón, etc.) reside en el hecho de que no basta con que *sea comprendido* (incluso, en algunos casos, puede no serlo sin perder su poder), sino que sólo ejerce su efecto propio cuando es *reconocido* como tal. Este *reconocimiento* (...) sólo se acuerda bajo determinadas condiciones que definen el uso legítimo: debe ser pronunciado por la persona legitimada para ello, el que detenta el *skeptron* [i.e. el cetro], conocido y reconocido como habilitado y hábil para producir esa clase específica de discurso: sacerdote, profesor, poeta, etc.; debe ser pronunciado en una situación legítima, es decir ante receptores legítimos (...); por último, debe ser enunciado en las formas (sintácticas, fonéticas, etc.) legítimas. (p. 91)

El espacio de posibles discursivos corresponde al conjunto de opciones lingüísticas y/o discursivas accesibles para el agente (en su calidad de hablante y/o productor empírico) dentro de un sistema de coordenadas lingüísticas –ya sea entendido como sistema de la lengua (Benveniste) o relación interlocutiva (Vion)– y desde su posición relativa de poder. Por lo tanto, el discurso se presenta como el producto de la gestión que realiza el agente de su propia competencia mediante el trabajo de opciones discursivas y, como el terreno en donde el investigador o analista puede analizar dicho producto, rastreando los indicios originados del proceso de producción o enunciación (en términos benvenistianos). De este modo, en el discurso producido por el agente podemos encontrar, según Costa & Mozejko, una triple construcción enunciativa (cf. Charaudeau, 2004, p. 40) compuesta de un mundo, un enunciador –o sujeto discursivo–, y “un enunciatario” (p. 12).

Esta triple construcción enunciativa evoca por lo demás la distinción establecida, muy tempranamente, por Bühler (1934/1950) en la cual se propone que todo enunciado lingüístico se presenta como un drama de tres personajes⁹⁹: Un mundo (aquello de lo que se habla), un hablante y un alocutario (alguien que habla a alguien de algo).

Finalmente, Costa & Mozejko sintetizan su propuesta teórica del siguiente modo:

El texto es resultado de opciones realizadas por el agente social dentro del espacio de posibles discursivos, desde el espacio no-discursivo de posibles (es decir, desde su posición relativa de poder). Por eso planteamos que las características de los textos [o discursos] son comprensibles/explicables teniendo en cuenta el *lugar* (...) desde donde el agente produce sus opciones. (p. 28)

⁹⁹ Véase Ducrot & Todorov (1972/1987, p. 382).

4.5 La complejidad de la gestión discursiva

Al ser el hablante/productor (agente social)¹⁰⁰ quien se construye como sujeto discursivo (producto) mediante la gestión en la realización de las opciones lingüísticas y/o discursivas en los dos espacios descritos previamente, se postula que aquel es el *responsable* de la gestión de su discurso como se infiere de lo sostenido por numerosos autores (Colletta, 1995, p. 60; Lozano, Peña-Marín & Abril, 1999, p. 90). Así, por ejemplo, Ducrot (1984/1986) describe al locutor de la siguiente manera: “Por definición, entiendo por locutor a un ser que, en el sentido mismo del enunciado, es presentado como su *responsable* [cursivas añadidas], es decir como alguien a quien se debe imputar la responsabilidad de ese enunciado” (p. 198).

Por otro lado, Moirand (2006) deja entrever que la responsabilidad de los agentes en sus opciones o elecciones discursivas supone además implicancias de carácter ético. Tomando como ejemplo la prensa escrita, la autora citada señala al respecto que:

Si on pense en effet que le langage a une responsabilité dans la construction de la réalité sociale (Searle 1998), cette éthique se manifesterait dans la façon de nommer (désigner, caractériser) les faits et les événements, les acteurs, leurs actions et leurs actes de langage, et dans la façon de représenter leurs dires : une éthique de la responsabilité implique en effet qu'on n'a pas le droit de se désintéresser des conséquences de ses actes de langage, et qu'il n'est pas sans conséquence de *choisir* [elegir], par exemple, entre jeune et racaille, entre étudiant ou anarchiste pour désigner les acteurs d'un événement. (p. 58)

En razón de lo anterior, sin embargo, se deben hacer algunas precisiones puesto que si bien se acepta el postulado en el que se declara al hablante/productor (agente social)

¹⁰⁰ De aquí en adelante empleamos como equivalentes los términos *hablante/productor* y *agente social*, asumiendo, junto con ello, la articulación establecida en el apartado anterior.

como responsable¹⁰¹ de su gestión discursiva –en un sentido jurídico y ético del término (Koren, 2008)–, con esto no se quiere decir que aquel se caracteriza por ser:

1) sub-socializado¹⁰² o sobre-socializado –i.e. determinado por el sistema de relaciones sociales– (cf. Costa & Mozejko, p. 31); y

2) unitario –i.e. coincidente con el sujeto discursivo– (cf. Ducrot, 1984/1986, p. 198; Vion, 1998, p. 195).

4.5.1 De la trayectoria plural del agente

Con respecto al primer punto –aludido más arriba– se postula, siguiendo a Costa & Mozejko, que el agente en el transcurso de su *trayectoria* tiene una participación en la constitución de su competencia, donde la experiencia¹⁰³ en la gestión de sus recursos

¹⁰¹ Hay que decir que la delimitación del grado de responsabilidad de los agentes puede plantear cuestiones espinosas en casos como: a) La identificación de la autoría de textos y la detección del plagio (Coulthard, 2005, p. 252); b) los documentos administrativos estandarizados (e.g. formularios y circulares) en los que aun cuando haya una pretendida coincidencia del *yo*, el productor empírico es imputable a la institución y el emisor efectivo al usuario (Ducrot, 1984/1986, p. 198); y c) el “desdoblamiento del locutor” (Ducrot, 1984/1986, p. 201) que refiere aquí específicamente a lo que Kerbrat-Orecchioni (1980/1993) denomina “transcodificación” (p. 31), es decir, la situación en la que los agentes actúan como intermediarios de otros agentes; ya sea de manera transitoria o permanente. Por ejemplo, el portavoz o vocero de una agrupación, el representante de una institución, el secretario, el intérprete, el traductor y el actor, entre otros.

¹⁰² Según Jacques (1983) la concepción lingüística tradicional de un sujeto hablante caracterizado por ser autárquico y coincidente con el sujeto discursivo puede ser resumida de la siguiente manera:

Parler consiste à exprimer ce qu'on veut dire, et à en faire part. Celui qui délivre son message choisit tel item lexical, telle structure syntaxique dans le stock de ses aptitudes langagières, libre comme un stratège, sans autre contrainte que cela qu'il aurait à dire. L'*ego* sujet de l'énonciation serait censé 1°) dire ce qui est dit (principe d'hégémonie sémantique), 2°) être tel que ce qui est dit serait une fonction assignable de ce que l'*ego* veut dire (principe d'expressivité), 3°) savoir tout ce qu'il dit. Et dès lors il dirait aussi ce qu'il veut dire (principe de transparence énonciative). (p. 53)

¹⁰³ Según Costa & Mozejko:

desempeña un papel significativo. Dicha participación del agente se traduce en la manera de acceder a su competencia y en el grado de adquisición/acumulación o redefinición de las propiedades y recursos que la componen. En relación con esto, los autores señalan que:

La manera de acceder, así como el grado alcanzado, tienen, en cada momento, proporciones variables de componentes recibidos y conquistados por medio del trabajo propio, siendo en los primeros años de vida mucho mayor el peso de lo recibido [mayor dependencia o determinación externa] y, por lo tanto, la impronta de la herencia familiar en la constitución del espacio de posibles y de la competencia primera desde la cual cada sujeto social inicia su propia trayectoria. (p. 11)

Dicho de otra manera, la trayectoria puede entenderse como el repertorio de experiencias y aprendizajes sociales del agente que va a delinear su competencia y constituir la en función de la manera que tiene de acceder a ella y del grado alcanzado. En nuestra opinión, esta idea se complementa con lo planteado por Vion (1998, 1992/2000) en relación con la noción de *historia interaccional*. Según este autor, la historia o trayectoria de los agentes se compone de una pluralidad de lugares de socialización en donde “le sujet se construit tout en communiquant et communique tout en se socialisant” (1992/2000, p. 99).

Por consiguiente, la noción de trayectoria del agente; ya sea que apunte a un repertorio de experiencias y aprendizajes sociales o a una pluralidad de lugares de

La experiencia de gestión de recursos en el marco de las tramas de relaciones donde, como en el mercado, defender la cara o mejorar la posición relativa es un desafío permanente de trabajo, inversión, luchas y alianzas, va produciendo en el agente social, al mismo tiempo que lo constituye como tal, marcas de éxitos y fracasos, percepciones de lo posible, pensable y accesible para él; aprendizajes de lo beneficioso y rentable o perjudicial. (p. 11)

socialización, debe ser considerada como un recorrido no lineal (itinerarios continuos, discontinuos y superpuestos)¹⁰⁴ ni forzosamente creciente.

Vista de este modo, la noción de trayectoria introduce un desplazamiento teórico importante cuando se trata de evitar caer en alguno de los dos tipos de reduccionismo del sujeto aludidos al inicio de este capítulo (sujeto sub o sobre-socializado); esto es, que desde una perspectiva histórica y biográfica el hablante/productor (agente social) se revela como *plural o heterogéneo*¹⁰⁵ (cf. Lahire, 2001, pp. 37 y 50) respecto de sus experiencias, aprendizajes sociales y lugares de socialización dentro de los cuales se enmarca su trabajo de gestión .

4.5.2 De la inscripción lingüística polifacética y polifónica del hablante

Con respecto al segundo punto –aludido anteriormente–, retomamos aquí lo adelantado en relación con la perspectiva enunciativa. A saber, que es sobre la base de dicha perspectiva que se le da un impulso al estudio lingüístico de la inscripción del hablante en su producción discursiva, es decir, al estudio del sujeto discursivo¹⁰⁶. No

¹⁰⁴ Debemos destacar la introducción de la noción de “trajectoire” (p. 93), realizada por Porquier (1995) en el campo de la didáctica de las lenguas, que nos ha servido de apoyo para afinar aquí la descripción de la noción de trayectoria del agente.

¹⁰⁵ Para Kerbrat-Orecchioni (1980/1993), el sujeto (extratextual) en cuanto entidad psicológica se caracteriza igualmente por su *heterogeneidad* cuando señala que:

No es una entidad psicológica homogénea y monolítica, sino un objeto complejo, autónomo y determinado a la vez, en el que se combinan caracterizaciones individuales, sociales y universales, en el que convergen *discursos heterogéneos y difusos* [cursivas de la autora], que derivan de sus estructuras conscientes e inconscientes, de su cultura intertextual, de su saber referencial, de su rol social. (p. 228)

¹⁰⁶ Con ello, se plantea a su vez una postura metodológica en la que se privilegia el estudio del sujeto discursivo. Al igual que Costa & Mozejko cuando hacen ver que en su propuesta teórica se acentúa “como estrategia para llevar a cabo el análisis del discurso y de sus características, los modos en que es construido en el texto el sujeto de la enunciación [o discursivo]” (p. 26).

obstante, se debe puntualizar que este planteo ha sido abordado desde aproximaciones distintas¹⁰⁷ y no ha estado exento de discrepancias teóricas. Como aquella que ha suscitado la aparición de dos posturas teóricas radicalmente opuestas: Una postura predominantemente extendida en la que se homologa la modalidad con la modalización (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 221; Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 174) y otra postura en la que se contrapone la modalidad con la modalización (De Nuchèze & Colletta, 2002, p. 117).

Ante este escenario nos inclinamos por pensar que los fenómenos de modalidad y modalización (incluyendo el de modulación) corresponden más bien a las múltiples aristas o facetas de la inscripción lingüística del hablante/productor (agente social) y que pueden concebirse a la luz de la revisión teórica propuesta por Vion (1992/2000, 2001, 2004). La cual constituye, según nosotros, una postura alternativa en comparación con las otras dos mencionadas anteriormente. Esto es lo que pasaremos a revisar brevemente en el apartado siguiente.

4.5.2.1 Modalidad, modalización y modulación

Vion revela la dificultad que existe en algunos enfoques pragmáticos y enunciativos por reconciliar criterios dispares (lógicos y lingüísticos) en la conceptualización de la modalidad, dando como resultado un “inventaire incohérent [inventario incoherente]” (2001, p. 216) de categorías y ocasionando –junto con ello– un uso descontrolado de la terminología. El autor propone entonces como punto de partida para la reflexión conceptual un reexamen de las nociones de base *modus* y *dictum* –tomados de Bally (1944)– para pasar después a la delimitación de las nociones de modalidad, modalización y modulación.

¹⁰⁷ Véase, por ejemplo, la ampliación del estudio sobre la *subjetividad en el lenguaje* emprendido por Kerbrat-Orecchioni (1980/1993, p. 43).

Para Vion, es insostenible teóricamente seguir contemplando la distinción entre *modus* y *dictum* en términos de una dicotomía entre subjetividad y objetividad. En donde se tiene, por un lado, una reacción subjetiva del locutor (efecto o fuerza ilocutoria) y, por otro lado, un contenido proposicional asociado con una forma impersonal que tendría por función representar objetivamente un aspecto del mundo real. Esta crítica se explica porque toda pieza discursiva es generada por, al menos, un sujeto hablante, lo que supone unos modos de inscripción y, en cierta manera, una subjetividad omnipresente en todo el enunciado (cf. Benveniste, 1966; Kerbrat-Orecchioni, 1980/1993). Además, como se puede inferir de lo dicho en otra parte de nuestro trabajo, hablar del mundo también forma parte de una construcción enunciativa del hablante. Por tanto, tal distinción debiera reposar –siguiendo a Vion (2005c, p. 144)– sobre la idea de actividades complementarias y diferenciadas en función de su estatus lingüístico-cognitivo. Desde esta nueva mirada, el enunciado se articula entonces en dos zonas discursivas: En la primera, el *modus* apunta a una manifestación afectiva del sujeto hablante; en la segunda, el *dictum* apunta a la representación que el sujeto hablante se construye en su discurso. Es el *dictum* entonces el que está orientado a legitimar la primera zona, pero que se presenta con cierta frecuencia bajo la forma de una toma de distancia o supuesta exterioridad con respecto al sujeto hablante. De ahí que el autor citado llame la atención en no confundir las puestas en escena enunciativa –que revisaremos más adelante– utilizadas por el sujeto hablante para crear una pretendida objetividad (e.g. el ocultamiento enunciativo) con la idea de una realidad objetiva en sí misma e independiente del sujeto hablante.

Sobre la base de esta revisión conceptual presentada aquí rápidamente por nosotros, se reformula la noción de *modalidad* definiéndose como “l’inscription par le sujet de sa représentation [*p*] dans un univers particulier exprimant sa réaction affective (souhait, volonté, désir, répulsion, etc.) ainsi que le mode d’existence de cette représentation (certitude, probabilité, nécessité, obligation, etc.)” (Vion, 2005c, p. 146). La inscripción efectuada por el sujeto hablante de su representación (*p*) –mencionada en la cita– en la que expresa un mundo particular (una reacción afectiva y un modo de existencia) puede aparecer, sin embargo, en forma explícita o relativamente implícita. Un ejemplo del primer

caso, de la inscripción explícita del hablante o modalidad de *dicto*, lo constituye el enunciado del tipo: Pienso que *p*, deseo que *p*; y un ejemplo del segundo caso, de la inscripción implícita del hablante o modalidad de *re*, lo constituye el enunciado del tipo: Pedro vendrá el próximo jueves (Vion, 2004, p. 100). En el enunciado del primer caso, aludido más arriba, la modalidad se manifiesta explícitamente en la elección del tipo de verbo principal (pensar que, desear que), pero en el enunciado del segundo caso la modalidad se manifiesta por medio de la elección léxica y gramatical (nombre, modo y tiempo verbal, adverbio) e incluso, eventualmente por medio de las marcas paraverbales (prosodia, gestualidad, entre otros).

La modalidad engloba, por tanto, el semantismo de toda la organización del enunciado. Con ello, se asume que todos los enunciados son portadores de modalidad, pero no todos los enunciados son portadores de modalización, puesto que esta última se limita a una faceta específica de la inscripción lingüística del sujeto hablante. En palabras de Vion (2005a) la *modalización* es “un phénomène particulier, distinct de la modalité, qui n’apparaît qu’occasionnellement dans un énoncé. Ce phénomène se manifeste par un dédoublement énonciatif complexe [duplicidad enunciativa compleja], fondé sur la coexistence de deux énonciateurs correspondant au même locuteur” (p. 5). Esta duplicidad enunciativa –aludida en la cita– que aparece como una distanciaci3n interna o reflexiva del hablante, tiene como efecto principal la opacificaci3n¹⁰⁸ del semantismo del enunciado o “brouillage” (Vion 2004, p. 103). Vale decir, afecta o altera la transparencia del contenido del enunciado, incrementando la complejidad a nivel del posicionamiento del sujeto hablante¹⁰⁹. Se postula as3 dos tipos de modalizaci3n: a) Una modalizaci3n sobre el *decir*, que consiste en la producci3n de un comentario sobre la enunciaci3n o la fuerza ilocutoria del enunciado. Como en el ejemplo: Es, *como te dir3a*, un poco precipitado (véase Vion,

¹⁰⁸ Seg3n Vion (2005c, p. 147), la opacificaci3n del semantismo del enunciado ya ha sido identificada por otros lingüistas como M. Halliday en referencia a las expresiones *certainly* o *always* y J. Authier-Revuz en referencia a la *modalité autonymique* (modalidad auton3mica).

¹⁰⁹ Podemos notar que el autor se apoya en Authier-Revuz (1984, 1998) para la redefinici3n de la noci3n de modalizaci3n.

2001, p. 223-225); y b) una modalización sobre lo *dicho* en la que ciertos modalizadores actúan como un comentario que resalta un aspecto del contenido proposicional del enunciado. Un ejemplo de este tipo de modalización corresponde al empleo del modalizador *ciertamente* o *sin duda* en el siguiente enunciado: Pedro vendrá *ciertamente/sin duda* el próximo jueves (Vion, 2004, p. 102).

Por último, se propone el empleo del término *modulación* para definir otra faceta de la inscripción lingüística del sujeto que se diferencia de la modalización: “La modalisation est nettement focalisée sur le contenu (...). La modulation de son côté est nettement centrée sur la relation interpersonnelle même si les modifications intervenant à ce niveau ont inmanquablement des répercussions sur les contenus échangés” (Vion, 2001, p. 227).

Con la modulación, se pretende entonces vincular un conjunto de procedimientos lingüísticos que están centrados particularmente en la gestión discursiva de la relación interpersonal como la atenuación (o mitigación) y la intensificación (o enfatización). Tales procedimientos lingüísticos mencionados aquí por Vion¹¹⁰ se corresponden, a nuestro parecer, con la llamada “tonalización” (Pardo, 1992, p. 143) del discurso. La que, según la autora citada, hace que el discurso de los hablantes aparezca como cubierto de *tonos*¹¹¹ o matices personales. Como es posible notar, esta noción de tonalización relacionada con la modulación sigue un camino próximo al trazado por otros autores, como Caffi (1999) quien señala que: “Mitigation is one of the two directions of *modulation* [cursivas añadidas], namely the rhetorical stylistic encoding of an utterance (...), its expressivity, opposed and complementary to the direction reinforcement” (p. 882).

¹¹⁰ Hay que decir que este autor asocia la modulación especialmente con los fenómenos de atenuación (véase Vion, 1992/2000, p. 244).

¹¹¹ Llama la atención que el uso del término *tono* ya lo encontramos en los escritos de Bajtín (1979/2008) para referir a las relaciones interpersonales de los hablantes. Según este autor: “El *tono* [cursivas añadidas] no se determina por el contenido objetual del enunciado (...), sino por la actitud del hablante respecto a la persona de su interlocutor” (p. 373).

En todo caso, debemos advertir que la modulación –que en nuestro trabajo es, por lo demás, la faceta que nos importa muy especialmente– resulta ser más abarcadora y, por ello, consideramos que engloba también otros procedimientos lingüísticos, como aquellos que serán revisados con mayor profundidad más adelante (véase Los procedimientos lingüísticos de la relación interpersonal, Cap. 5) y aquellos que dicen relación, según Vion, con algunos aspectos de las puestas en escena enunciativa. Esto último es lo que pasaremos a revisar a continuación.

4.5.2.2 Las puestas en escena enunciativa

Como ya se dijo en el apartado anterior, los fenómenos de modalidad, modalización y modulación dan cuenta del carácter polifacético de la inscripción del hablante en su producción discursiva. Ahora toca presentar aquí las puestas en escena enunciativa que permiten dar cuenta del carácter polifónico de la inscripción del hablante.

En efecto, según Vion (1995, 1998, 2001), los hablantes disponen de una serie de puestas en escena enunciativa¹¹² mediante las cuales pueden referir a sí mismos o a quienes convocan en su discurso bajo la forma de *voces* –entendidas estas últimas como puntos de vista u opiniones–. Así pues, estas puestas en escena enunciativa son susceptibles de ser compendiadas en tres tipos de construcción que presentamos a continuación:

1) La univocidad enunciativa (*l'unicité énonciative*) basada en una pretendida coincidencia entre el hablante y su propia voz mediante el uso de deícticos personales (e.g.

¹¹² La expresión de *puesta en escena* utilizada por el autor citado es tomada de Ducrot (1984/1986) quien ve en la comparación con el teatro un paralelo con la enunciación: “Diré que el enunciador es al locutor lo que el personaje es al autor. El autor pone es escena personajes que (...) ejercen una acción lingüística y extralingüística” (p. 209).

yo) –cf. “La inscripción del Yo” (Calsamiglia & Tusón, p. 138) y “La autoconstrucción explícita del agente” (Costa & Mozejko, p. 28)¹¹³–.

2) El ocultamiento enunciativo (*l'effacement énonciatif*) corresponde a aquellos enunciados impersonales basados en una pretendida no-coincidencia entre el hablante y sus voces consideradas como abstractas –cf. “La persona ausente” (Calsamiglia & Tusón, p. 137)–. Esta puesta en escena enunciativa tiene dos modos principales de ocultamiento: a) Los enunciados que se presentan sin voz aparente, es decir, sin referencia a los deícticos personales (e.g. los enunciados descriptivos o el discurso de carácter científico); y b) los enunciados que se presentan saturados de voces no identificables (e.g. el discurso polémico).

Según Vion (2005b), se debe tener presente que cuando el hablante recurre a este ocultamiento enunciativo con el fin de crear una supuesta objetividad; ya sea borrando toda marca deíctica personal o saturando de voces su discurso, aquello no significa que se desentienda de la producción de sus enunciados y deje de expresar opiniones mediante las voces ostensibles¹¹⁴.

¹¹³ Dichos autores proponen que la autoconstrucción explícita del agente consiste en que “el enunciadador [la voz del hablante] es presentado como sujeto de procesos de transformación” (p. 28), diferenciándose de la autoconstrucción implícita que es inferida por el analista a partir de las características de las voces presentes en los datos textuales.

¹¹⁴ Vion (2004) profundiza en la complejidad del ocultamiento enunciativo, mostrando que dicho fenómeno reposa sobre una idea paradójica en la que:

(i) Les sujets ont besoin de croire qu'il est en leur pouvoir de se retirer du processus énonciatif et de produire des énoncés qui ne sont pas les leurs, soit parce qu'ils reproduiraient fidèlement la parole d'un autre, soit parce qu'ils constateraient le monde tel qu'il est indépendamment de tout sujet.

(ii) Dans le même temps, force est de constater que tout énoncé est un événement nécessitant un locuteur qui, quelle que soit la stratégie mise en œuvre [i.e. la puesta en escena enunciativa], est inévitablement présent DANS son message (et pas seulement PAR son message). Il s'agit là de l'apport probablement le plus important des théories énonciatives. (p. 99)

3) La plurivocidad enunciativa (*la plurivocité énonciative*) basada en una pretendida coincidencia entre el hablante y otras voces. Esta puesta en escena puede aparecer en casos muy distintos como por ejemplo: a) Los actos de habla indirectos y contradictorios (paradójicos); b) el humor; c) la emergencia de enunciados con múltiples sentidos; y d) los comentarios reflexivos sobre el decir y lo dicho (i.e. La modalización). Por otro lado, la plurivocidad puede apuntar también a una pretendida coincidencia entre el hablante y una voz referida a una especie de *déja-dit* (algo ya dicho), como en los siguientes casos: a) La ironía; b) el discurso referido (en el que se convocan voces más o menos identificables); c) las reformulaciones hetero-centradas (y las repeticiones de los dichos de otros hablantes); d) la producción de efectos polifónicos (múltiple coexistencia de voces), como el empleo de proverbios, eslóganes, frases hechas, expresiones de moda, estereotipos y parodias, entre otros.

Para terminar, Vion hace hincapié en que la importancia de este repertorio tentativo de puestas en escena enunciativa –por lo demás fluctuantes e inestables– reside sobre todo en que el hablante puede disponer de ellas, por ejemplo privilegiando unas por sobre otras o combinándolas, dando lugar así a ubicaciones enunciativas –“des places énonciatives” (Vion, 2001, p. 210)– en el recorrido discursivo. Dichas ubicaciones son gestionadas, sin embargo, simultáneamente junto con otros tipos de ubicaciones con los cuales se imbrican y articulan en los dos espacios estudiados anteriormente y que retomamos por nuestra cuenta en términos de un espacio social y un espacio discursivo. En virtud de aquello es que el autor citado afirma que “si la construction de la relation sociale passe, notamment, par l’utilisation du langage, la relation interlocutive concerne le jeu de *positionnement* [cursivas añadidas]” (Vion, 1999, p. 103).

4.6 La topología del sujeto hablante

A partir de lo expuesto hasta aquí, en nuestro estudio vamos a entender la gestión discursiva de la relación interpersonal como un trabajo complejo de gestión por parte del

docente, en su calidad de hablante/productor (agente social), que es necesario contemplar en los dos espacios aludidos previamente y que preferimos llamar: un espacio social (o sistema de coordenadas sociales) y un espacio discursivo (sistema de coordenadas lingüísticas). Estos dos espacios no son deducibles el uno del otro y se entrelazan en forma de un doble sistema de coordenadas donde el docente se ubica o sitúa permanentemente y de manera recíproca frente al alumnado dentro del aula. Dicho posicionamiento es delicado puesto que, como advierte Vion, intervienen simultáneamente ubicaciones de distinto orden. A continuación pasamos a revisar algunas de las principales ubicaciones o topología del hablante/productor propuesta por el autor reseñado y retomada aquí por nuestra cuenta¹¹⁵.

a) En el espacio social (o sistema de coordenadas sociales) distinguimos:

- *Las ubicaciones de estatus y de rol* que ocupan efectivamente los hablantes en un ámbito y que permiten identificar el tipo de *contrato* o relación contractual entre los hablantes. Según Vion (1999), el tipo de contrato¹¹⁶ que prevalece entre los hablantes va a delimitar la

¹¹⁵ Debemos aclarar que en el modelo quinario de Vion, se presentan tres tipos de ubicaciones en el espacio no-discursivo de posible o relación social (ubicaciones institucionales, modulares y subjetivas) y dos tipos de ubicaciones en el espacio discursivo de posibles o relaciones interlocutivas (ubicaciones textuales-discursivas y enunciativas). Sin embargo, como se verá en este apartado, en nuestra reformulación nos ha resultado conveniente desplazar las nociones relativas a las ubicaciones institucionales y modulares –propuestas por el autor– y sustituirlas por las de estatus y de rol, sin asumir que se trate necesariamente de nociones equivalentes.

¹¹⁶ De acuerdo con Pallotti (2002), el tipo de relación social que distingue la clase de lengua extranjera de otros contextos de apropiación corresponde al denominado “*contrat didactique*” (p. 7). Si bien la noción de contrato didáctico ha sido desarrollada a partir de diversos enfoques, vemos que en la didáctica de las lenguas ha prevalecido el enfoque antropológico de Y. Chevallard. Según Sarrazy (1995), en términos generales, en dicho enfoque el contrato didáctico se constituye inicialmente como una prolongación del *contrato social* en la medida que la relación entre docente y alumnos que se establece en la clase se origina en un proyecto social de enseñanza. En términos más específicos, el contrato didáctico puede ser entendido como el conjunto de reglas compartidas y tácitas que rigen los derechos y los deberes de docente y alumnos en el aula. Ahora bien, según el estatuto de estas reglas el contrato didáctico va a presentar distintas dimensiones. Por ejemplo, si las reglas están asociadas a la distribución de roles y tareas que caracterizan la actuación de docente y alumnos en la institución educativa, se tiende a hablar de *contrato institucional* (cf. Postic, 1996/2000, p. 122). Si las

relación social y aludir a un género discursivo (cf. Los principios de ordenamiento en la investigación científica, Cap. 3) –o en algunos casos, a la intersección de varios géneros–. De ahí que, para el autor, estas ubicaciones sean, en un primer momento, externas y anteriores al encuentro entre los hablantes. Sin embargo, es en el desempeño de la gestión de los hablantes donde aquellas se reactualizan (i.e. se ratifican, modifican o contravienen). De tal modo que: “La manière dont ces rôles sont joués fait que, du même coup, ces places institutionnelles se ‘rejouent’ de l’intérieur” (1995, p. 183).

Como es posible advertir, estas ubicaciones de estatus y de rol van en la misma línea que hemos desarrollado anteriormente respecto de la relación interpersonal entre docente y alumnos (véase La relación interpersonal entre docente y alumnado, Cap. 2). En concordancia con ello –y a modo de recordatorio–, hemos planteado en dicho capítulo que el estatus del docente da cuenta de la asimetría de la relación con el alumnado, pudiéndose caracterizar de dos formas: Desde el exterior en términos de las cualidades socio-institucionales asignadas al docente (la *autoridad-poder estatutaria*); y desde el interior en términos de las cualidades profesionales y personales del docente observables en el desempeño de su rol o roles (la *autoridad-poder propiamente tal*). No obstante, se planteó que tales roles son observables en la medida en que el docente va ocupando una posición de rol preferencial frente a su rol complementario que es el que le compete al alumnado. Posición de rol que, en nuestra opinión, es asimilable con la noción de posición relativa de poder sugerida por Costa & Mozejko, mencionada en los apartados anteriores. En todo caso, se propone igualmente que en lo concerniente a la delimitación de los roles docentes, desde el punto de vista socio-histórico se han propuesto dos roles socioeducativos

reglas están asociadas a las normas y convenciones socioculturales (i.e. la clase contemplada como práctica social) se habla del orden consuetudinario del contrato (en oposición a un orden prescriptivo). Así pues, se asume que la observación de las condiciones de negociación o ruptura del contrato didáctico permite al investigador interpretar ciertos comportamientos de los miembros de la clase. Por último, Cambra (2003) afirma que el contrato didáctico en la clase de lengua extranjera incluye también un “contrat de parole” (p. 85) que rige las normas discursivas y los modos de interpretación. Siguiendo a la autora, este contrato subsume además un subconjunto de reglas que regulan el uso de la lengua dominante y de las lenguas de alternancia en el aula –o *contrato del código* como denomina ella–.

(competente-experto y mediador-facilitador) y desde el punto de vista de la segmentación del trabajo aúlico, se han propuesto los denominados sub-roles¹¹⁷ del docente referidos a las tareas típicas y previsibles que los docentes realizan dentro del aula.

- *Las ubicaciones subjetivas* que, según el autor, se relacionan con la noción de “taxèmes [taxemas]” de Kerbrat-Orecchioni (1995, p. 73), se construyen sobre la base de los atributos movilizados en el decir y en la manera de decir de los hablantes. Estos atributos de sí mismo y de los otros actúan como “prédicats [predicados]” (Vion, 1999, p. 107) –en el sentido de todo aquello que se afirma de los hablantes en su propio enunciado de manera expresa o tácita– y giran alrededor de algún eje como por ejemplo: Proximidad/distanciamiento, honestidad/deshonestidad, tolerancia/intolerancia, simpatía/antipatía, cautela/impulsividad (Vion, 1995, 1996, 1999); consenso (irénico)/conflicto (agonal), conocimientos y experiencias compartidos/no compartidos (Kerbrat-Orecchioni, 1992; Calsamiglia & Tusón, 1999; De Nuchèze & Colletta, 2002), entre otros.

Estas ubicaciones subjetivas –o si se quiere, intersubjetivas– pueden ser efímeras y aparecer en el espacio de una intervención o, por el contrario, ser relativamente constantes en el recorrido discursivo. En todo caso, según Vion (1999), pueden ser contempladas, en parte, como un efecto de las actitudes adoptadas por los hablantes en relación con sus enunciados, “par les modes de distanciation qu’ils instituent avec ses mêmes énoncés et de manière plus général, par les types de mise en scène énonciative” (p. 107). De ahí que se siga que las ubicaciones subjetivas de los hablantes se encuentren estrechamente entrelazadas con las ubicaciones enunciativas construidas en el espacio discursivo. El cual pasamos a revisar a continuación.

¹¹⁷ En nuestra opinión, estos sub-roles del docente se relacionan, en parte, con la noción de “places modulaires” (p. 183) de Vion (1995), es decir, aquellas ubicaciones locales que se encuentran subordinadas a las ubicaciones de orden mayor como el estatus o el rol –aludidos más arriba–.

b) En el espacio discursivo (o sistema de coordenadas lingüísticas) distinguimos:

- *Las ubicaciones textuales-discursivas* que permiten a los hablantes gestionar las diversas tareas cognitivo-discursivas, tales como la descripción, la narración, la argumentación, la explicación, las instrucciones, la gestión de malentendidos, entre otras. Estas tareas se presentan en una secuencia (i.e. un momento organizado en torno a una funcionalidad predominante) y pueden ser entendidas de acuerdo con su importancia en el recorrido discursivo. Es por ello que se puede hablar de *secuencias centrales* en el sentido de tipos textuales (secuencias narrativas, descriptivas, explicativas, entre otras) y *secuencias laterales* o periféricas –un ejemplo de estas últimas lo constituye la gestión de un problema de intercomprensión o malentendido–. Asimismo, el autor puntualiza que las secuencias no sólo aparecen unas tras otras como engarzadas sino que también se anidan unas dentro de otras. De tal manera que, por ejemplo, “un récit [una secuencia narrativa] pourra être subordonné à une argumentation [una secuencia argumentativa] et jouer ainsi le rôle d’argument” (1999, p. 108).

Hay que decir además que estas tareas son realizadas generalmente por un hablante a la vez. Por lo tanto, en la medida en que son inicialmente monogestionadas, se convoca un reparto o distribución de *roles discursivos* y complementarios (e.g. experto/no experto, instructor/ejecutor, entre otros)¹¹⁸; los que pueden ser, posteriormente, aceptados o rechazados por los alocutarios, afectando el posicionamiento de todos los participantes. De este modo, tal y como señala Vion (1995, 1996), el carácter de complementariedad en la relación de los hablantes no proviene únicamente del estatus y del rol, sino también de la naturaleza de la tarea discursiva que se está efectuando en un momento dado.

¹¹⁸ Según Vion, los roles pueden movilizar ubicaciones subjetivas en torno a algunos de los ejes ya citados previamente. Por esta razón, los vincula con los roles lingüísticos propuestos por Charaudeau (2004). Estos se subdividen, a su vez, en roles *enunciativos* o *locutivos* (e.g. presentar, preguntar, responder, aseverar, advertir, recomendar, corregir, pedir, entre otros) y roles *enuncivos* (e.g. explicar, describir, narrar, argumentar, entre otros).

- *Las ubicaciones enunciativas* remiten al modo de inscripción e implicación de los hablantes en relación con su producción discursiva y en relación con otros hablantes. En otras palabras, muestran el grado de adhesión o distanciamiento que presentan los hablantes respecto de sus opiniones o voces. Así lo sugiere Vion (1995) cuando señala que estas ubicaciones conciernen “la manière dont le locuteur construit des énonciateurs [opiniones o voces] dans son propre discours et procède ainsi à une mise en scène de lui comme des autres” (p. 186). De lo anterior se desprende entonces que las ubicaciones enunciativas están vinculadas, muy especialmente, con el carácter polifónico de la inscripción lingüística del sujeto, es decir, con la configuración de las puestas en escena enunciativas que son movilizadas en el discurso: La univocidad, el ocultamiento y la plurivocidad enunciativas. Como estos tipos de construcción enunciativa ya han sido esbozados en el apartado anterior no entraremos aquí en mayores detalles.

Conclusión

Recapitulando las ideas principales desarrolladas hasta aquí, se parte de la clausura teórica que en la actualidad afecta a algunos de los enfoques contemporáneos de los estudios sobre el discurso. Esta clausura teórica aparece bajo la forma de un reduccionismo del sujeto (i.e. un sujeto sobre-socializado o un sujeto sub-socializado). El cual alude, dicho sea de paso, a la dicotomía durkheimiana de individuo/sociedad, que, como ya hemos planteado en el primer capítulo de este trabajo, está siendo sustituida en las ciencias sociales por la noción de sujeto agente social.

Junto con lo anterior, se observa que desde la perspectiva disciplinar del análisis del discurso –que se basa en el trabajo con unidades tópicas como es el caso de nuestro trabajo– la noción de sujeto se torna un imperativo puesto que su centralidad conlleva serias repercusiones en el plano teórico y metodológico. Un ejemplo de aquello, es la incidencia que tiene en la descripción e interpretación de los fenómenos discursivos. Es por ello entonces que se pone de relieve la necesidad de presentar una mirada que implique la superación de esta clausura teórica y que apunte a la visibilización del sujeto acorde con el

imperativo disciplinar del análisis del discurso y con el estado actual de las ciencias sociales.

Una aproximación inicial a esta mirada la encontramos en la perspectiva enunciativa con la cual se le da un impulso al estudio de la inscripción del hablante en su producción discursiva y, junto con ello, al desarrollo posterior de la idea de desdoblamiento del sujeto. La que hemos presentado en términos de dos distinciones de base: Un sujeto agente social y un sujeto discursivo. A partir de esta idea, se plantea que el agente social (hablante/productor) se construye como sujeto discursivo (producto) mediante la gestión en la realización de sus opciones discursivas. En otras palabras, el agente es el responsable de su gestión discursiva. Sin embargo, se postula que dicha gestión discursiva es compleja puesto que el agente se caracteriza por poseer: a) Una trayectoria plural y, b) un modo de inscripción lingüística polifacética y polifónica. En definitiva, estas características nos permiten avanzar la idea de que el agente (hablante/productor) no es reductible –sobre/sub-socializado– ni unitario, es decir, coincidente con el sujeto discursivo (producto).

En cuanto a la trayectoria plural, ésta consiste en el repertorio de experiencias y aprendizajes sociales o lugares de socialización en el que el agente tiene una participación variable en el grado de adquisición/acumulación o redefinición de los recursos que constituyen su competencia. Esta última se compone de elementos diversos; algunos recibidos y otros conquistados por medio del trabajo propio del agente. Por ello, se debe considerar la trayectoria del agente como un recorrido no lineal (itinerarios continuos, discontinuos y superpuestos) ni forzosamente creciente. Así pues, desde una perspectiva histórica y biográfica la noción de trayectoria hace que el agente se revele como plural o heterogéneo.

En cuanto al modo de inscripción lingüística, consideramos que su carácter polifacético se debe a la concurrencia de los fenómenos de modalidad, modalización y modulación. La modalidad refiere al semantismo que engloba todo enunciado y se subdivide en dos clases (modalidad de *dicto* y de *re*); la modalización refiere a un

fenómeno particular que aparece ocasionalmente como una opacificación del semantismo de los enunciados; y finalmente, la modulación –que en nuestro trabajo es, por lo demás, la faceta que nos importa más– refiere a aquella faceta de la inscripción lingüística que se centra en la relación interpersonal, pero que tiene también una repercusión en el semantismo del enunciado. Por otro lado, el carácter polifónico de la inscripción lingüística remite a las distintas puestas en escena enunciativa mediante las cuales los hablantes pueden referir a sí mismos o a quienes convocan en su discurso en forma de voces. Siendo así entonces, se postulan tres tipos de puesta en escena enunciativa: 1) La univocidad enunciativa basada en una pretendida coincidencia entre el hablante y su propia voz; 2) el ocultamiento enunciativo basado en una pretendida no-coincidencia entre el hablante y sus voces abstractas; y 3) la plurivocidad enunciativa basada en una pretendida coincidencia entre el hablante y otras voces.

Como consecuencia de la presentación de esta aproximación teórica, se concluye que en nuestra investigación la gestión discursiva de la relación interpersonal efectuada por el docente puede ser contemplada como la manera en que el docente, en su calidad de hablante/productor (agente social), utiliza y gestiona un conjunto de procedimientos lingüísticos y/o discursivos para el establecimiento de la relación interpersonal con el alumnado en el aula, dentro de las limitaciones y posibilidades que enmarcan su trabajo en dos espacios entrelazados; a saber, un espacio social y un espacio discursivo.

El espacio social corresponde a un sistema de coordenadas sociales (o relación social) que opera como un lugar en donde el docente es valorado-reconocido por otros agentes debido a sus recursos y propiedades. Los que constituyen, a la vez, su capacidad diferenciada para ocupar una posición relativa de poder. Esta posición que en el caso del docente se vincula con el desempeño de los roles socioeducativos, es la que abre el espacio al otro espacio, es decir, el espacio discursivo.

El espacio discursivo corresponde al conjunto de opciones lingüísticas y discursivas accesibles para el docente dentro de un sistema de coordenadas lingüísticas (o relación

interlocutiva) y desde su posición relativa de poder. Es entonces desde esta posición relativa de poder que se efectúa la apropiación lingüística –referida por E. Benveniste–. Es decir, por un lado, el docente realiza las elecciones-opciones de los elementos de referencia y anclaje dentro del sistema de coordenadas lingüísticas y, por otro lado, se inscribe en su producción discursiva mediante los indicios específicos que va dejando en los enunciados producidos. Cabe señalar además que, como ya se aludió más arriba, se asume que esta inscripción lingüística del docente es polifónica y polifacética. Sin embargo, se establece esta vez con argumentos lingüísticos que es la modulación –una de las facetas de la inscripción lingüística– la que se vincula mayormente con la gestión discursiva de la relación interpersonal.

Por último, se hace hincapié en que estos dos espacios (social y discursivo) no son deducibles el uno del otro y se interrelacionan o entrelazan en forma de un doble sistema de coordenadas donde el docente se posiciona permanentemente y de manera recíproca frente al alumnado. En este posicionamiento intervienen distintos tipos de ubicaciones que hemos presentado resumidamente en términos de una topología del agente: a) Ubicaciones de estatus y de rol; b) ubicaciones subjetivas; c) ubicaciones textuales-discursivas y; d) ubicaciones enunciativas.

5 Los procedimientos lingüísticos de la relación interpersonal

Como ya se ha adelantado en el capítulo anterior, la gestión discursiva de la relación interpersonal efectuada por el docente puede ser contemplada como la manera en que el docente, en cuanto hablante y agente social, gestiona un conjunto de procedimientos lingüísticos para el establecimiento de la relación interpersonal con el alumnado dentro de las limitaciones y posibilidades que enmarcan su trabajo en dos espacios: un espacio social y un espacio discursivo. En particular, con respecto al espacio discursivo, hemos establecido y confirmado esta vez con argumentos lingüísticos que es la modulación –una de las facetas de la inscripción lingüística del docente– la que refiere mayormente a la gestión de los procedimientos lingüísticos de la relación interpersonal. En razón de ello, en el presente capítulo nos centraremos en la faceta de la modulación, presentándose una discusión teórica de los principales procedimientos lingüísticos de la relación interpersonal con ejemplos de cada uno de ellos, en su mayoría tomados de la literatura especializada.

Los procedimientos lingüísticos que se consideran como propios de la gestión de la relación interpersonal han sido discutidos y precisados por diversos autores, entre los que encontramos a Kerbrat-Orecchioni (1992, 1995, 2005a). Esta autora es la que acuña el término de relacionemas o “*relationèmes*” (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 37) para describir los procedimientos específicos de la relación interpersonal. Según ella, dicho término tiene la ventaja de hacer visible una doble referencia: Por un lado, se trata de procedimientos reguladores de la relación interpersonal y, por otro lado, se trata de elementos indicadores o indiciarios del estado de la relación en un momento dado. Por consiguiente, los relacionemas o procedimientos específicos de la relación interpersonal no se dan solamente a un nivel lingüístico sino también a un nivel paralingüístico y no lingüístico.

Tomando como base lo anterior, la autora propone un inventario panorámico de los principales relacionemas o procedimientos específicos de la relación interpersonal que hemos complementado con los aportes de Vigara (2000) y que presentamos resumidamente en términos de tres niveles:

a) Nivel lingüístico: Las formas de tratamiento, la elección temática, los actos de habla, la selección léxica, los atenuantes y los intensificadores (i.e. la tonalización), el predominio de una o varias lenguas, la ocupación física del espacio discursivo o interlocutivo (la cantidad/duración del habla, la toma de iniciativa en las intervenciones, las interrupciones, los solapamientos o superposiciones), entre otros;

b) Nivel paralingüístico: La entonación, el volumen y el tono de voz, las vocalizaciones, la intensidad articulatoria, el ritmo, los alargamientos vocálicos, entre otros; y

c) Nivel no lingüístico (elementos kinésicos, proxémicos y contextuales): Las posturas y la orientación del cuerpo, las miradas, los gestos, las risas, la ocupación del espacio físico (el grado de distancia entre los hablantes y su localización respecto del mobiliario, entorno, etc.), el contacto físico; los factores cognitivos (conocimientos de los hablantes sobre la situación espacio-temporal, la experiencia previa y la convivencia de los hablantes, la competencia comunicativa e historia personal de los hablantes¹¹⁹), factores socioculturales (sexo, edad, estatus y rol, propósito del encuentro, etc.), entre otros.

Ahora bien, luego de haber realizado una exploración de los datos recopilados y producidos en nuestra investigación mediante observaciones sucesivas de los procedimientos lingüísticos utilizados efectivamente por los docentes, se ha procedido a la identificación de las categorías lingüísticas u observables¹²⁰ que posteriormente fueron

¹¹⁹ Cf. La trayectoria plural del agente (véase La complejidad de la gestión discursiva, Cap. 4).

¹²⁰ En francés, el término plural *observable* ha sido utilizado de distinto modo en el campo del análisis del discurso. Para Pêcheux (1984), los “observables discursifs” (p. 16) corresponden a comportamientos verbales expresados en términos relativamente amplios, como palabras o textos. En cambio, para Moirand (2004a, 2004b, 2006, 2007), los observables remiten específicamente a aquellas formas actualizadas de la lengua que son identificadas en el transcurso de la elaboración del corpus y adoptadas posteriormente como categorías de análisis por el investigador. En otras palabras, el trabajo de identificación de observables constituye un procedimiento metodológico de categorización que permite poner en primer plano el estatus empírico de los datos lingüísticos y, con ello, evitar la adopción de categorías de análisis *a priori*. Por último, el término

adoptadas por nosotros como categorías lingüísticas de análisis en la constitución de los subcorpus de trabajo (véase La elaboración del corpus, Cap. 8). Es, por tanto, a partir de este delicado trabajo de categorización lingüística, y no antes, que se aborda en definitiva el estudio de los procedimientos lingüísticos de la relación interpersonal más relevantes de los docentes: Las formas de tratamiento, las formas de atenuación y las formas de intensificación.

5.1 Las formas de tratamiento

Las formas o fórmulas de tratamiento (Fernández, 2006) abarcan los distintos ítems léxico-gramaticales que se emplean para designar a los hablantes en la gestión discursiva de la relación interpersonal. En español, así como en otras lenguas románicas, estos ítems se organizan a partir de dos grandes criterios generales: El tipo de persona del discurso y el tipo de forma gramatical.

Según el tipo de persona¹²¹ del discurso, encontramos a) los apelativos locutivos que se emplean para designar a los hablantes en primera persona como en el caso de las autopresentaciones telefónicas (e.g. *Soy yo, Susi, ¿Quién habla?*); b) los apelativos alocutivos o vocativos que se emplean para designar a una segunda persona (e.g. *María ¿Quieres venir?*); y c) los apelativos delocutivos que se emplean para designar a una tercera persona (e.g. *Papá está por allá*). Finalmente, según el tipo de forma gramatical, encontramos las formas pronominales y las formas nominales.

observables, en español, es utilizado por García (2000) en el ámbito de la epistemología de las ciencias para designar aquellos datos empíricos que reciben una primera conceptualización antes de ser dotados de una interpretación más específica o elaborada por parte del investigador. En fin, pensamos que el planteamiento anterior complementa el de Moirand en el sentido de que se trata de un procedimiento metodológico operativo de categorización cuyo principio es el de precaución o cautela respecto de la adopción de categorías de análisis *a priori*.

¹²¹ Véase Perret (1970).

5.1.1 Las formas pronominales

Con respecto a las formas pronominales que se emplean para expresar la segunda persona del discurso (apelativos alocutivos o vocativos) encontramos las formas singulares *tú/usted* y la forma plural *ustedes*. Desde un punto de vista sintáctico, se deben hacer, sin embargo, las siguientes precisiones: a) Aun cuando *usted* y *ustedes* refieren a una segunda persona del discurso (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 133-141), sabemos que morfológicamente se conjugan en la tercera persona gramatical; b) ante la omisión de las formas pronominales en español, las desinencias verbales definen generalmente las diferencias de persona; y c) en las regiones de América y Andalucía el empleo de *ustedes* constituye una marca de pluralidad del *usted* y del *tú*, a diferencia de lo que sucede en la mayor parte de España en donde su empleo constituye una marca de pluralidad del *usted* formal (Fontanella de Weinberg, 1999, p. 1401-1402). Desde un punto de vista semántico-pragmático, las formas pronominales que sirven para designar al alocutario pueden adoptar, siguiendo a Perret (1970, p. 116-117), las siguientes funciones: a) La función *deíctica* que permite al hablante notificar al alocutario que su discurso se dirige hacia él mediante el ítem o término escogido; ya sea para darle la palabra, interpelarlo y/o seleccionarlo dentro de un grupo (e.g. en una clase universitaria), entre otros aspectos; y b) la función *predicativa* que permite al hablante predicar sobre el alocutario. En el caso de las formas *tú/usted* los valores son bastante discretos y se caracterizan por los siguientes usos canónicos (no marcados o habituales): El uso del pronombre *tú* –o *tuteo*– es un indicador de proximidad (conocimiento y estatus social simétrico/menos jerarquía); y el uso del pronombre *usted* –o *ustedeo*– es un indicador de distanciamiento (desconocimiento y estatus social asimétrico/mayor jerarquía).

No obstante, hay que advertir el hecho de que los hablantes no hacen en exclusiva un uso canónico de las formas pronominales. De ahí que, por ejemplo, pueda “darse una situación que combine un alto grado de confianza y conocimiento mutuo, y al mismo tiempo una diferencia de posición social que determine el uso de *usted* (...)” (Calsamiglia & Tusón, p. 141). El hecho anterior se vincula –según nosotros– con lo que en otra parte de

nuestro trabajo hemos presentado como las *tensiones* (o conflictos) de rol (véase La perspectiva psicosocial, Cap. 2). Las que surgen cuando los hablantes ocupan simultáneamente dos posiciones que apuntan a roles divergentes o incompatibles. Esto es lo que sucede efectivamente con algunas alternancias entre *tuteo* y *ustedeo*. Por ello, Bourdieu (1982/2008) hacía notar que tales alternancias, en el caso del francés, “aparecen a veces cuando la estructura objetiva de la relación entre los locutores (por ejemplo, desigualdad de edades y de estatus social) entra en conflicto con la antigüedad, y (...) el grado de intimidad y familiaridad” (p. 67). El autor citado puntualiza además que este juego de alternancias entre *tuteo* y *ustedeo* da cuenta de la “interdependencia” (p. 67) entre lo lingüístico (espacio discursivo) y lo social (espacio social). Planteamiento que retomamos por nuestra cuenta para desmarcarnos de aquellos enfoques en los que se prioriza la concepción de un sujeto hablante *sub* o *sobre-socializado* (véase La obliteración del sujeto hablante, Cap. 4). Como en el siguiente ejemplo, en donde se alude a un sujeto hablante sobre-socializado, es decir, determinado por las normas sociales: “El uso de las fórmulas de tratamiento, en la medida en que están socialmente fijadas, no deja opción alguna al hablante” (Puga, 1997, p. 45). Desde nuestro punto de vista, no se trata de negar el hecho evidente de que los hablantes se hayan coaccionados por factores sociales sino más bien de asumir que aun cuando ocurre aquello, los hablantes pueden producir opciones dentro de las limitaciones y posibilidades que enmarcan su trabajo efectivo de gestión discursiva, encontrándose diferencias en la manera en que tales hablantes lo hacen en situaciones similares de coacción (Lavandera, 1985).

Por otro lado, Blas Arroyo (2005) propone que entre los usos no canónicos de las formas pronominales deben distinguirse dos grandes tipos: Los usos marcados (no habituales) y los usos exploratorios. Los usos *marcados* conciernen el esfuerzo particular de los hablantes destinado a acortar/incrementar la distancia en la relación interpersonal o a mantener ésta dentro de ciertos parámetros aceptables, como en el ejemplo aludido en el párrafo anterior. Los usos *exploratorios*, por otra parte, conciernen el esfuerzo de tanteo de los hablantes destinado a la acomodación de las elecciones léxicas cuando se carece de los

conocimientos relativos a las coordenadas sociales y lingüísticas específicas¹²². Por consiguiente, los usos exploratorios se caracterizan más bien por el grado de incertidumbre y vacilación que los hablantes poseen en el momento de efectuar sus opciones-elecciones léxicas. De acuerdo con el autor citado, en el español actual los hablantes recurren cada vez más a estos usos no canónicos de las formas pronominales por dos razones principales:

1) La distribución social de los tratamientos que se torna cada vez más compleja y variada, tanto en las distintas comunidades de habla hispana como al interior de una misma comunidad. Un ejemplo de ello, lo encontramos en las diferencias respecto de un mismo sociolecto como el *voseo*, cuyo uso es canónico en Argentina, pero no así en otras zonas de América como en Chile, pese a su avance durante el último tiempo (véase Fontanella de Weinberg, 1999, p. 1403). Esto sin mencionar las preferencias de los hablantes entre los distintos tipos de voseo (voseo verbal, voseo pronominal y voseo mixto). Otro ejemplo, lo encontramos en el uso del llamado *usted de intimidad* empleado en algunas zonas de Centroamérica y Sudamérica, pero ausente en otras (véase Fernández, 2004, p. 7 y 9).

2) Los cambios históricos colectivos y personales. Un ejemplo de ello corresponde a lo que ocurre con los alumnos universitarios en España y que el mismo Blas Arroyo atestigua de este modo en la siguiente cita textual:

El autor de estas páginas ha observado, por ejemplo, cómo en el transcurso de la última década se ha incrementado el número de alumnos universitarios que lo tutean desde el principio. Sin embargo, el porcentaje de los que eligen el tratamiento a base de *usted* continúa siendo alto, al igual que el de aquellos que fluctúan entre ambas variantes en función de factores diversos, como el contexto situacional (de *usted* en clase, y de *tú* fuera de clase) o la fase de la historia

¹²² Los usos exploratorios se pueden vincular, según nosotros, con ciertas situaciones en las que se produce una *transición* entre distanciamiento y proximidad o familiaridad (Perret, p. 117), donde suele prevalecer una predicación ambigua.

conversacional por la que atraviesan alumno y profesor (de *usted* al comienzo de curso, de *tú* en etapas más avanzadas, etc.). (p. 16)

Finalmente, pensamos que los usos no canónicos de las formas pronominales (usos marcados y exploratorios) y las principales razones expuestas más arriba, por las cuales se explican su recurrencia, contribuyen a aumentar la dificultad que presentan los hablantes para comprender adecuadamente el uso de las formas de tratamiento. Lo que ya había sido advertido por Moreno (1998) cuando señala que:

Son las combinaciones de conceptos como *poder* y *solidaridad*, *simetría* y *asimetría*, *reciprocidad* y *no reciprocidad* [cursivas del autor] las que complican el análisis de las formas de tratamiento, dándole interés, y las que dificultan su explicación y comprensión en la enseñanza de una lengua extranjera. (p 152)

5.1.2 Las formas nominales

Con respecto a las formas nominales que se emplean para expresar la segunda persona del discurso (apelativos alocutivos o vocativos) encontramos una multiplicidad enorme de ítems o términos. Cabe destacar, además, que estas formas nominales alocutivas o vocativos pueden expresarse a su vez de modo delocutivo (véase Perret, p. 112). Como en el siguiente ejemplo: *¿Qué va a querer la reina?* En este ejemplo, se produce, según Perret, una transposición de persona en la que el alocutario no es designado en función de los recursos lingüísticos correspondientes usualmente a su rol enunciativo.

Desde un punto de vista sintáctico, las formas nominales que sirven para designar al alocutario constituyen elementos de carácter relativamente autónomo cuya colocación puede ser inicial (e.g. *Abuela mire, esto está de muerte*), central (e.g. *Que te vaya bien, mi vida, adiós*) o final (e.g. *Hola, Pepe*), presentando una unidad melódica propia (Albano de Vásquez, 1994, p. 9; García Dini, 1998, p. 59). Asimismo, es posible notar que pueden

constituirse en el núcleo de un sintagma nominal como en el siguiente ejemplo: *Morena de mi corazón*.

Desde un punto de vista semántico-pragmático, las formas nominales que sirven para designar al alocutario adoptan, al igual que las formas pronominales, las funciones¹²³ deíctica y predicativa. No obstante, es respecto de la función predicativa que estas formas se desmarcan de las anteriores formas pronominales puesto que las formas nominales están dotadas de una carga semántica mucho mayor, permitiendo expresar valores más diversificados –y en correlación¹²⁴ con las formas pronominales– (Fontanella de Weinberg, p. 1418-1419; Kerbrat-Orecchioni, p. 4). Por tanto, cuando el hablante predica sobre el alocutario mediante la elección de tal o cual ítem nominal, lo caracteriza a la vez con dicho término (valorizante o desvalorizante); pudiendo participar –dicho término– en la realización de actos de habla. Ya sea constituyendo, según Estrada & Ramírez (2003, p. 338), un acto de habla por sí mismo en los llamados vocativos-frase: piropos (e.g. *mamita*), halagos o elogios (e.g. *ídolo*), burlas (e.g. *guataca*), entre otros; o bien, constituyendo un atenuante o intensificador de un acto de habla en los llamados vocativos-en-frase (e.g. *¿Qué hacé, fierá?*).

Según Kerbrat-Orecchioni (2010, p. 6), la función predicativa de las formas nominales, presentada más arriba, se puede volver aún más compleja según si aparece de manera implícita o explícita. Un ejemplo de aquello lo encontramos en la distinción establecida en español por Estrada & Ramírez (2003) entre los vocativos *insultivos*

¹²³ Para Estrada & Ramírez (2003), las funciones deíctica y predicativa se emparentan con lo que ellos denominan vocativos focalizadores. Estos vocativos se oponen a los vocativos desfocalizadores, es decir, aquellos vocativos que borran la figura del alocutario en los discursos que son cuasi-monologales, convirtiéndose en muletillas.

¹²⁴ Por esta razón, Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 168) propone para el análisis el empleo del criterio de *co-ocurrencia*. El cual permite entender el funcionamiento de las formas pronominales en la medida de cómo se relacionan isotópicamente con otras formas lingüísticas como las nominales (véase el Subcorpus de trabajo, Cap. 8).

(predicación implícita) que constituyen marcas de familiaridad y los vocativos *insultativos* (predicación explícita) que constituyen verdaderas marcas de agresión e injuria.

Si profundizamos en la función predicativa de las formas nominales, notamos que cuando el hablante designa al alocutario, caracterizándolo mediante términos valorizantes o desvalorizantes, junto con ello, se seleccionan propiedades específicas del alocutario. Es decir, se lo categoriza (Kerbrat-Orecchioni, 2010, p. 8). Este hecho produce importantes consecuencias para la gestión discursiva de la relación interpersonal. Tal como lo insinúa Bourdieu (1982/2008) cuando señala que:

La *nominación* [cursivas añadidas] pertenece a la clase de actos de institución y de destitución, con mayor o menor fundamento social, por los que un individuo, actuando en nombre propio o en nombre de un grupo más o menos importante numérica y socialmente, notifica a alguien que posee tal o cual propiedad y, al mismo tiempo, que debe comportarse conforme a la esencia social que de ese modo se le asigna. (p. 82)

Por consiguiente, de lo dicho más arriba se desprende que cuando los hablantes nombran/designan, en virtud de la fuerza que tiene su posición relativa de poder, a sus alocutarios no sólo los caracterizan (con términos valorizantes/desvalorizantes) sino que además les asignan determinados comportamientos esperados o roles sociales. Tal y como suele suceder con las formas de tratamiento y “etiquetas”¹²⁵ (Kaplan, 1994/2009, p. 30) empleadas por los docentes para designar a sus alumnos en el aula.

¹²⁵ Cf. Las etiquetas o “labels” (Kerbrat-Orecchioni, 2010, p. 11) que se caracterizan por ser empleadas por los hablantes únicamente en forma ocasional.

5.1.2.1 Criterios tipológicos de las formas nominales

En concordancia con lo planteado hasta aquí, se asume que las formas nominales que sirven para designar al alocutario o vocativos conforman un inventario abierto –no cerrado– con innumerables términos que con frecuencia se superponen entre sí. A continuación presentamos por nuestra cuenta una selección de criterios tipológicos que hemos retenido de la propuesta hecha por varios autores (Perret, 1970; Fontanella de Weinberg, 1999; Estrada & Ramírez, 2003).

- a) Antropónimos (nombres propios de persona): *Juan, Gabriel* (nombres de pila); *García, Gutiérrez, Varela* (patronímicos o apellidos); *Pepe, Lalo, Chelo* (hipocorísticos).
- b) Términos de parentesco: *papá, mamá, hijo, hija, tío, abuelo, abuela, abuelita* (diminutivo); *abueli* (apócope).
- c) Términos de amistad, cordialidad y afecto: (*querido/estimado*) *amigo, compañero, camarada, compadre, tesoro, cariño*.
- d) Términos metafóricos y antonomásticos¹²⁶: *Gallo, Chupete, El Matador* (sobrenombre, apodo o alias).
- e) Términos ocupacionales o profesionales: *gobernador, ministro, doctor, licenciado, eléctrico, colega*.
- f) Términos formales o títulos: *señor, señora, señorita, don, doña, caballero, joven, niña; Va./Su Excelencia, Va./Su Señoría* (honoríficos).

¹²⁶ Según Lausberg (1975/1983, p. 108-109), la antonomasia propia se produce cuando un nombre propio se substituye por un apelativo o epíteto. Por ejemplo, *La dama de hierro* en lugar de Margaret Thatcher. La antonomasia vossiana, por su parte, se produce cuando un apelativo o epíteto se substituye por un nombre propio. Por ejemplo: “es un Einstein” (Di Stefano, 2006, p. 141) en lugar de *es un genio*. Hay otros casos en que los términos antonomásticos adquieren una estabilización en su uso y los nombres propios se transforman definitivamente en nombres comunes como *mecenas* o *donjuán*.

5.2 Las formas de atenuación

Las formas de atenuación¹²⁷ o mitigación abarcan una infinidad de ítems léxico-gramaticales empleados por los hablantes para producir una minoración y desactivación en la gestión discursiva de la relación interpersonal.

Si bien el estudio de los atenuantes (o mitigadores) se ha circunscrito al ámbito de la cortesía lingüística, tanto en español¹²⁸ como en otras lenguas, y muchas de las categorías formuladas surgen como aportes de este ámbito, pensamos junto con varios autores (Caffi, 1999; Briz, 1998/2001) que los atenuantes responden “antes que a las máximas de cortesía” (Briz, p. 143) a otros valores semántico-pragmáticos. Los cuales han sido abordados desde ópticas muy distintas, dependiendo del nivel teórico que los investigadores prefieren resaltar en su estudio.

De acuerdo con lo anterior, advertimos que el criterio general utilizado por los investigadores cuando se intenta comprender el efecto de los atenuantes (y sus valores semántico-pragmáticos), consiste en la adopción como punto de partida¹²⁹ de alguno de los dos espacios –descritos en el capítulo previo (véase La gestión discursiva, Cap. 4): El espacio social y el espacio discursivo. A continuación pasamos a la presentación del funcionamiento específico de los atenuantes a partir de este criterio general, teniendo en mente que se trata aquí sobre todo de un criterio formal y que aunque se adopte como punto de partida uno u otro de los dos espacios, bien sabemos que ambos espacios aludidos no operan por separado sino que interactúan de manera conjunta.

¹²⁷ Tomamos el uso de los términos *atenuación* y *atenuantes* de Briz (1998/2001, 2002, 2006).

¹²⁸ Véase Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

¹²⁹ El criterio descrito aquí por nosotros ya había sido advertido indirectamente por Lavandera (1985, p. 21).

5.2.1 Los atenuantes en el espacio social

Tomando como punto de partida la participación de los atenuantes en el espacio social, notamos que su funcionamiento reside en la minoración y desactivación de las propiedades –“cualidades, actitudes y acciones” (Briz, 1998/2001, p. 146)– de los hablantes que son desfavorables o incompatibles con el desempeño de su propio rol y con el rol de sus alocutarios; produciéndose con ello un efecto de “distanciamiento” (Puga, 1997, p. 38) respecto de tales propiedades.

Un primer ejemplo de lo planteado más arriba lo encontramos en la minoración o atenuación que efectúan los docentes (hablantes) respecto del grado de imposición que ellos mismos ejercen por sobre el alumnado con sus actos de habla directivos –preguntas y exhortaciones– (véase Cazden, 1988/1991, p. 176-180) y con sus actos de habla expresivos –e.g. la “desaprobación o censura y las amenazas” (Castellà et al., 2007, p. 67)–. Lo que los docentes atenúan, más concretamente, es el efecto ilocutorio de sus actos de habla, regulando junto con ello el grado de imposición ejercido por sobre el alumnado dentro del aula. Esta imposición es contemplada como una propiedad desfavorable o incompatible con el desempeño del rol docente puesto que, como ya vimos en otra parte de nuestro trabajo, en la pedagogía contemporánea hay un amplio consenso en que el sentido moderno de ayuda al alumnado se contrapone a la figura docente de dominación/sometimiento, propia de la pedagogía tradicionalista (véase *La relación interpersonal entre docentes y alumnos*, Cap. 2). Pese a lo anterior, se debe tener presente que la atenuación de los docentes sobre la imposición ejercida sobre su alumnado no se da por contado y, para algunos autores, es justamente esta imposición o dominación la que caracteriza la relación entre docente y alumnos. A este respecto, Cambra (2003) señala que:

La relation-maître-élève est prototypique de la relation vertical [vertical o asimétrica]. Les rapports de domination, dans une telle interaction, se manifestent à travers les taxèmes ou les indicateurs de rapports de place (...). Par exemple, le fait d'imposer sa parole par l'intensité de sa voix, de s'exprimer avec aisance en L1 et

en L2 face à ses élèves, d'avoir le monopole du temps et de la parole ainsi que de l'initiative et de l'attribution de tours de parole, d'interrompre et d'intervenir à tout moment, d'ouvrir et de clore les leçons et les différentes activités que les composent, etc. sont de taxèmes marqueurs de la responsabilité de la gestion et du contrôle de l'interaction. (p. 89)

En consonancia con lo anterior, Silvestri (1995) ha planteado igualmente que en una relación vertical o asimétrica el derecho que le da al hablante dirigir las acciones de otros hablantes descansa ante todo en el rol de experto (o poseedor de conocimientos) como es el caso de los docentes. Es este rol de experto o competente el que autoriza entonces a que los docentes utilicen explícitamente y “sin atenuaciones” (p. 17) los actos de habla directivos como las órdenes y mandatos en la conducción de las actividades instruccionales y/o didácticas.

Un segundo ejemplo lo encontramos en la minoración que efectúan los hablantes del desacuerdo. En ciertas ocasiones, el desacuerdo o rechazo es contemplado como una propiedad desfavorable o incompatible con el desempeño de un determinado rol, en la medida en que se le asocia –por ejemplo– con la idea de mostrarse como poco colaborativo (Ferrer & Sánchez, 2002). Según Briz (1998/2001), los atenuantes del desacuerdo cumplen una función dialógica en el sentido de ir más allá de las acciones o actos de habla de los hablantes, reduciendo la posibilidad de “disconformidad respecto a la *intervención* [cursivas del autor] de otro interlocutor [alocutario]” (p. 157).

Ahora bien, pese a que los atenuantes que pueden cumplir esta función de minorar y relativizar el desacuerdo pueden ser diversos, algunos de ellos son considerados más habituales (no marcados). Como por ejemplo: a) Las “fórmulas estereotipadas” (Briz, 2002, p. 94), locuciones o expresiones cristalizadas en la lengua (e.g. a decir verdad, yo qué sé, oye, que yo sepa, como todo el mundo...); b) los enunciados concesivo-opositivos mediante los que se efectúa una aceptación parcial o alternativa del desacuerdo (Ferrer & Sánchez, 2002; Briz, 2006); y c) el “desconocimiento fingido” (Briz, 2006, p. 228) con el

que se finge sorpresa, duda, ignorancia o incompetencia respecto de lo dicho por otros hablantes.

Cabe señalar además que los atenuantes del desacuerdo, o más específicamente, del desacuerdo con la opinión emitida por los alocutarios, pueden formar parte de las secuencias argumentativas del discurso. En cuyo caso, están dirigidos, según Ferrer & Sánchez (2002, p. 881-882), a influir a los alocutarios en la adhesión de ciertas ideas; apareciendo en situaciones distintas de disenso: La situación de disenso moderado y de disenso polémico. Siguiendo a los autores citados, vemos que la situación de disenso moderado se diferencia de la de disenso polémico por la gradualidad de los elementos de disenso. Sin embargo, más específicamente, la situación de disenso polémico se caracteriza por presentar los siguientes aspectos: a) La reactividad de los hablantes, es decir, la aparición profusa de réplicas, entendidas como posturas sucesivas de rechazo de enunciados emitidos previamente y; b) la recursividad del desacuerdo, es decir, la aparición de instancias de acuerdo y desacuerdo parciales o alternativos.

Por último, se advierte que el hecho de contemplar los atenuantes del desacuerdo en el contexto de las situaciones de disenso moderado y polémico, permite identificar la configuración de las figuras polilogales, es decir, una serie de configuraciones potenciales que determinan la manera en que intervienen o participan los hablantes (véase El aula, Cap. 3); ya sea en forma de alianzas o en forma coaliciones¹³⁰ emergentes (Bruxelles & Kerbrat-Orecchioni, 2004).

¹³⁰ Para Bruxelles & Kerbrat-Orecchioni, la alianza se diferencia de la coalición por el carácter beligerante de esta última. En relación con esto, dichas autoras señalan: “When there is no conflict of any kind, the term *alliance* will be used (it will be said, for example, that two speakers become allies in a co-narration activity), the coalition being a particular type of alliance, an alliance against”. (p. 77)

5.2.2 Los atenuantes en el espacio discursivo

Tomando como punto de partida la participación de los atenuantes en el espacio discursivo, notamos que su funcionamiento reside en la minoración o desactivación de aquellos aspectos que dicen relación con el modo de inscripción e implicación lingüística del hablante en su producción discursiva. Por esta razón, Caffi plantea que los atenuantes permiten a los hablantes manejar, en especial, la “responsability [responsabilidad]” (p. 905) de su gestión discursiva. Este manejo de la responsabilidad de la gestión discursiva (cf. La complejidad de la gestión discursiva, Cap. 4) se realiza, como ya se ha dicho antes, mediante diversos procedimientos lingüísticos. Los cuales vamos a presentar aquí basándonos en una adaptación hecha por nosotros de la propuesta teórica de Kerbrat-Orecchioni (1992) para clasificar los atenuantes y complementándola con el aporte de varios autores.

5.2.2.1 Los procedimientos añadidos

Son categorías que se constituyen principalmente por añadidura, es decir, mediante un incremento léxico-gramatical.

- 1) Los reparadores se manifiestan a través de la excusa y la justificación. Esta última puede acompañar una exhortación, rechazo o desacuerdo. Por ejemplo: *Es que no recordaba si te había devuelto los libros, lo siento. No te llamé porque pensé que te vería.*
- 2) Los desarmadores son elementos que aparecen como un preludio y que actúan en forma de una anticipación a la eventual actitud desfavorable por parte del alocutario. Por ejemplo: *No es que esté en desacuerdo con Ud., pero... Ya sé que tienes poco tiempo, pero necesito hablar contigo.*

- 3) Los minimizadores corresponden a cuantificadores (e.g. *algo, casi, un poco, más o menos*), sufijos diminutivos (e.g. *poquito, minutito*) y partículas (e.g. *como*) con las cuales se procura reducir el efecto ilocutorio de algunos actos de habla como la exhortación, el reproche y la aserción. Por ejemplo: *¿Tienes cinco minutos? Estoy como cansado.*

- 4) Los “amateurs” (Kerbrat-Orecchioni, p. 220) traducidos al español por Calsamiglia & Tusón como “cameladores” (p. 171) son expresiones encomiásticas, adulatorias y/o afectuosas. Por ejemplo: *Jefe ¿Qué va a llevar?, Tú que todo lo sabes ¿Me puedes ayudar en esto?*

- 5) Algunas formulaciones modales y modalizadoras que actúan, en ciertas ocasiones, como atenuantes de las exhortaciones y aserciones. En el caso de las formulaciones modales¹³¹ encontramos los denominados “verbos performativos” (Briz, 2002, p. 95), tales como los verbos de influencia (e.g. *querer que, esperar que, sugerir/recomendar que...*) y de pensamiento (e.g. *creer que, parecer que, pensar que, imaginar que, suponer que...*), entre otros. En el caso de las formulaciones modalizadoras¹³² encontramos algunos adverbios y locuciones adverbiales (e.g. *probablemente, sin duda, tal vez, quizás, no sé, yo que sé...*).

5.2.2.2 Los procedimientos substitutivos

Son categorías que se constituyen mediante la substitución o reemplazo de formas canónicas –más simples y directas– por elementos y *formulaciones indirectas*¹³³. Estas

¹³¹ Véase la modalidad de *dicto* (Modalidad, modalización y modulación, Cap. 4).

¹³² Véase la modalización sobre lo *dicho* (Modalidad, modalización y modulación, Cap. 4).

¹³³ La idea de *indirección* o “communication indirecte [comunicación indirecta]” (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 213) se relaciona con un conjunto muy amplio de sub-categorías tales como los actos de habla indirectos, las implicaturas (Grice, 1974/1995), los sobreentendidos, las insinuaciones, las alusiones (evocaciones), las sugerencias (incitaciones), el doble sentido, las tautologías o redundancias, entre otras. En todas estas sub-

categorías se subdividen en dos tipos: Los procedimientos substitutivos de primer orden y de segundo orden.

- 1) Los procedimientos substitutivos de primer orden corresponden al reemplazo de un acto de habla por otro. Se trata de lo que Kerbrat-Orecchioni (2005b) denomina *acto de habla indirecto*, es decir, una “*expression elliptique pour acte de langage formulé indirectement, sous le couvert d’un autre acte de langage*” (p. 35). Algunos ejemplos de actos de habla indirectos son los siguientes: Una aserción, una pregunta total (sí/no) o parcial (véase Puga, p. 52) en lugar de una forma canónica de exhortación¹³⁴ como los son las órdenes y mandatos con el uso de imperativo.
- 2) Los procedimientos substitutivos de segundo orden corresponden a aquellos procedimientos anexos que pueden aparecer acompañando a los procedimientos substitutivos de primer orden (i.e. los actos de habla indirectos). Estos son contemplados bajo la forma de desactualizadores modales¹³⁵: Verbales, temporales y personales.

categorías, se puede asumir, no obstante, que los hablantes dicen algo no explícitamente, dejando siempre abierta la posibilidad de retractarse de lo dicho y, con ello, de su responsabilidad (Lavandera, 1985; Vion, 1992/2000). Importante es añadir aquí la conceptualización reciente de otras sub-categorías que, ya habían sido trabajadas en el ámbito de la filosofía, como lo es la *ambigüedad* o la *vaguedad*. Para tal efecto, véase Brunner, P. (2011). *Le Vague : De l’usage évaluatif d’un terme en français et en allemand à la reconstruction d’un concept*. Tesis doctoral (co-tutela), Universidad Sorbonne-Nouvelle, Paris III y Universidad de Múnich, Ludwig-Maximilian, Francia/Alemania.

¹³⁴ Compartimos aquí la distinción metodológica propuesta por Kerbrat-Orecchioni (2005b, p. 84) en la que los actos de habla directivos se componen principalmente de actos de habla de petición. Los actos de habla de petición se subdividen, a su vez, en pregunta y exhortación: a) La pregunta consiste en la formulación de todo enunciado con el objeto de solicitar una información a un alocutario. Se trata aquí de la petición de un *decir*; b) La exhortación –en francés, *requête*– consiste en la formulación de todo enunciado con el objeto de solicitar hacer algo, de carácter no verbal, a un alocutario. Se trata aquí de la petición de un *hacer*. Por tanto, de la exhortación se derivan las formas canónicas de las órdenes y los mandatos.

¹³⁵ Véase la modalidad de *re* (Modalidad, modalización y modulación, Cap. 4).

- Los desactualizadores verbales remiten al uso de verbos de posibilidad (poder), verbos desiderativos (querer, desear...) en lugar de los verbos deónticos o de obligación (e.g. *Pueden...* en lugar de *deben...*), entre otros.
- Los desactualizadores temporales remiten al uso de un tiempo o modo verbal en lugar de otro. Por ejemplo, se utiliza el tiempo imperfecto de cortesía, condicional o futuro imperfecto en lugar del tiempo presente (o tiempo de la enunciación), al cual se le atribuye en español una “carga de dureza” (Puga, p. 40).
- Los desactualizadores personales se subdividen a su vez en dos tipos:

a) Los desactualizadores personales auto-centrados¹³⁶ remiten al uso de una fórmula impersonal (e.g. los indefinidos *uno, una*; enunciados desagentivados como la pasiva con *ser*, la partícula impersonal *se*¹³⁷ y la figura del tercer-hablante¹³⁸); al uso del *tú* impersonalizado¹³⁹; y al uso del *nosotros* inclusivo en lugar del *yo*.

Por ejemplo: *¿Aquí se puede fumar?* (en lugar de *¿Puedo fumar?* o *Quiero fumar*)

*Hay cosas que tú vas aguantando y (...)*¹⁴⁰ (en lugar de *voy aguantando*)

Y entonces ¿nos preparamos un café? (en lugar de *Quiero un café*)

En estas formas se produce una ocultación del *yo* (véase *Las puestas en escena enunciativa*, Cap. 4) y la síntesis de su lectura puede estar relacionada, tal y como lo sugiere

¹³⁶ Kerbrat-Orecchioni (1992) habla de principio orientado hacia el hablante (locutor) o “*principes L-orientés*” (p. 179).

¹³⁷ Véase Lavandera (1985, p. 22).

¹³⁸ Según Peytard (1995), el “*tiers-parlant* [tercer hablante]” (p. 121) corresponde a la designación de una serie de enunciados (dóxicos) bajo la forma de: “La gente dice que”..., “dicen/se dice que...”, las cuales permiten la expresión de un “yo” por medio de la incorporación de un discurso anterior atribuido a la voz de “otro”. La función principal de esta figura refiere a la actitud evaluativa del sujeto hablante.

¹³⁹ Véase Briz (1998/2001, p. 155).

¹⁴⁰ Ejemplo tomado de Briz (1998/2001, p. 155).

Briz (1998/2001), con la idea de que “«no soy yo, sino nosotros», «somos todos y ninguno», «es cualquiera», «eres tú también»” (p. 155).

b) Los desactualizadores personales hetero-centrados (o alocéntricos)¹⁴¹ remiten al uso de una fórmula impersonal (e.g. los indefinidos *alguien*, *algunos*; los enunciados desagentivados, el verbo *haber*) y al uso del *nosotros* generalizador o de solidaridad en lugar del *tú* (*Ud./Uds.*).

Por ejemplo: *Hay que ser más tolerante con los compañeros* (en lugar de *sé tolerante*)

El día de hoy, estudiaremos el subjuntivo (en lugar de *Uds. estudiarán*)

En estas formas se produce una ocultación del *tú* (véase *Las puestas en escena* enunciativa, Cap. 4) y la síntesis de su lectura puede estar relacionada, tal y como lo sugiere Briz, con la idea de que “«no eres tú, sino nosotros», «no eres tú, sino yo», «es cualquiera»” (p. 156).

Por último, las categorías retóricas (o tropos) asociadas con la atenuación son las siguientes:

- El *eufemismo* corresponde al uso de elementos léxicos para evitar la crudeza de algo o edulcorar (mejorar) el aspecto de algo. Algunos ejemplos de eufemismos son: El abuelo *nos dejó* el año pasado (en lugar de *murió*). *El gobierno militar* (en lugar de *la dictadura*). Puga incluye en esta categoría la substitución de temas y términos interdictos o “tabúes lingüísticos” (p. 41). Según Coseriu (1977, p. 91) los eufemismos pueden aparecer además en combinación con otras categorías retóricas: La antífrasis (*bendito* en lugar de *maldito*); la antonomasia

¹⁴¹ Kerbrat-Orecchioni (1992) habla de principio orientado hacia el alocutario o “*principes A-orientés*” (p. 179).

(*El maligno* en lugar del diablo); y la metáfora (*mal de corazón* en lugar de la epilepsia).

- La *lítote* corresponde al uso de una negación mediante la cual se afirma justamente lo contrario. En cierto modo, funciona como eufemismo por su carácter de evitación. Por ejemplo: *Las casas no son tan bonitas* (en lugar de las casas son feas).
- El *humor verbal* que puede presentarse en forma de varias categorías retóricas o una combinación de ellas (Priego-Valverde, 2003, p. 51). Un ejemplo es la ironía antifrástica que consiste en el reemplazo de una idea desvalorizante por otra opuesta valorizante. Como en el siguiente caso: ¡Qué *bonito!* (en lugar de decir que algo evidentemente no está bien).
- La *captatio benevolentiae* que corresponde al reemplazo de una autovalorización por una muestra de modestia y discreción. Según Castellà et al. (2007), la muestra de discreción está ligada a la “honestidad profesional” (p. 64), por ello, los docentes acostumbran a emplear este procedimiento ante el alumnado en forma una explicitación de sus defectos y limitaciones junto con la auto-ironía y/o la auto-crítica¹⁴². Por su parte, Kerbrat-Orecchioni (1992) señala que esta última, la “auto-critique [auto-crítica]” (p. 233), es la que produce los mejores efectos.
- La *elipsis* es la suspensión parcial o total del enunciado. Hablaremos de *suspensión parcial* para describir aquellas formulaciones de carácter elíptico relacionadas con la idea de “estructuras suspendidas” de Briz (2006, p. 26); y

¹⁴² Debemos indicar que esta categoría puede presentar, por un lado, la atenuación de las propiedades desfavorables vinculadas con la autovalorización del hablante, pero, por otro lado, también puede presentarse un cierto realce o mayor auto-implicación lingüística respecto de su producción discursiva.

hablaremos de *suspensión total* para describir la tentativa de no pronunciarse¹⁴³ relacionada con la idea de “non-énonciation” (p. 196) de Kerbrat-Orecchioni.

Hay que notar además que estas categorías retóricas, esbozadas más arriba, pueden funcionar en ocasiones con un sentido opuesto a la atenuación, es decir, una intensificación. Como es el caso de la elipsis o el humor verbal que, como veremos más adelante, aparece también con la función de intensificador.

Antes de terminar esta parte, nos parece importante recordar que en general las formas de atenuación son la contraparte de las formas de intensificación, conformando –ambos tipos de formas– la denominada tonalización (véase Modalidad, modalización y modulación, Cap. 4). Según nosotros, la importancia de la contraposición de estas formas ya había sido advertida muy tempranamente por Quintiliano (95 d. c./1887), retórico hispanorromano, cuando señalaba que: “La fuerza del orador consiste en amplificar y ponderar [intensificar] o en disminuir [atenuar]” (Vol. 2, p. 37). En otras palabras, se intenta avanzar la idea de que las formas de atenuación y de intensificación pueden aparecer en el discurso complementándose las unas con las otras y actuando en la misma dirección o hacia un mismo fin (Caffi, 1999, p. 882; Briz, 2006, p. 16).

Como podrá constatarse más adelante –en la presentación del análisis de nuestro trabajo– esta complementariedad mencionada más arriba se hace patente muy especialmente durante las situaciones de disenso (cf. Ferrer & Sánchez, 2002, p. 881). Por ello, se ha hecho necesario, examinar algunas de las formas de intensificación que en nuestro trabajo aparecen estrechamente ligadas a las de atenuación en las situaciones de disenso. Esto es lo que pasaremos a revisar brevemente a continuación.

¹⁴³ Para una problematización sobre las funciones sociales relativas a la idea de suspensión del discurso o silencio, véase Lahire (2001, pp. 279-289).

5.3 Las formas de intensificación

Las formas de intensificación¹⁴⁴ o de refuerzo abarcan los ítems léxico-gramaticales empleados por los hablantes para producir un realce en la gestión discursiva de la relación interpersonal.

En lo concerniente a su participación en el espacio social, los intensificadores¹⁴⁵ maximizan las propiedades –cualidades, actitudes y acciones– (Vigara 1992, citado en Briz, 1998/2001, p. 113) de los hablantes que son favorables o compatibles con el desempeño de un determinado rol. En el caso particular de las situaciones de disenso, tales propiedades están relacionadas con el acuerdo (aceptación o colaboración) y con el desacuerdo (rechazo) respecto a la intervención de otros hablantes.

En lo concerniente a su participación en el espacio discursivo, los intensificadores maximizan la auto-implicación lingüística de los hablantes en su producción discursiva (Vion, 1992/2000, p. 244). Siguiendo la terminología adoptada por nosotros previamente en la presentación de los atenuantes, llamaremos *intensificadores auto-centrados* a aquellos elementos o fórmulas que consideramos realces de la intervención del propio hablante e *intensificadores hetero-centrados* a aquellos realces que efectúan los hablantes respecto de la intervención de los alocutarios. Algunos ejemplos de intensificadores auto-centrados son: Los actos de habla directivos y asertivos en primera persona singular (Briz, p. 131-132; Pardo, p. 144); y las auto-repeticiones (en francés, *auto-reprises*) y las auto-reformulaciones (Vion, p. 215-223), entre otros.

¹⁴⁴ Tomamos el uso de los términos *intensificación* e *intensificadores* de Briz (1998/2001).

¹⁴⁵ Véase también el término “durcisseurs” (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 224).

Algunos ejemplos de intensificadores hetero-centrados son: Los actos de habla expresivos¹⁴⁶ (Briz, p. 119-122), la “interrogación exclamativa” (Briz, p. 136) y una serie de fenómenos que aparecen en las intervenciones de los hablantes en forma de un *préstamo* de los dichos de los alocutarios; como el discurso referido y las (hetero) repeticiones/reformulaciones (Vion, p. 223-225). Estas últimas pueden ser, a su vez, inmediatas, es decir, producidas inmediatamente después de la intervención de los hablantes alocutarios; o diferidas, producidas con posterioridad.

Cabe notar además que algunos tipos de (hetero) repeticiones/reformulaciones se relacionan con los procedimientos de amplificación propuestos en los estudios sobre el habla del profesor (véase La corriente anglosajona, Cap. 3), como el *feedback* o retroalimentación. El *feedback* presenta, sin embargo, distintas orientaciones: a) El *feedback* correctivo que apunta a la repetición de los errores o faltas cometidos por los alumnos, proporcionando una corrección explícita (Ferreira, 2006), y b) El *feedback* positivo que apunta a reforzar una cualidad favorable de los alumnos. En relación con este último, Castellà et al. (2007) señalan que: “El feedback positivo premia al estudiante que se arriesga a participar, a seguir un razonamiento, a opinar, etc., reforzando positivamente su intervención” (p. 71). Por tanto, el *feedback* positivo no se presenta únicamente en forma de (hetero) repeticiones/reformulaciones. En todo caso, pensamos que estos procedimientos relacionados con las (hetero) repeticiones/reformulaciones que efectúan los docentes en el aula constituyen un gesto de acompañamiento verbal para con el alumnado (Marlot, 2008).

Por último, entre las categorías retóricas (o tropos) asociadas con la intensificación encontramos:

¹⁴⁶ Las formas paraverbales pueden aparecer aquí, acompañando los actos de habla y enunciados expresivos, mediante los alargamientos vocálicos, la elevación del tono de la voz y la pronunciación silabeada (Briz, 1992/2000, p. 123-124).

- La *hipérbole* que consiste en una amplificación del discurso y puede aparecer combinada con otras categorías (Lausberg, p. 112); como es el caso de la “hipérbole comparativa” (Briz, 1998/2001, p. 135) y el caso de la “hipérbole metafórica” (Lausberg, p. 113) que Briz prefiere llamar “metáforas hiperbólicas” (p. 123). Un ejemplo de este último caso lo constituye la siguiente expresión: *Es una mentira del porte de un buque*. Asimismo, es posible advertir que en estos casos de combinación la hipérbole puede presentar también rasgos humorísticos.

- El *humor verbal* que funciona aquí, a diferencia de lo que sucede en la atenuación, como un realce de la intervención de los hablantes; ya sea para centrar la atención sobre algo (Cattani, 2003, p. 184) o en forma de ironía antifrástica (Briz, p. 123), entre otras.

- El *disfemismo* actúa a la inversa del eufemismo y corresponde al uso de elementos léxicos o “expresiones sujetas a interdicción con la finalidad de intensificar las asociaciones que éstas despiertan” (Casas, 1986, citado en Igualada Belchí, 1995, p. 94). Es decir, se trata del empleo de expresiones consideradas interdictas o indiscretas. A nuestro parecer, esta categoría se aplica también al uso de algunos intensificadores presentados por Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 226) como términos peyorativos y por Briz (1998/2001, p. 115) como términos transgresores de las normas de regulación social. Véase el siguiente ejemplo propuesto por este último autor citado: *en serio / Mira que eres IDIOTA! ¿y tú te lo crees!?* Por su parte, Ferrer & Sánchez (2002) hacen ver que, en ciertas ocasiones de disenso, los hablantes se apartan de las reglas o normas sociales, desestimando los enunciados emitidos por los participantes.

Conclusión

A modo de recapitulación de las ideas centrales expuestas en el presente capítulo, vimos que la modulación como una faceta de la inscripción lingüística de los hablantes puede actualizarse en un conjunto de procedimientos lingüísticos (e incluso, paralingüísticos y no lingüísticos) mediante los cuales se gestiona la relación interpersonal. Asimismo, se presentó una discusión teórica del funcionamiento de los principales procedimientos lingüísticos de la relación interpersonal que fueron identificados en el trabajo de constitución del corpus de nuestra investigación: a) Las formas de tratamiento que corresponden a aquellas formas empleadas por los hablantes para designar a los hablantes en la gestión discursiva de la relación interpersonal; b) las formas de atenuación que corresponden a aquellas formas empleadas por los hablantes para producir una minoración y desactivación en la gestión discursiva de la relación interpersonal; y c) las formas de intensificación que corresponden a aquellas formas empleadas por los hablantes para producir un realce en la gestión discursiva de la relación interpersonal.

Por último, y antes de pasar al desarrollo de la segunda parte de nuestro trabajo dedicada a la presentación del marco metodológico, quisiéramos decir que en la revisión teórica del funcionamiento de los procedimientos lingüísticos efectuada más arriba, se ha puesto especial énfasis en que, en general, todos ellos tienen una participación en los dos espacios explicados debidamente en el capítulo anterior: El espacio social (sistema de coordenadas sociales) y el espacio discursivo (sistema de coordenadas lingüísticas). Lo que, al mismo tiempo, nos ha permitido desmarcarnos de aquellos enfoques teóricos en los que se tiende a priorizar la concepción de un sujeto hablante sub o sobre-socializado.

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

6 Diseño de investigación

Consecuentes con el tipo de investigación de corte observacional, descriptivo-interpretativo, transversal, se decidió adoptar: a) Como objeto de estudio la gestión discursiva de la relación interpersonal. La que contemplamos, en términos generales, como la manera en que el docente, en cuanto sujeto hablante y sujeto agente social, gestiona un conjunto de procedimientos lingüísticos para el establecimiento de la relación interpersonal con el alumnado dentro del aula; y b) como diseño más adecuado a nuestro objeto de estudio el enfoque indiciario del análisis del discurso de tendencia francesa.

Para ello, fue conveniente construir dos tipos de dispositivos de investigación: El trabajo de terreno y la elaboración del corpus. El primero, el trabajo de terreno, fue contemplado en la adopción de técnicas para la recopilación y producción de datos (las grabaciones audiovisuales, la observación no participante y las entrevistas abiertas individuales). El segundo, la elaboración del corpus, se apoyó en la constitución de los datos orales (el procedimiento de la transcripción y el uso de herramientas informáticas especializadas) y en la constitución de los datos transcritos. Asimismo, en relación con la constitución de los datos transcritos, se optó por tres estrategias de análisis lingüístico que fue conveniente trasladar a este estudio: La estrategia de triple recorrido, la estrategia de doble recorrido y la estrategia de triangulación.

6.1 Pregunta y objetivos de investigación

Explicitado el objeto de estudio y el diseño de investigación, procedemos a la formulación de la pregunta directriz y la fijación de los objetivos generales y específicos.

6.1.1 Pregunta directriz

La pregunta directriz que guió esta investigación es:

¿Cómo funcionan los procedimientos lingüísticos que emplean los docentes de ELE en la gestión discursiva de la relación interpersonal con el alumnado en el aula?

6.1.2 Objetivo general

A partir de la pregunta directriz, se desprende el siguiente objetivo general:

Conocer el funcionamiento de los procedimientos lingüísticos que emplean los docentes de ELE en la gestión discursiva de la relación interpersonal con el alumnado dentro el aula.

6.1.3 Objetivos específicos

Orientados por este objetivo general, nos planteamos, entre otros diversos aspectos, la fijación de tres objetivos específicos, referidos a la manera en que abordaremos la articulación entre el análisis lingüístico del discurso docente y la descripción del contexto dentro del cual se inscribe el discurso docente:

1. Describir el contexto institucional y situacional; el centro educativo, la asignatura y los participantes (docentes y alumnado).
2. Analizar los procedimientos lingüísticos que emplean los docentes de ELE en la gestión discursiva de la relación interpersonal con el alumnado dentro del aula.
3. Describir en forma contrastiva el resultado del análisis de los procedimientos lingüísticos de los docentes con las descripciones del alumnado sobre la intervención docente dentro del aula.

6.2 El enfoque indiciario del análisis del discurso

Intentando hacer una arqueología de las disciplinas científicas de carácter indiciario, Ginzburg (1979/1989) ha delineado las bases epistemológicas de lo que él mismo ha denominado el *paradigma indiciario*, el cual no sería explicitado precisamente como tal en las ciencias sociales.

Este autor sostiene que a fines del siglo XIX comenzó a consolidarse en las ciencias sociales un conjunto de disciplinas, principalmente cualitativas, que tendrían en común un tipo de conocimiento *cinagético*¹⁴⁷. Dicho conocimiento, aclara este autor, estaría basado en una concepción particular de la realidad, la que es entendida y percibida a partir de su escasa transparencia e inaccesibilidad a la observación directa.

Sin embargo, esta idea de opacidad de la realidad no resulta ser del todo absoluta o insalvable, puesto que se postula además la existencia de zonas privilegiadas de la realidad, que permitirían penetrarla o descifrarla. Es precisamente en estas zonas, definidas por cada disciplina en cuestión, donde se inscriben los denominados indicios o síntomas.

Los indicios son, entonces, las marcas materiales que, sirviendo de pistas, posibilitan al observador proponer una mirada *reconstructiva* del fenómeno humano o social estudiado. Ginzburg caracteriza este proceso reconstructivo como la “capacidad de remontarse desde los datos experimentales [empíricos] aparentemente secundarios a una realidad compleja, no experimentada en forma directa. Podemos agregar que tales datos son dispuestos siempre por el observador de manera de dar lugar a una secuencia narrativa (...)” (p. 144).

¹⁴⁷ La elección del término *cinagético*, empleado por Ginzburg, se justifica porque este autor ve en la experiencia de los cazadores, respecto del desciframiento de rastros o indicios (dejados en el terreno), el origen del gesto interpretativo de algunas disciplinas, tales como la medicina (sintomatología), el psicoanálisis y la filología.

De lo dicho hasta aquí, se desprenden entonces las siguientes observaciones, que servirán de sustento para poner de relieve el enfoque indiciario del análisis del discurso en nuestro trabajo:

1. La opacidad de la realidad¹⁴⁸, asumida aquí, no implica el abandono de una postura empirista, muy por el contrario, este hecho reafirma la idea de partir de datos empíricos, pero específicos: los indicios o marcas materiales. En el caso del análisis del discurso, pensamos que estos indicios corresponden a las marcas de la *materialidad lingüística* e, incluso, *paralingüística*¹⁴⁹. En relación con lo que acabamos de decir, Peytard & Moirand (1992) señalan:

Si c'est à la linguistique que l'on emprunte les notions dont on se sert pour décrire les discours, c'est parce que, linguistes de formation, nous sommes convaincus que *le sens s'inscrit dans la matérialité du texte* [cursivas añadidas] et que, par conséquent, poser les bases d'une linguistique de discours, c'est nécessairement s'inscrire dans une sémiotique des **indices** [las negritas son de los autores]. (p. 121)

2. Si admitimos que el punto de partida analítico es la observación de los indicios o marcas materiales y el punto de llegada es la elaboración de una explicación científica (o secuencia narrativa, como señala Ginzburg) sobre un fenómeno de la realidad, entonces se podría afirmar que en este paradigma indiciario se postula un tipo de empirismo moderado, no radical, en el sentido que los datos empíricos no son entendidos como algo del todo dado por la realidad, sino que forman parte de un proceso de construcción teórico-empírica, de índole interpretativa. A nuestro parecer, esta postura entronca con lo planteado por Pêcheux (1984), en el ámbito de la reflexión

¹⁴⁸ A nuestro modo de ver, esta idea de *opacidad de la realidad* encuentra eco en la noción de *opacidad del discurso*, desarrollada en el análisis del discurso de tendencia francesa. Según Maingueneau (1998), la noción de opacidad del discurso, elaborada más precisamente por M. Foucault a fines de los sesenta, constituye una idea fuerza en la definición de todo análisis del discurso.

¹⁴⁹ Para profundizar en la dimensión indiciaria en el análisis del discurso, consultar Moirand (2004b).

epistemológica en torno al análisis del discurso. Según este autor, lo que está en juego para el analista del discurso es el hecho de elaborar procedimientos para “construire des interprétations [construir interpretaciones]” (p. 17) que develen aquellos aspectos opacos de la actuación discursiva de los sujetos. Esto es lo que se puede inferir del autor citado cuando señala que:

L'analyse de discours ne prétend pas s'instituer en spécialiste de l'interprétation, maîtrisant « le » sens des textes, mais seulement construire des procédures exposant le regard-lecteur à des *niveaux opaques à l'action stratégique d'un sujet* [cursivas del autor]. (p. 15)

Ahora bien, a pesar de que algunos investigadores (Ringoot & Robert-Demontrond, 2004; Narvaja de Arnoux, 2006), en el contexto europeo y latinoamericano, respectivamente, han reconocido que el análisis del discurso, en general, es tributario del paradigma indiciario, tal y como ha sido formalizado por Ginszburg, Maingueneau (2002a) ha sugerido que el interés manifiesto por un enfoque indiciario se halla más bien en una de las cuatro tendencias actuales en el análisis del discurso¹⁵⁰, en aquella que tendría como principales representantes a algunos de los seguidores del análisis del discurso de tendencia francesa. Como ejemplo de lo anterior, podemos mencionar la línea de investigación desarrollada en el laboratorio CEDISCOR (*Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés*)¹⁵¹, de la Universidad Sorbonne-Nouvelle, París III. Según varios especialistas (Maingueneau, 1996; Maingueneau, 2002b; Ringoot & Robert-Demontrond, 2004; Mazière, 2005; Mourlhon-Dallies, 2008), los estudios desarrollados en dicho centro se destacan por la articulación de problemáticas discursivas de relevancia social (demandas sociales) y por privilegiar el análisis de los indicios o marcas lingüísticas de discursos

¹⁵⁰ Las otras tres tendencias actuales del análisis del discurso son: los estudios que se inscriben en el análisis de la interacción social, los estudios que privilegian las diversas situaciones de comunicación o los géneros discursivos y, finalmente, los estudios que apuntan al funcionamiento discursivo en relación con las condiciones de producción de conocimientos o en relación con los posicionamientos ideológicos.

¹⁵¹ Este centro de especialización fue creado por la doctora Sophie Moirand en el año 1989.

producidos en contextos institucionales diversos, entre los cuales se encuentran las instituciones de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por ello, a modo de conclusión se puede afirmar que el enfoque indiciario del análisis del discurso adoptado por nuestra cuenta en esta investigación, se sitúa en el marco del análisis del discurso de tendencia francesa (ADF)¹⁵², cuyo fundamento epistemológico se encuentra arraigado –según nosotros– en lo que Ginzburg ha llamado el paradigma indiciario de las ciencias sociales.

6.3 Las posturas de investigación en análisis del discurso

De acuerdo con lo sugerido por Mazière (2005), lo que caracteriza una postura discursivista es el énfasis puesto en el trabajo de elaboración del corpus. Este tipo de trabajo consiste en la construcción de un dispositivo de investigación, que tendría la función esencial de hacer emerger el objeto discursivo, que se tiene previsto interpretar. El punto de partida de los discursivistas es, entonces, un discurso ya producido, en otras palabras, un producto.

A diferencia de la postura discursivista, la postura interaccionista¹⁵³ se caracteriza por el énfasis puesto en el trabajo de terreno (Mourlhon-Dallies, 2008). Este trabajo consiste en una intervención directa del investigador en el lugar de producción del discurso, con el objeto de hacer emerger el objeto discursivo en interacción con los participantes de

¹⁵² De aquí en adelante emplearemos la abreviatura ADF para referirnos al análisis del discurso de tendencia francesa.

¹⁵³ Algunas de las disciplinas que se inscriben en la postura interaccionista y se atribuyen el empleo del trabajo de terreno son la lingüística de terreno, la sociolingüística, el análisis de la conversación y la antropología lingüística, entre otras (Boutet, 2002; Blanchet, 2000; Mondada, 2001, 2008; Greco, en prensa).

la investigación¹⁵⁴. El punto de partida de los interaccionistas es, entonces, un discurso en proceso de producción (Rivera, Brunner, Chaves & Pordeus Ribeiro, 2012).

Ahora bien, si el interés particular en nuestra investigación refiere al estudio del discurso docente que es generado en el aula, lo que implica contemplar la intervención directa y/o indirecta del investigador en el lugar de producción del discurso docente, resulta ineludible superar la brecha entre ambas posturas científicas y adaptar el trabajo de terreno –de los interaccionistas–. Esto conduce a entender aquí la noción de *terreno* en su doble dimensión: 1) como un espacio de investigación para el analista y, 2) como un espacio de prácticas sociales para los participantes. A partir de esta noción, pensamos junto con Porquier (2003) que el trabajo de terreno –o si se quiere, el trabajo de campo– se torna un proceso de interrelación entre el analista y los participantes del estudio con múltiples posibilidades:

Ou bien le chercheur se trouve directement impliqué dans l’interaction selon un dispositif d’observation participante, voire comme acteur-observateur ; ou bien, observateur externe, il s’y trouve autrement impliqué comme récepteur, c’est-à-dire comme participant tiers, de façon simultanée lors de l’observation et du recueil, et éventuellement différée, lorsqu’il se fait transcripteur et analyste. (p. 59)

La importancia de este proceso de interrelación entre analista y participantes radica en que de él depende, en definitiva, el acceso a los datos de relevancia. Sin embargo, este proceso requiere de una formalización. Al respecto, García (2006) señala que el trabajo de terreno o de campo “necesita de planeación y diseño; inicia con la búsqueda y la determinación de un tema de investigación, del lugar, del reconocimiento del área, de la selección y del manejo de ciertas técnicas de investigación” (p. 62).

¹⁵⁴ Para Mourlhon-Dallies (2008), el trabajo de terreno de los interaccionistas en el ámbito de investigación en Francia se basa predominantemente en la observación participante.

De este modo, para efectos de nuestro estudio, se contemplará el trabajo de terreno, tal y como se ha expuesto más arriba, como un dispositivo de investigación que permita organizar y coordinar un conjunto de estrategias de carácter metodológico y técnico, tendientes a:

- la exploración de aspectos percibidos como relevantes para aquellos miembros de la comunidad estudiada, como el equipo directivo de la institución o el alumnado de las clases,
- la recopilación y producción de información mediante diversas técnicas (e.g. las grabaciones audiovisuales de las clases, la observación no participante, las entrevistas abiertas individuales) y
- la implementación de un plan de restitución y retroalimentación de la investigación hacia la comunidad estudiada mediante (véase la Figura 2, Cap. 1).

La organización de los datos elaborados a partir del trabajo de terreno va a dar paso posteriormente al trabajo de elaboración del corpus que en nuestra investigación tendrá un lugar central.

6.4 Los criterios de científicidad

Varios investigadores (Constantino, 2002a; McKay, 2006), tanto en el campo del análisis del discurso como en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, han sugerido que los criterios de científicidad –asociados habitualmente con la validez y la fiabilidad¹⁵⁵– deben ser formulados con una terminología propia en los estudios cualitativos de corte observacional. Dado que la formulación inicial de dichos criterios ha sido desarrollada desde los estudios cuantitativos de corte experimental. Por tal motivo, y siguiendo la adaptación propuesta por Valles (1999), hemos considerado necesario adoptar

¹⁵⁵ Para ver una reseña acerca de los criterios de científicidad trabajados en el diseño preliminar de nuestra investigación, consultar Rivera (2008b).

en este estudio tres criterios principales de cientificidad: La “credibilidad”, la “transferibilidad” y la “dependibilidad” (p. 103). A continuación pasamos a una breve presentación de cada uno de ellos.

La *credibilidad* de la investigación –asociada con la validez interna– corresponde al uso de un conjunto de recursos metodológicos y técnicos que permiten asegurar la observación sistemática de los datos. Algunos ejemplos de estos recursos son la aplicación de una duración prolongada del trabajo de terreno y el acopio o “acumulación” (Postic & De Ketele, 1992/2000, p. 137) de materiales documentales diversos, entre otros. En nuestro estudio dichos recursos van a tomar lugar en la construcción de dos dispositivos de investigación: El trabajo de terreno y la elaboración del corpus –los cuales desarrollaremos con mayor detalle más adelante–.

La *transferibilidad* de la investigación –asociada con la validez externa– descansa en la idea de que las descripciones y las interpretaciones son relativas al contexto en donde son producidas. Por lo tanto, “el muestreo estudiado no supone que sea representativo de un conjunto, sino solamente que es susceptible de comunicar el máximo posible de informaciones adecuadas a propósito del tema que se pretende estudiar” (Postic & De Ketele, 1992/2000, p. 137). Sobre la base de esta idea –planteada más arriba–, el analista va a tener la posibilidad de contemplar la transferencia de los resultados obtenidos en su investigación a otros sujetos y a otros contextos de investigación. De ahí que Guba (1981) afirme que el analista “no intenta establecer generalizaciones que se mantengan en todo tiempo y lugar, sino formar hipótesis de trabajo que se puedan transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de ‘similitud’ entre los dos contextos” (p. 154). No obstante, para determinar en qué medida es posible efectuar la transferencia de los resultados de la investigación, se necesita precisar debidamente las condiciones en las que los datos han sido recopilados y producidos. De acuerdo con McKay (2006), esto se logra principalmente mediante estrategias de muestreo adecuadas al objeto de estudio y la presentación de un análisis pormenorizado, entre otros aspectos. En nuestro estudio, estos dos aspectos

aludidos más arriba, se presentan concretamente bajo la forma de: a) La estrategia de muestreo deliberado, y b) la exhaustividad del análisis lingüístico.

La *dependibilidad* de la investigación –asociada con la fiabilidad– se hace operativa facilitando toda la documentación que haga posible la rastreabilidad de los procedimientos metodológicos empleados y la verificación de los datos por parte de otros investigadores. En nuestro estudio esto se traduce en la puesta a disposición del sistema de notación de las transcripciones, de los distintos corpus de la investigación (corpus existente, corpus exploratorio, subcorpus de trabajo, entre otros), los documentos relativos a la institución, los protocolos y las pautas de las entrevistas elaborados por nosotros, entre otros¹⁵⁶. Véase los Anexos (Volumen 2) en formato digital CD.

7 Trabajo de terreno

Esta etapa corresponde al proceso en el cual se ha organizado el conjunto de estrategias que han guiado la intervención del investigador en el trabajo de terreno para la obtención de datos. A continuación, daremos a conocer las decisiones y acciones metodológicas que se llevaron a cabo.

7.1 Diseño muestral

La muestra a la que se refiere este estudio estuvo compuesta por dos docentes de ELE experimentados del PIIE de la PUCV. La estrategia de selección utilizada fue el “purposeful sampling [muestreo deliberado]” (Patton, 2002, p. 230), el cual permite al

¹⁵⁶ Por razones de anonimato de los participantes, en la publicación de la tesis no se acompañan las grabaciones audiovisuales de las clases ni las grabaciones de las entrevistas realizadas a los estudiantes. Sin embargo, las copias de dichos registros o grabaciones pueden ser proporcionadas, en caso de ser solicitadas por los evaluadores, bajo compromiso de confidencialidad.

investigador el estudio en profundidad de casos¹⁵⁷ y contextos de investigación seleccionados en función de diversos criterios de relevancia. Los que pueden ser establecidos al inicio de la investigación y reformulados posteriormente en el transcurso del trabajo de terreno.

Por tanto, a partir de esta estrategia de selección, en nuestro estudio se efectuó el muestreo en forma gradual de acuerdo con los siguientes criterios de relevancia:

1. Se eligió como contexto para la realización de esta investigación, el PIIE de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (i.e. una universidad tradicional)¹⁵⁸ por dos razones: a) El PIIE constituye uno de los principales centros de estudio del ELE de la región de Valparaíso, siendo uno de los programas de intercambio universitario más antiguos del país –*criterio de pertinencia del contexto al problema de investigación* (Valles, 1999, p. 91)–; y b) el investigador se había desempeñado anteriormente como docente del ELE en esta institución, por tanto, disponía de un acceso privilegiado al contexto y de redes personales para el muestreo de los docentes –*criterio de accesibilidad y disponibilidad de recursos*–.
2. Con el objeto de obtener riqueza y calidad de la información –*criterio de tipicidad* (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006, p. 566)–, se solicitó al equipo directivo del PIIE el plan de todos los cursos del semestre académico y se cotejaron las asignaturas en función de: a) La asignación lectiva (créditos), b) la carga horaria presencial, y c) la cantidad de cursos o módulos. Como resultado de esta indagación, se seleccionó la asignatura *español comunicacional y cultura chilena* pues presentaba la mayor asignación lectiva (6 créditos) y la mayor carga horaria

¹⁵⁷ Cambra (2003) sugiere a su vez la selección de pocos casos en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, pues lo que se busca es la profundidad.

¹⁵⁸ En el marco de la educación superior en Chile, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso está clasificada como universidad tradicional, es decir, creada antes de 1980, con un financiamiento parcial del Estado y con plena autonomía.

presencial (noventa horas cronológicas) de todas las asignaturas del PIIE. Además, la asignatura seleccionada se impartía en siete cursos o módulos, equivalentes al 44% del total de cursos del PIIE (véase Anexos, p. 163). En otras palabras, se consideró que esta asignatura era significativamente la más demandada por los alumnos extranjeros –no hispanohablantes– del PIIE.

3. En cuanto al muestreo de los docentes, se decidió hacer una selección inicial de tres docentes a partir de: a) Ser docentes de la asignatura español comunicacional y cultura chilena del PIIE; y b) Ser docentes experimentados en la enseñanza del español como lengua extranjera –*criterio de experticia* o “critical case” (Patton, 2002, p. 236)–.
4. Posteriormente, se afinó el muestreo de los docentes, efectuando una selección final sobre la base de sus antecedentes curriculares¹⁵⁹ (e.g. los años de experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera) y de su disponibilidad para participar voluntariamente en la investigación¹⁶⁰. Consecuentemente con lo anterior, la muestra quedó establecida en dos docentes quienes poseían al momento de la investigación, una experiencia igual o superior a diez años de desempeño en la enseñanza del ELE.

Por último, con respecto al nivel de los cursos dictados por los dos docentes seleccionados, se optó por las clases de nivel avanzado e intermedio alto. Esto debido a que los horarios de estos cursos se ajustaban a nuestro interés, entre otros aspectos, por generar el menor grado de intrusión en el centro educativo con las operaciones de traslado e instalación del equipo de filmación (véase los Procedimientos éticos, 7.5).

¹⁵⁹ Esto incluyó la consulta por parte del investigador al equipo directivo del PIIE respecto de aquellos docentes que eran mejor evaluados por los alumnos extranjeros –no hispanohablantes–.

¹⁶⁰ Se debe decir que el docente que presentó un menor tiempo de experiencia en la enseñanza del ELE, tuvo que retirarse súbitamente del centro educativo por razones de salud.

7.2 Estrategias de recopilación y producción de datos

En esta investigación se utilizaron dos tipos de estrategias para la recopilación y producción de “données authentiques [datos auténticos]” (Kerbrat-Orecchioni, 2007, p. 2), es decir, datos procedentes de situaciones no simuladas o experimentales: Las grabaciones audiovisuales de las clases dictadas por los docentes y la observación no participante. Además de ello, se utilizó un tipo de estrategia para la producción de datos elicitados¹⁶¹: la aplicación de entrevistas abiertas individuales a los alumnos.

Optamos por las grabaciones audiovisuales de las clases dictadas por los docentes, pues nos permitían incorporar con posterioridad el tratamiento informatizado de datos.

Optamos por la observación no participante, pues nos permitía la realización de registros de campo (notas del funcionamiento del centro educativo, notas de las conversaciones sostenidas con los docentes y los funcionarios del centro educativo, registro fotográfico de las aulas) y el acopio de documentos institucionales de libre acceso y de uso interno (programas de estudio, horarios de curso, listado de los alumnos y docentes, entre otros)¹⁶².

Optamos por las entrevistas abiertas individuales pues nos permitían explorar las perspectivas de los alumnos sobre sus experiencias en el aula expresadas “con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 101). Lo que resultaba vital para nuestro estudio si se

¹⁶¹ Pese a que el empleo del término elicitar pueda considerarse formalmente una “adaptación innecesaria del verbo inglés *to elicit* (...) con el sentido que corresponde a los verbos españoles *provocar*, *suscitar* u *obtener*” (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2005, p. 250), lo adoptamos en este estudio, por las mismas razones que presenta Kerbrat-Orecchioni (2005). Esta autora justifica el empleo de dicho anglicismo debido a la ausencia de un término científico que designe específicamente el acto de *incitar a alguien a hablar*.

¹⁶² Debemos señalar que, inicialmente se contempló la incorporación del estudio de las cartas de motivación que los estudiantes adjuntan en la solicitud de ingreso al PIIE (véase los Anexos). Sin embargo, debido a las modificaciones del diseño de investigación dicho estudio fue posteriormente excluido del análisis.

considera que las perspectivas del alumnado “permiten orientar mejor la observación de lo que pasa en la clase” (Postic & De Ketele, 1992/2000, p. 75). En esta misma línea, Bogaards (1991) pone de relieve que:

On peut recueillir les renseignements souhaités soit au moyen d’interviews, personnelles ou de groupe, soit par le biais d’enquêtes écrites. Il est possible d’obtenir, de la part des apprenants, des descriptions d’un caractère plus ou moins objectif ou bien des évaluations nettement subjectives (...). De façon générale, on peut affirmer que *les apprenants sont capables de porter un jugement valable sur leur enseignant* [cursivas añadidas]. (p. 139)

Por lo demás, se asume aquí la importancia que tiene el alumnado en el aula en cuanto a que es el principal alocutario de los docentes en el aula y el “destinatario” (Castellà et al., 2007, p. 5) directo de la intervención docente.

Respecto al diseño del protocolo¹⁶³ de las entrevistas abiertas individuales, se elaboró un guión de preguntas mínimas de iniciación de carácter flexible (véase Anexos, p. 168). Ello con el fin de intentar “no predeterminar o focalizar el rumbo temático” (Constantino, 2002a, p. 35) de las entrevistas. Por último, se decidió realizar las entrevistas dentro del centro educativo, en una de las aulas del PIIE, de esta manera, se pretendía generar una condición de encuadre vinculada al contexto áulico y lo suficientemente familiar para los alumnos.

¹⁶³ Para algunos investigadores en epistemología personal, las entrevistas constituyen un “contexto declarativo” (Leal, Espinoza, Iraola & Miranda, 2009, p. 174) particular, que debe ser gestionado en conformidad con un protocolo. Según estos autores, la importancia que tiene este protocolo radica en que provee a los entrevistados de un vínculo con el contexto específico al cual se van a referir –o contexto de referencia–. Lo que posibilitaría potenciar el proceso de extrañamiento que acompaña la verbalización de opiniones.

7.3 Duración del trabajo de terreno

La observación no participante tuvo lugar a inicios del mes de junio de 2006 y se prolongó por siete meses, hasta enero de 2007. Las grabaciones audiovisuales de las clases se efectuaron en dos períodos (véase Anexos, p. 156): Al inicio del semestre, durante el mes de agosto y al final del semestre¹⁶⁴, durante el mes de noviembre de 2006. La cantidad total de sesiones de clases filmadas corresponde a veintiocho (28) y la duración total en horas cronológicas, a 26 h 55 min. Sin embargo, se trabajó únicamente con las sesiones correspondientes al inicio del semestre, es decir, trece sesiones con una duración total en horas cronológicas de 12 h 32 min (véase la Tabla 1). Esto debido a que consideramos a) que el inicio del semestre académico se presentó como un momento particularmente denso en información¹⁶⁵ y, por ende, ventajoso para el objetivo de nuestra investigación; y b) que las tareas de transcripción y elaboración del corpus realizadas al final del semestre, excedían los propósitos de este estudio, en términos de dedicación temporal. Por consiguiente, se propone aquí un diseño de investigación de carácter transversal.

¹⁶⁴ Advertimos que se efectuaron grabaciones audiovisuales de las clases al final del semestre puesto que en el diseño de investigación inicial se pretendía contrastar aquellos datos con los obtenidos al inicio del semestre.

¹⁶⁵ Para la elección de este momento del semestre académico, se tomó en consideración las observaciones de Cros (2000), quien resalta que en las primeras clases de un curso universitario, el propósito fundamental de los docentes “es captar el interés (...) de los estudiantes” (p. 57) por ello, su discurso se encuentra plasmado de estrategias discursivas. Por su parte, Morales (1998) a este respecto advierte que:

Aunque parezca un tema menor, las *primeras impresiones* que nos hacemos de la clase, o la primera impresión que de nosotros se hacen los alumnos, son importantes y se traducen en un modo de comunicarnos que puede ser muy condicionante, para bien o para mal. Las *expectativas*, los miedos, el talento, dependen en buena parte de las primeras clases. (p. 7)

Tabla 1

Número de sesiones de las clases filmadas

Asignatura	Nº de sesiones al inicio del semestre	Nº de sesiones al final del semestre	Total de sesiones de clases filmadas
Español comunicacional y cultura chilena: módulo 340	7	7	28 (26 h 55 min)
Español comunicacional y cultura chilena: módulo 240	6	8	
Total de sesiones por período	13 (12 h 32 min)	15 (14 h 23 min)	

Por último, se aplicaron las entrevistas abiertas individuales a los alumnos de los módulos 340 y 240 en dos períodos (véase Anexos, p. 157): Al inicio del semestre¹⁶⁶, durante el mes de agosto y al final del semestre, durante el mes de noviembre de 2006. No obstante, se decidió trabajar únicamente con las entrevistas aplicadas al final del semestre (véase la Tabla 2), debido a que se requería explorar y recoger, muy especialmente, las perspectivas del alumnado sobre la intervención docente en el aula.

¹⁶⁶ Se aplicaron entrevistas abiertas individuales a los alumnos al inicio del semestre con el objetivo de explorar y recoger las expectativas del alumnado sobre la asignatura (véase los Anexos). Sin embargo, después que se efectuaron modificaciones al diseño de la investigación, estas entrevistas fueron excluidas del análisis.

Tabla 2

Entrevistas a los alumnos de los módulos 340 y 240 al final del semestre

Asignatura	N° de alumnos entrevistados	Porcentaje de la clase	Nacionalidad
Español comunicacional y cultura chilena: módulo 340	12	100 %	Cuatro estadounidenses, tres canadienses, tres franceses, una alemana y una finlandesa
Español comunicacional y cultura chilena: módulo 240	8	66 %	Seis estadounidenses, un francés, un alemán
Total de alumnos entrevistados	20		

7.4 Procedimientos técnicos

En cuanto a las grabaciones audiovisuales de las clases desarrolladas, se utilizó una cámara filmadora digital Sony Handycam, modelo DCR – TRV 460 y cintas Hi8. Este mecanismo audiovisual fue instalado en un lugar estratégico para mitigar la producción de distracciones en los participantes. A continuación presentamos los diagramas de la posición física de los participantes, cuya organización es semi-fija, es decir, con la disposición de las mesas en forma de U o semi-círculo, correspondientes a los módulos 340 y 240 y algunas de las posiciones en la que se ubicó la cámara filmadora (véase la Figura 3 y 4):

Figura 3. Posición física de los participantes del módulo 340 en el aula PIIE 3.

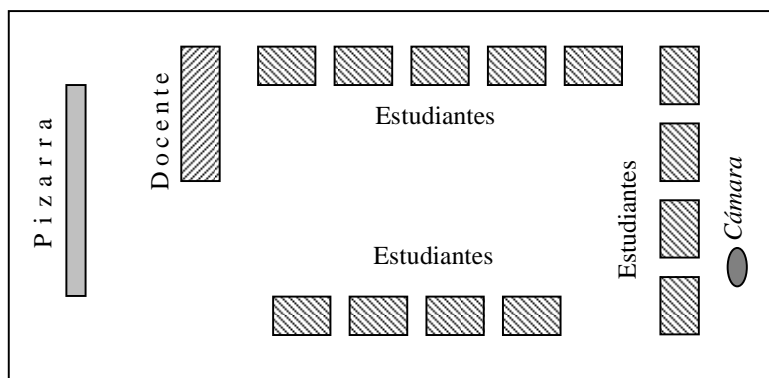
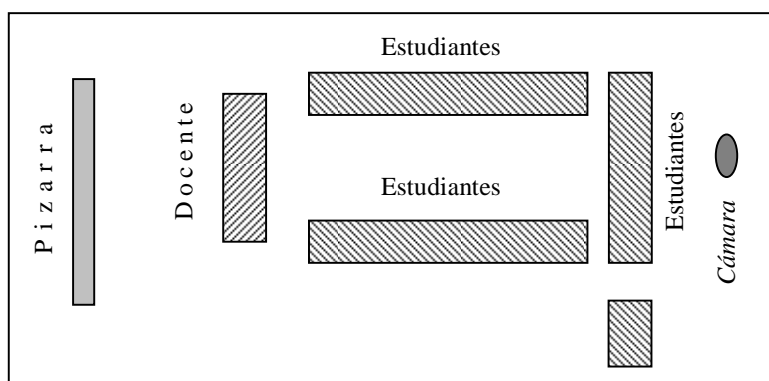


Figura 4. Posición física de los participantes del módulo 240 en el aula PIIE A.



En cuanto a las entrevistas abiertas individuales, se utilizó una grabadora de voz portátil, análoga, Sony, modelo TCM –373V y cintas de audio normales.

Finalmente, hay que añadir que tuvimos la oportunidad de utilizar el equipamiento técnico (cámaras filmadoras, grabadoras de voz, sala de edición, entre otros) facilitado por el equipo directivo del PIIE y además se contó con la colaboración de un asistente y dos colegas docentes para la instalación de las cámaras de video y la aplicación de las entrevistas abiertas individuales.

7.5 Procedimientos éticos

Luego de solicitar una autorización formal al equipo directivo de la institución colaboradora para realizar las actividades de investigación, se pidió el consentimiento informado de los docentes seleccionados para filmar las clases, aplicar y grabar las entrevistas abiertas individuales a los alumnos. Inicialmente no se comunicó ni a las autoridades del centro educativo ni a los docentes ni a los alumnos el objetivo del estudio, de manera detallada, para evitar la adopción de posibles comportamientos que pudieran interferir con la investigación. De todos modos, se explicitó el propósito de las grabaciones audiovisuales, acotando la explicación al estudio de lo que acontece en la sala de clases y se informó que el resultado de la investigación sería destinada a un uso científico y un eventual uso formativo de otros profesionales docentes. Además, se puso especial énfasis en que la tarea del investigador sería sólo la de recopilar información y que no se trataba en absoluto de una evaluación del desempeño docente, pues ésta suele ser el motivo principal de preocupación y rechazo de parte de los docentes observados dentro del aula. En relación con esto, Richards & Lockhart (1994/1998) advierten que:

Los profesores son, a veces, reacios a tomar parte en observaciones o actividades similares porque la observación se asocia a la evaluación. Así, para que la observación se contemple de forma positiva y no negativa, la función del observador debería ser sólo la de recoger información. (p. 20)

Finalmente, el investigador se comprometió a a) minimizar la intrusión del investigador en el aula; b) preservar la confidencialidad de la información obtenida; c) mantener el anonimato de todos los participantes observados¹⁶⁷; y d) contemplar, una vez efectuada la entrega del manuscrito final, la búsqueda de formas de restitución y

¹⁶⁷ Con el fin de estudiar las formas de tratamiento del discurso docente en clase, se conservaron los nombres de pila de los estudiantes (modalidad de semi-anonimato) en las transcripciones del subcorpus de trabajo, así como en algunos documentos (véase los Anexos).

retroalimentación de la investigación en el centro educativo. Esto último, en consonancia con el modelo interactivo del trabajo científico al cual adscribimos y que presentamos en la primera parte de este trabajo (véase La problemática de la implicación científica en la formación docente, Cap. 1).

8 La elaboración del corpus

La etapa de elaboración del corpus corresponde, como ya lo hemos señalado anteriormente, a la construcción de un dispositivo de investigación, que tendrá la función esencial de hacer emerger el objeto discursivo que se tiene previsto interpretar (Mazière, 2005). La fundamentación de este dispositivo en nuestra investigación, ha pasado por un proceso que requirió tomar una posición respecto de dos aspectos decisivos: La constitución de los datos orales y la constitución de los datos transcritos. A continuación vamos a profundizar en el primer aspecto mencionado, la constitución de los datos orales.

8.1 Constitución de los datos orales

El hecho de disponer de datos primarios, como las grabaciones audiovisuales de las clases y las grabaciones de audio de las entrevistas, nos hace interrogarnos acerca de cómo trabajar con la producción oral, proveniente de dichos datos primarios y su posterior presentación, en forma de datos secundarios –o datos transcritos–. Tal como lo han venido señalando sistemáticamente distintos investigadores del discurso oral (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987; Mouchon, 1994; Payrató, 1995; Torruella & Llisterri, 1999; Pons & Ruiz, 2005), el procedimiento de la transcripción surge como una etapa ineludible.

8.1.1 Procedimiento de transcripción

La *transcripción* se define, citando a Payrató (1995), por ser un “procedimiento de traslado o trasposición a una forma gráfica (escrita) de una producción (lingüística, discursiva) originalmente oral” (p. 45).

De la cita anterior se desprende que la transcripción consiste en la aplicación de un procedimiento a una producción oral cuyo resultado, una versión segunda de esa producción oral, va a dar origen al primer nivel de representación de los datos (Llisterri, 1999). De ahí que se pueda afirmar que la transcripción constituye un momento delicado y determinante en el tratamiento de los datos, previo a todo análisis ulterior.

Ante tal hecho, resulta conveniente entonces revisar cuáles son las exigencias de dicho procedimiento metodológico antes de llevar a cabo su adopción en nuestro trabajo. Entre las distintas reseñas observadas por nosotros, varios autores (Payrató, 1995; Llisterri, 1999; Cambra, 2003; Hidalgo & Sanmartín, 2005; Pons & Ruiz, 2005) parecen coincidir en un principio fundamental: Toda transcripción debe ajustarse al objeto de estudio y, más concretamente, a la finalidad de la investigación. En relación con esto, Pons & Ruiz (2005) señalan que:

No existe un modelo único de transcripción, cerrado y estático. El mejor sistema de transcripción¹⁶⁸ es el que se adapte, en cada caso, al objeto de estudio y no se debe olvidar en este sentido que, por más externos y objetivos que sean los medios de manipulación y análisis de una transcripción, transcribir es un proceso humano y, por tanto, subjetivo. (p. 253)

No obstante, para adaptar el procedimiento de transcripción al objeto de estudio – como se alude más arriba–, se requiere de una postura reflexiva, evitando reducir tal

¹⁶⁸ Reconocemos que existe ambigüedad en el empleo de la expresión *sistema de transcripción*. Por esta razón, más adelante, abandonaremos dicha expresión y ocuparemos el término transcripción para referirnos al procedimiento metodológico y a la versión segunda del discurso oral (e.g. los tipos de transcripción). Relegando el uso de la expresión *sistema de notación* para referirnos únicamente al conjunto de signos o códigos adoptados en la fase de codificación.

procedimiento a una concepción mecanicista¹⁶⁹. Según Payrató (1995), esta postura reflexiva supone entender toda transcripción como el planteamiento de un problema con dos vertientes: una teórico-metodológica y otra técnico-mecánica.

Así pues, en este trabajo de investigación abordaremos cada una de estas vertientes de manera separada. La primera vertiente, teórico-metodológica, será discutida en la fase denominada codificación, mientras que la segunda vertiente, técnico-mecánica, en la fase de búsqueda de herramientas informáticas.

8.1.1.1 Codificación

La codificación se caracteriza por ser una fase de categorización en la que se intenta responder a las preguntas relativas al tipo de información lingüística que se va a seleccionar y a la manera en que se va a representar dicha información (Llisterri). La primera pregunta conduce a la elección de los tipos de transcripción y la segunda pregunta, derivada de la primera, a la elección de un sistema de notación (conjunto de signos o códigos).

8.1.1.1.1 Tipos de transcripción

Si revisamos la literatura científica reciente sobre los estudios del discurso oral en español, podemos constatar que existe una preocupación por distinguir los términos que definen los tipos de transcripción. Sin embargo, constatamos también que persisten algunas discrepancias que merecen una atención especial. Para efectos prácticos, hemos preparado un cuadro que resume los principales tipos de transcripción del discurso oral en español, que pasaremos a revisar brevemente a continuación (véase el Cuadro 6):

¹⁶⁹ Payrató (1995) devela la inoperancia de una concepción idealizada de la transcripción y propone la adopción de una concepción realista y problematizadora. Otros autores (Mouchon, 1994; Pallaud, 2003) han propuesto también concebir el procedimiento de la transcripción como una etapa reflexiva de construcción de los datos.

Cuadro 6. Tipos de transcripción del discurso oral en español.

Terminología	Autor(es)
Transcripción/Transliteración	López Morales (1994)
Transcripción fonética/Transcripción ortográfica	Payrató (1995)
Transcripción fonética/Transcripción ortográfica/Transcripción ortográfica enriquecida	Llisterri (1999)
Transcripción fonética/Transliteración o transcripción ortográfica	Hidalgo & Sanmartín (2005)

Fuente: Elaboración propia

Todos los autores reseñados en el cuadro coinciden en que hay una primera gran división: Un nivel de representación fonética y un nivel de representación ortográfica. Asimismo, se advierte que en el primer nivel aludido más arriba existe un empleo generalizado de la expresión *transcripción* o *transcripción fonética*. Sin embargo, en el segundo nivel las expresiones empleadas son disímiles debido –según nosotros– a la dificultad de representar la oralidad mediante un sistema de notación basado en la ortografía. Por ende, tal dificultad va más allá de un mero desajuste terminológico y se adentra en el ámbito de la concepción metodológica de la transcripción.

En efecto, cuando se revisan las distintas expresiones referidas al nivel de representación ortográfica, lo primero que llama la atención es la oscilación entre el término transliteración o transliteración ortográfica (López Morales, 1994; Hidalgo & Sanmartín, 2005) y el término transcripción ortográfica (Payrató, 1995; Llisterri, 1999; Hidalgo & Sanmartín, 2005). De lo anterior, consideramos que, a modo preliminar, el término *transcripción ortográfica* es el más propicio en nuestro estudio puesto que denota

el procedimiento metodológico aplicado y el sistema de notación en el cual se basa este nivel, a saber, las convenciones ortográficas¹⁷⁰.

Ahora bien, la decisión de adoptar la transcripción ortográfica como un tipo de transcripción suscita la dificultad¹⁷¹ de representar la oralidad mediante un sistema de notación basado en las convenciones ortográficas –como ya lo adelantábamos al inicio de este apartado–. De acuerdo con varios autores (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987; Blanche-Benveniste, 2000; Falbo, 2005) esta dificultad puede ser formulada en términos de una contradicción originada en una doble pretensión de los investigadores. El criterio de fidelidad por dar cuenta de la materialidad del discurso oral –el que se rige por parámetros distintos a los de la ortografía– y el criterio de legibilidad en la búsqueda de un sistema de notación accesible para el investigador y para la lectura de otros investigadores, sin que se deba recurrir constantemente a las equivalencias de los signos o códigos empleados.

En nuestra opinión, una manera de afrontar esta contradicción consiste en concebir los tipos de transcripción ortográfica como categorías al interior de un *continuum*¹⁷². A un

¹⁷⁰ Por otro lado, se constata que el sentido del término *transliterar* apunta a la operación de “representar los signos de un sistema de escritura mediante los signos de otro” (Real Academia Española [RAE], 2001, p. 2212). De lo que se desprende que la utilidad de esta operación reside en el trabajo con, al menos, dos lenguas que posean sistemas de escritura distintos. Por ejemplo, una transliteración del español al francés o viceversa no tendría sentido, ya que el sistema de escritura de ambas lenguas, basado en el alfabeto latino, es semejante (Bezós, 2006). En cambio, sí se requiere de una transliteración en el caso de trasladar el español al japonés. De hecho, el *rômaji* es uno de los sistemas de transliteración utilizados específicamente para tales fines (Detey, 2007). Por tal motivo, bajo esta óptica presentada aquí, no cabría hablar de transliteración en nuestra investigación ya que se opera esencialmente en función de una sola lengua (el castellano o español).

¹⁷¹ Aunque Llisterri (1999) advierte que el sistema de notación más ampliamente utilizado en la transcripción fonética es el alfabeto de la IPA (conocido en el ámbito hispánico como el alfabeto AFI de la Asociación fonética internacional), cabe notar que también presenta sus propias dificultades. Para profundizar este tema, véase los tipos de transcripción fonética (ancha, semiestrecha y estrecha) propuesta en la obra de Quilis y Fernández (1982), “Curso de fonética y fonología españolas”.

¹⁷² Si bien la aplicación del concepto de *continuum* ya había sido propuesta por López Morales (1994), podemos constatar que dicha aplicación es concebida bajo una óptica muy distinta a la nuestra: “En rigor, la

extremo de este *continuum* tendríamos un tipo de transcripción ortográfica convencional, es decir, una transcripción desprovista de los principales aspectos paralingüísticos o contextuales del discurso oral. La que suele ser utilizada para el análisis de entrevistas en la dialectología y la lexicología (Payrató, 1995; Hidalgo & Sanmartín, 2005). Al otro extremo, tendríamos un tipo de *transcripción ortográfica modificada y enriquecida*¹⁷³, es decir, una transcripción con distintos grados de modificación de la ortografía y distintos grados de enriquecimiento de la información lingüística. El grado de modificación de la ortografía y el grado de enriquecimiento dependerían de la finalidad del análisis.

De este modo, se asume que optar por la transcripción ortográfica implicaría, desde un inicio, la adopción de un criterio de legibilidad. No obstante, será la aplicación de un criterio de *selectividad de información* lo que permitiría delimitar el grado de fidelidad con los datos orales o primarios. Este criterio de selectividad tiene la ventaja de introducir la idea de que no se debe contemplar la incorporación de todos los fenómenos del discurso oral, sino sólo de aquellos que se consideren pertinentes con la investigación (Payrató, 1995) –o en nuestro caso con los observables lingüísticos¹⁷⁴–.

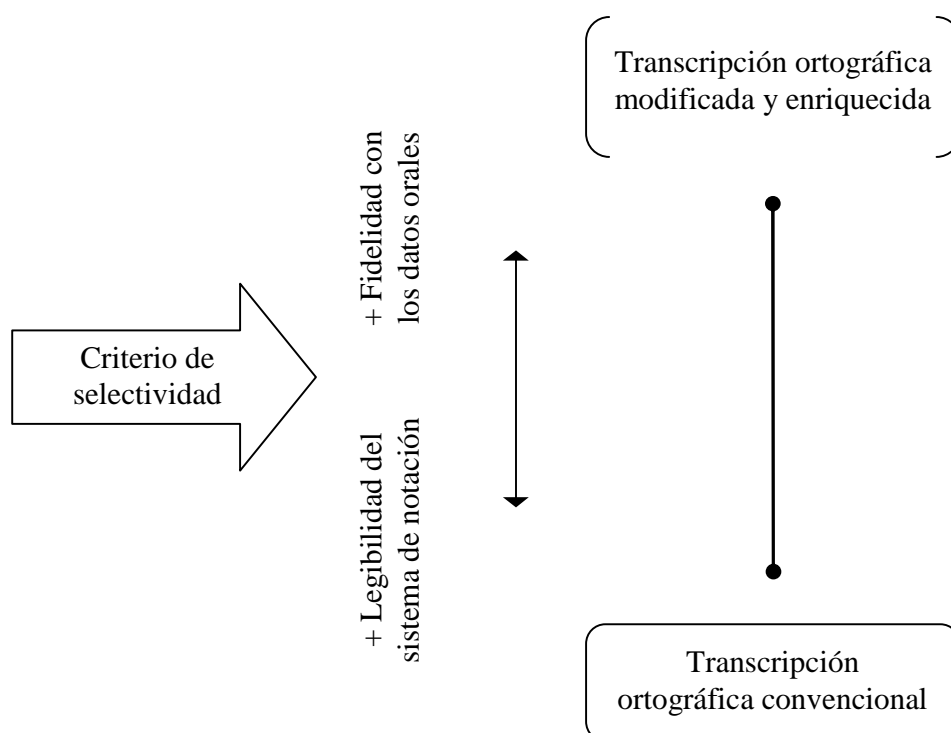
transliteración ofrece una tipología variada porque puede colocarse en cualquiera de los puntos de un *continuum* que va desde la rigurosamente ortográfica a la transcripción fonética (amplia o estrecha)” (p. 97).

¹⁷³ El concepto de *transcripción ortográfica modificada y enriquecida* ha sido trasladado de Llisterri (1999).

¹⁷⁴ Blanche-Benveniste (2000), por su parte, plantea algo muy similar, desde una perspectiva que podemos considerar complementaria a la nuestra. Esta autora parte de la idea central que todo intento de transcripción implica la pérdida inevitable de elementos relacionados con la pronunciación y la prosodia, entre otros. Por lo tanto, según esta autora, la postura del investigador debiera ser la de asumir este hecho como principio de precaución y aplicar una *selección* de aquellos elementos relevantes para la descripción, en función de la finalidad del corpus. A partir de la postura de Payrató (1995) y Blanche-Benveniste (2000), se deduce entonces que la selección de los fenómenos del discurso oral va a depender de otro tipo de selección, aquella que se relaciona con las categorías de análisis adoptadas para la investigación: los observables o categorías lingüísticas de análisis. Es el resultado de ambos tipos de categorización el que va a determinar con qué datos se va a trabajar definitivamente, dado que no se contempla la transcripción de los datos en su totalidad.

Para ilustrar lo expuesto previamente, proponemos a continuación un esquema sobre los tipos de transcripción ortográfica (véase la Figura 5) que sirvieron de base para la toma de decisiones en nuestra investigación:

Figura 5. Tipos de transcripción ortográfica.



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, como consecuencia de este recorrido teórico-metodológico, hemos decidido optar por dos tipos de transcripción ortográfica en esta investigación:

- Para los datos provenientes de las grabaciones audiovisuales de las clases, se optó por una transcripción ortográfica modificada y enriquecida con información lingüística adicional

relativa a los aspectos paralingüísticos y no lingüísticos, ya que estos datos van a ser empleados para la constitución del subcorpus de trabajo.

- Para los datos provenientes de las grabaciones de audio de las entrevistas abiertas individuales, se optó por una transcripción ortográfica modificada con bajo nivel de enriquecimiento, puesto que estos datos van a ser empleados para la constitución del corpus de referencia.

En el siguiente apartado, correspondiente al sistema de notación, explicaremos con más detalle el grado de modificación aplicado, principalmente a los signos de puntuación, y el grado de enriquecimiento contemplado.

8.1.1.1.2 Sistema de notación

El sistema de notación, como ya se dijo antes, consiste en responder a la pregunta de cómo representar la información lingüística y que, en nuestro estudio, va a tomar lugar en función de los tipos de transcripción ortográfica que hemos adoptados más arriba. Según Payrató (1995), son dos las maneras de proceder aquí; ya sea creando un sistema de notación o adaptando uno ya existente. En nuestro caso, hemos decidido formular una propuesta a partir de la adaptación de dos sistemas de notación ya existentes: a) El primero propuesto por Cambra (2003) para el análisis del discurso de la clase de lengua extranjera, nos sirvió como sistema de base, brindándonos una serie de signos relativos a los fenómenos orales más frecuentes en las clases de lengua extranjera; y b) el segundo propuesto por Payrató para el análisis del discurso oral en español, nos sirvió como sistema auxiliar del primero, brindándonos una serie de signos complementarios para la codificación. Lo que nos fue de gran utilidad para resolver algunos problemas de incompatibilidad tipográfica, puesto que el programa Elan, uno de los programas

informáticos utilizados, no admitía ciertos caracteres, obligándonos a optar por soluciones alternativas¹⁷⁵.

Ahora bien, antes de la formulación de la versión definitiva¹⁷⁶ del sistema de notación empleado en esta investigación (véase Anexos, p. 6), creemos necesario hacer algunas precisiones relativas a la manera en que fue seleccionada la información:

- Cada transcripción se etiquetó con un encabezamiento, en la que se insertó una serie de datos fundamentales para la identificación y recuperación de la información.

- Si bien en la primera versión de nuestro sistema se contempló la enumeración de los turnos de habla, en una versión posterior se optó por la incorporación de la enumeración de cada línea del texto transcrito. Esta modificación facilitó la compatibilidad con los programas informáticos empleados y la precisión en la búsqueda de fragmentos específicos de texto.

- Con respecto al código de los participantes, se decidió utilizar las iniciales concernientes al rol de cada participante. Sin embargo, en el texto transcrito de las clases y de las entrevistas se conservó el empleo de los nombres de pila de los alumnos.

- Con respecto a los aspectos prosódicos, se han incorporado las pausas, la entonación interrogativa, exclamativa y la intensidad de la voz, entre otros. No obstante, hay que

¹⁷⁵ De lo dicho aquí, se advierte que además de los criterios de legibilidad, fidelidad y selectividad, descritos en el apartado precedente, se adelanta otro criterio, el de compatibilidad con el tratamiento informatizado de los datos. Este criterio –junto con otros– será explicitado en el apartado correspondiente a la búsqueda de herramientas informáticas.

¹⁷⁶ Es importante añadir que en un comienzo se propuso un sistema de notación provisorio, el cual fue afinado tras realizar múltiples revisiones (antes y después de la captura de los datos). Todo ello con el fin garantizar su adecuación de acuerdo con lo sugerido por Pons & Ruiz (2005) cuando señalan que: “El sistema de transcripción está al servicio de las necesidades del investigador, y no viceversa y habrá de estar sujeto a una revisión permanente que garantice su validez” (p.254).

señalar que se modificó el uso de los puntos de exclamación y de interrogación, se eliminó el punto seguido, el punto aparte y las comas. Asimismo, se reservó el uso de las mayúsculas para el énfasis de enunciados y el nombre de personas, entre otros. Todo esto para evitar la confusión que pudieran producir las reglas del uso de los signos de puntuación en español.

- Con respecto a los aspectos paralingüísticos o paraverbales, se optó por conservar los códigos escritos convencionales del español y algunos códigos de tipo internacional. Esto último debido a que los alumnos suelen transferir las emisiones paraverbales de sus lenguas de origen cuando hablan en español.

- Con respecto a los aspectos no lingüísticos o no verbales, se incluyeron los comentarios del investigador sobre las reacciones, los comportamientos proxémicos, los gestos, las posturas corporales de los participantes y algunos elementos contextuales más relevantes.

- Finalmente, en la sección de meta-transcripción se incorporaron aspectos relativos a la inteligibilidad de las emisiones y a la calidad de la señal acústica.

8.1.1.2 Herramientas informáticas

Sobre la base de diversas consideraciones metodológicas concernientes al tratamiento de los datos orales o primarios (López Morales, 1994; Payrató, 1995; Kerbrat-Orecchioni, 2005a), se efectuó una búsqueda de herramientas informáticas con el objeto de facilitar el procedimiento de transcripción y la posterior explotación analítica de los datos. Para tal efecto, se fijaron dos objetivos específicos:

1. Transferir la información obtenida durante la recopilación de los datos (grabaciones analógicas y digitales) a un sistema y formato accesibles para el tratamiento informatizado.

2. Optimizar las tareas relativas a la gestión de captura, almacenamiento, organización, localización, manejo y edición de los datos.

La estrategia de búsqueda implementada contempló el análisis de dos tipos de herramientas informáticas: Los programas genéricos y los programas diseñados para la investigación científica. Según Lorenzo (1999), los programas genéricos se definen por no ser concebidos específicamente para la investigación científica, como es el caso del segundo tipo de programas mencionado más arriba¹⁷⁷. Sin embargo, varias de sus funciones son susceptibles de satisfacer las necesidades de la investigación científica. Asimismo, con respecto a los programas diseñados para la investigación científica, decidimos adoptar la aplicación de cuatro criterios de selección:

- *Compatibilidad*: Se requiere de programas que permitan el intercambio de formatos a nivel de archivos multimedia y a nivel de documentos *Word* o similar (archivos con extensión txt o rtf). Además, dichos programas deben admitir el uso de los códigos contemplados en el sistema de notación.
- *Sincronización temporal*: Es necesario disponer de las grabaciones audiovisuales (datos orales o primarios) sincronizadas temporalmente con las transcripciones ortográficas (datos transcritos o secundarios). Lo que facilitará no sólo la tarea de captura de datos, sino además aquellas relativas al manejo de datos transcritos, entre otras.
- *Congruencia metodológica*: Se descarta la preferencia por programas basados en una teorización específica¹⁷⁸, que pudiera ser incongruente con nuestro marco teórico-metodológico.

¹⁷⁷ Hay que señalar que Lorenzo (1999) habla de *programas diseñados para el análisis de datos cualitativos*. Sin embargo, en este trabajo preferimos la expresión *programas diseñados para la investigación científica*, puesto que permite incluir aquellos programas que poseen funciones integradas, para el análisis cualitativo y cuantitativo.

¹⁷⁸ Adoptamos el enfoque crítico para el uso de herramientas informáticas, sugerido por Carvajal (2002). Esta autora señala que los programas informáticos desarrollados en base a una teorización específica (como el Atlas.ti o el NUD.IST, basados en la teoría fundada), imponen necesariamente ciertos presupuestos metodológicos predefinidos. La desventaja en el empleo de dichos programas consistiría en que si no se

- *Disponibilidad*: Deben ser programas científicos de libre acceso¹⁷⁹.

Finalmente, como resultado de dicha búsqueda, se adoptó el empleo de las siguientes herramientas:

1) Herramientas informáticas:

a. Programas genéricos

- Procesador de texto de Microsoft Word 2000. Función de creación de tabla, cuyo empleo fue tomado de Farías & Montero (2005) y que adaptamos a nuestro estudio en forma de grillas.
- Windows Movie Maker 5.1 y Audacity 1.2.6., programas para la conversión analógica-digital (CAD)¹⁸⁰
- Super © v2009.build.35 y MediaCoder 0.6.2.build.4262, programas para la conversión de formatos de archivo multimedia.

b. Programas diseñados para la investigación científica

- SoundScriber, programa para la captura de datos orales primarios, desarrollado por la Universidad de Michigan (*English Language Institute*).

comparte la teoría en la cual están basados, se corre el riesgo de obtener resultados incompatibles o incongruentes con los presupuestos metodológicos asumidos. Por tal motivo, se recomienda efectuar un examen crítico de las eventuales implicancias que conlleva el empleo de una determinada herramienta informática.

¹⁷⁹ En concordancia con el movimiento científico que promueve el empleo y desarrollo del *software* libre, como el proyecto *Plume* en Francia (*Centre National de la Recherche scientifique* [CNRS]).

¹⁸⁰ Es decir, el proceso de digitalización de los datos provenientes de las grabaciones audiovisuales de clases y de las grabaciones de audio, ambas almacenadas mediante un sistema analógico.

- Elan 3.6 (versión 2008), programa informático para el análisis lingüístico de datos transcritos, desarrollado por el Centro de investigación Max-Planck (*Institute for Psycholinguistics*).

2) Herramientas complementarias:

- Auriculares estereofónicos Stanton, modelo DJ Pro 60, para evitar la distracción con sonidos ambientales indeseables –como lo sugiere López Morales (1994)– y mejorar la discriminación auditiva en el proceso de captura y manejo de los datos orales o primarios.

Para concluir, hay que señalar que la búsqueda de programas, tanto genéricos como científicos, implicó el análisis y comparación de sus características principales, el aprendizaje de su funcionamiento, mediante un proceso de autoformación por parte del investigador y una etapa de prueba o pilotaje. Dicho proceso demandó una inversión prolongada de tiempo y, por supuesto, no estuvo exento de dificultades técnicas.

8.2 Constitución de los datos transcritos

Desde el campo del análisis del discurso, resulta claro que el trabajo de elaboración del corpus significa, desde un principio, trabajar con textos, sea cual sea la procedencia de los datos¹⁸¹. Esto es precisamente lo que podemos inferir de lo planteado por Torruella & Llisterri (1999) cuando se refieren al concepto de *textos* como “elementos integrantes de un corpus, tanto si constituyen material originariamente escrito como si provienen de transcripciones de la lengua oral” (p. 9). De lo anterior, se desprende entonces que los

¹⁸¹ Si se sigue el planteamiento de Bajtín (1979/2008), vemos que esta afirmación puede extenderse a otras disciplinas de las ciencias sociales. En efecto, según este autor, “el texto [escrito y oral] es la realidad primaria y el punto de partida para cualquier disciplina del campo de las ciencias humanas” (p. 302).

textos constituyen la materialidad del corpus en el análisis del discurso. Por tal motivo, resulta pertinente entonces identificar de qué manera se opera con los textos en la investigación o, dicho de otra manera, de qué modo se seleccionan y organizan los textos que guiarán la constitución de los datos transcritos.

8.2.1 Criterios generales de selección de los textos

Considerando que pueden ser varios los criterios metodológicos intervinientes en la agrupación o selección de textos, destinados a la elaboración del corpus (Peytard & Moirand, 1992), para efectos de esta investigación hemos decidido optar por dos criterios generales: La especificidad de los textos y el rol de los textos en la investigación. A continuación vamos a presentar brevemente cada uno de ellos.

8.2.1.1 Especificidad de los textos

Siguiendo este criterio, se agruparon los textos que aportaban datos específicos sobre el discurso docente generado en el aula, dentro de un período determinado. Este corpus *especializado* –según la óptica de Torruella & Llisterri (1999)–, que tendrá un lugar central en nuestra investigación, se constituyó esencialmente a partir de las grabaciones audiovisuales de las clases.

8.2.1.2 Rol de los textos

Atendiendo al rol que juegan los distintos textos en el diseño de la investigación, se contemplaron tres tipos de corpus, con base en la propuesta de Pincemin (1999) y en la reformulación de dicha propuesta efectuada por Moirand (2007):

1. El *corpus existente o latente* que remite al conjunto total de los textos disponibles para el investigador. Nos referimos aquí a todos aquellos datos (primarios o

secundarios) a los cuales hemos tenido acceso durante el trabajo de terreno (véase Anexos, p. 4).

2. El *corpus de referencia* que corresponde al subconjunto de textos que servirán para la contextualización del discurso de los docentes de ELE. Nos referimos aquí a los registros de campo, los documentos institucionales del PIIE y las transcripciones de las grabaciones de las entrevistas abiertas individuales aplicadas a los alumnos.
3. El *corpus de trabajo* que corresponde al subconjunto de textos que servirán para el análisis de los procedimientos lingüísticos empleados en las intervenciones de los docentes de ELE. Nos referimos aquí a las transcripciones de las grabaciones audiovisuales de las clases.

Si bien la relación establecida entre estos tipos de corpus podría entenderse como fuertemente inclusiva, hay que advertir que no existe necesariamente un modo unidireccional en la constitución de estos corpus, sino más bien un modo dialéctico (Moirand, 2007).

Para terminar esta parte, es importante añadir que las selecciones de textos, destinadas a la constitución del corpus de trabajo, propiamente tales, darán lugar a la constitución de *subcorpus*¹⁸² de trabajo. La manera de proceder en la constitución de estos subcorpus será explicitada más adelante, en el apartado correspondiente a las estrategias de análisis lingüístico.

8.3 Estrategias de análisis lingüístico

¹⁸² Cabe señalar que hemos adaptado el uso de los subcorpus en este estudio, apoyándonos en la definición de subcorpus de Torruella & Llisterri (1999) y de subcorpus de trabajo de Moirand (2007).

Como se ha sugerido más arriba, a medida que se constituyen los distintos corpus (de trabajo y de referencia), se precisa de un conjunto de estrategias que permitan la observación y adopción de las categorías que darán paso a la fase de análisis. Sin embargo, en este estudio se requería de estrategias que fueran congruentes con el enfoque metodológico delimitado previamente, a saber, el enfoque indiciario de análisis del discurso. Con este fin, decidimos trasladar y adaptar a este estudio tres estrategias de análisis: a) La estrategia de triple recorrido retomada de la propuesta de Peytard & Moirand (1992) y Moirand (1992) para la constitución de subcorpus de trabajo; b) la estrategia de doble recorrido retomada de la propuesta de Kerbrat-Orecchioni (2003) para la constitución del corpus de referencia; y c) la triangulación para la descripción contrastiva entre los datos obtenidos de los subcorpus de trabajo (perspectivas del investigador) y del corpus de referencia (perspectivas del alumnado).

A continuación vamos a presentar algunos de los aspectos más relevantes de cada una de estas estrategias.

8.3.1.1 Estrategia de triple recorrido

Según Moirand (1992), el modelo de tres entradas o la estrategia de triple recorrido –como preferimos denominarla– permite al analista *reconstruir* aquellos fenómenos lingüísticos que son opacos o difícilmente observables, como lo son –según nosotros– los procedimientos lingüísticos relativos a la gestión discursiva de la relación interpersonal en el aula. Para ello, esta autora postula la aplicación de una observación metódica de los signos o indicios inscritos en la materialidad verbal¹⁸³. No obstante, con el propósito de acentuar el grado de objetivación de los datos, esta misma autora especifica cuáles son las

¹⁸³ Además de la *materialidad verbal* (los enunciados), el análisis puede contemplar también la *materialidad paraverbal*, como por ejemplo la entonación, la vocalización, la gestualidad, la proxémica y el contacto visual (Bravo, 1999; Moirand, 2005). Así y todo, hay que decir que en esta investigación nos centraremos principalmente en la primera, es decir, en la *materialidad verbal* y atenderemos la *materialidad paraverbal* de manera auxiliar.

condiciones de dicha observación. Esto es, mediante una puesta en relación de los datos procedentes de tres tipos de accesos o entradas que retomamos a continuación por nuestra cuenta:

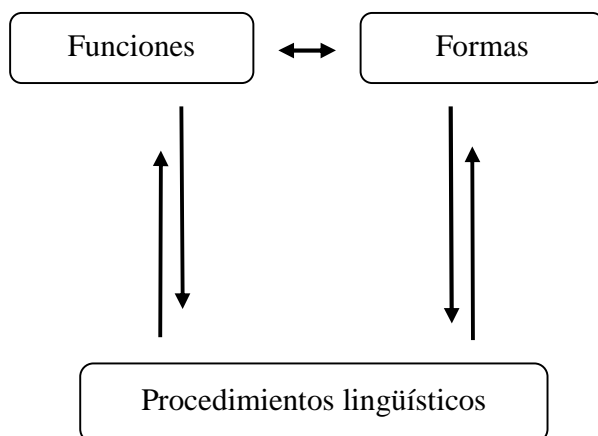
1. Las operaciones o procedimientos lingüísticos subyacentes. En nuestra investigación, las operaciones que se pueden contemplar a modo preliminar son, por ejemplo, aquellas relacionadas con la designación de los alumnos por parte de los docentes (las formas de tratamiento), entre otras.
2. La entrada por las funciones de las formas de los enunciados.
3. La entrada por las formas de los enunciados¹⁸⁴.

A continuación presentamos nuestra adaptación del modelo de tres entradas o estrategia de triple recorrido –como la hemos denominado– (véase la Figura 6):

¹⁸⁴ Esta entrada está constituida en la propuesta original por las esquematizaciones o representaciones discursivas. Esto es por la tentativa de los autores por operacionalizar el modelo cognitivo de Grize (1990) basado en la perspectiva de la lógica natural sobre las interacciones verbales. En nuestra versión, hemos trabajado con la idea de no-equivalencia directa entre *formas* y *funciones* sugerida por Benveniste (1966) cuando señala que:

Toutes les langues ont en commun certaines catégories d'expression qui semblent répondre à un modèle constant. Les *formes* [cursivas añadidas] que revêtent ces catégories sont enregistrées et inventoriées dans les descriptions, mais leurs *fonctions* [cursivas añadidas] n'apparaissent clairement que si on les étudie dans l'exercice du langage et dans la production du discours. (Vol 2, p. 67)

Figura 6. Estrategia de triple recorrido.



Fuente: Elaboración sobre la base de Peytard & Moirand (1992)

Si bien en un primer momento el análisis se apoya en una exploración¹⁸⁵ empírica de los datos, es decir, en observaciones sucesivas de los enunciados para rastrear signos o indicios, en un segundo momento el analista procede a interactuar, de manera alternada, con los otros dos tipos de entrada (Peytard & Moirand, 1992). Por ejemplo, el analista puede partir de una combinación de indicios para hacer inferencias sobre las funciones de

¹⁸⁵ En el campo del análisis del discurso de la prensa escrita, Moirand (2007) ha introducido el término de *corpus exploratorio*, para designar esta fase de contacto con los datos empíricos, en el que los indicios lingüístico-discursivos son contemplados aún, como provisionales. En el campo del análisis de contenido (Reinert, 2007) y de la investigación cualitativa en educación (Van der Maren, 2003), esta fase es denominada *lectura flotante* y se define como un acto de confrontación progresiva del investigador con los datos. Reinert (2007) ha relacionado esta fase exploratoria con un aspecto peculiar del proceso de *mimesis*, a saber, la preexistencia del acto por sobre la construcción de conocimientos:

La mimésis est le processus par laquelle le faire se produit avant un savoir sur ce faire, avant qu'il soit représenté, avant donc de pouvoir même en douter. Son émergence préconsciente, en acte, est saisie comme contenu immédiat plus en rapport avec la possibilité de jouissance d'une chose qu'avec une représentation. (p.190)

los enunciados o partir de las funciones para rastrear los procedimientos lingüísticos subyacentes. Moirand (1992) describe este procedimiento de triple recorrido de la siguiente manera:

La méthode consiste à recueillir et à mettre en relation des données relevant de trois entrées différentes. La démarche s'appuie sur des interactions constantes et alternatives entre ces trois entrées. Le choix de l'une ou de l'autre comme 'starter' de l'analyse dépend des corpus à comparer et des connaissances que l'on possède des domaines et des situations de leur production. (p. 30)

Así, a medida que el analista *navega* (Peytard & Moirand, 1992) a través de estas tres entradas o accesos (los procedimientos lingüísticos, las funciones y las formas de los enunciados) se procede a la constitución de subcorpus de trabajo.

8.3.1.1.1 Subcorpus de trabajo

La constitución de subcorpus de trabajo va a corresponder a un procedimiento más fino de relevamiento de datos, esto es, la identificación de los *observables* o categorías lingüísticas. Este procedimiento consiste en la selección de aquellas formas actualizadas de la lengua (ítems léxico-gramaticales) que serán adoptadas en la investigación como categorías de análisis lingüístico. En relación con esto, Moirand (2006) señala que:

Face à cette diversité de catégories (grammaticales, pragmatiques, sémantiques) on repartira de la question des observables à partir de données empiriques, parce que la question qui se pose, en analyse du discours, c'est celle de la relation entre des catégories qui permettent des observations 'locales' et le flux continu du discours, cette énonciation actualisée qui est 'ce qui émerge d'un océan sans limites, le discours intérieur' (Bakhtine). (p. 4)

Entre los *criterios* con los cuales contamos para la identificación de los observables, encontramos –según Moirand (2004a, 2004b)–: a) La recurrencia en la manera de decir algo, lo que incluye indicios de regularidades e irregularidades (anomalías, desfases o formas atípicas)¹⁸⁶, la aparición de palabras clave (i.e. formas léxicas con una fuerte carga semántica) y la co-ocurrencia de formas. Esta última permite –según Kerbrat-Orecchioni (2005a)– entender el funcionamiento de ciertas formas (e.g. las formas pronominales) en la medida de cómo se relacionan isotópicamente. Es decir, cómo se relacionan con aquellos elementos lingüísticos contiguos con los cuales se comparten ciertas propiedades.

En suma, la búsqueda y elaboración de un repertorio de observables y su posterior adopción, como categorías de análisis, va a dar lugar a la constitución de subcorpus de trabajo, sobre los cuales se apoyará el análisis lingüístico. Por último, para terminar este apartado, queda por presentar la unidad de análisis lingüístico sobre la cual se decidió aplicar la búsqueda y elaboración de observables.

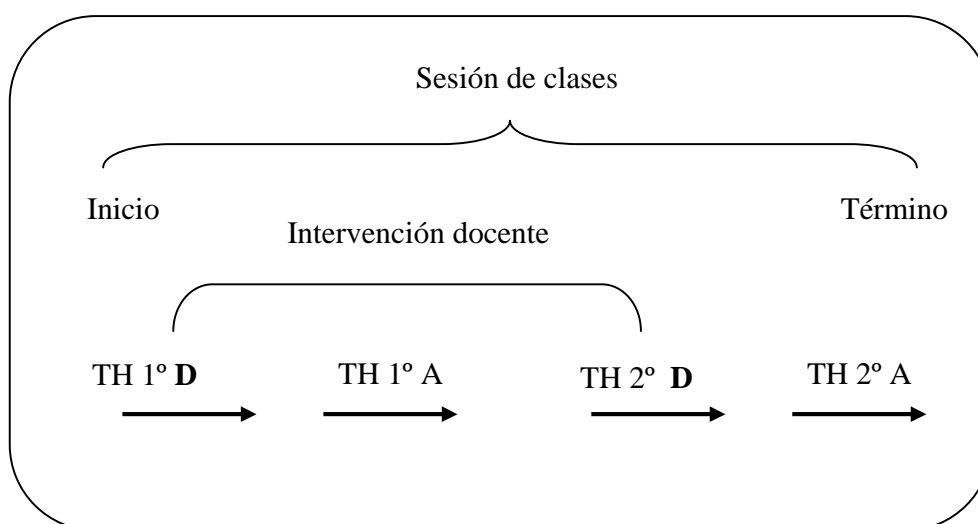
8.3.1.1.2 Unidad de análisis lingüístico

La unidad de análisis lingüístico, adoptada para la búsqueda de las categorías lingüísticas u observables en esta investigación, es la intervención de los docentes en las interlocuciones áulicas. Según Charaudeau (2004), la intervención es la unidad de base que corresponde a la aparición de un locutor bajo la forma de un *flujo de palabra*. Este flujo de palabra consta de una serie de enunciados, organizados mediante el turno de habla que ocupa físicamente un cierto espacio discursivo. El cual debe tener, al menos, dos

¹⁸⁶ Este criterio se basa en el *principio de alteridad* de la comunicación, propuesto por Peytard & Moirand (1992). Según ellos, toda comunicación se caracteriza por una búsqueda de diferenciación entre los discursos; ya sea que esta se plasme en la persistencia de regularidades (semejanzas) o irregularidades (desviaciones). Lo que “conduit à placer la linguistique de discours dans le cadre d’une **sémiotique différentielle** [la negrita es de los autores], c’est-à-dire de penser la construction des discours et des sens qu’ils proposent, non pas sous les principes de cohérence ou de cohésion, mais sous une praxis de la ‘déhiscence’ et de la ‘diffraction’. Ce qui conduit à poser que c’est aux points de fracture dans le discours ou entre les discours qu’il convient de se porter pour repérer le frayage du sens” (p. 148).

participantes coordinados. Por su parte, para Kerbrat-Orecchioni (1998), este flujo de palabra refiere a la contribución de un hablante (locutor) a un intercambio particular. Esta autora define la intervención como “la contribution d’un locuteur particulier à un échange particulier. Chaque fois qu’il y a changement du locuteur, il y a (en principe toujours) changement d’intervention, sans que l’inverse soit vrai” (p. 225). En la Figura 7 ilustramos la unidad de análisis expuesta anteriormente:

Figura 7. Unidad de análisis lingüístico.



Clave:

TH= Turno de habla

D= Docente

A= Alumno

→ = Flujo de palabra o contribución discursiva

Fuente: Elaboración propia

8.3.1.2 Estrategia de doble recorrido

Con el fin de proceder a la descripción de los textos que servirán para la contextualización de los procedimientos lingüísticos empleados en las intervenciones discursivas de los docentes, hemos efectuado la búsqueda de estrategias que se ajusten adecuadamente a los propósitos de la investigación. Como resultado de dicha búsqueda, hemos decidido trasladar a nuestro estudio la estrategia *top-down/bottom-up* (Kerbrat-Orecchioni, 2003) o estrategia de doble recorrido –como preferimos denominarla–.

Si bien se constata que, entre los analistas del discurso de distintas escuelas y tendencias teóricas (Brown & Yule, 1983/1993; Schiffrin, 1994; Wodak, 2003; Van Dijk, 2005; Maingueneau, 2005) existe un consenso en que el estudio del discurso significa, ante todo, el estudio del *uso de la lengua en contexto*, es cierto también que la consideración del contexto en las investigaciones lingüísticas contemporáneas se ha producido muy recientemente y su conceptualización sigue ocasionando dificultades (Kerbrat-Orecchioni, 1996; Lozano, Peña-Marín & Abril, 1999). Como aquellas que atañen la búsqueda de estrategias metodológicas operativas para la contextualización del discurso o, dicho de otro modo, para la “descripción textual del contexto” (Lozano, Peña-Marín & Abril, p. 43) por parte del analista.

Según Kerbrat-Orecchioni (2003), lo anterior se debe a que en algunos enfoques metodológicos se insiste en centrar el trabajo de observación únicamente en los datos lingüísticos (e.g. el co-texto). La dificultad que suscitaría este tipo de enfoque estaría asociada a un déficit observacional que resulta del hecho de descartar toda posibilidad de incorporar otro tipo de datos contextuales como los extralingüísticos¹⁸⁷. Con el subsiguiente riesgo de afectar o limitar el análisis y la plausibilidad de los resultados de la investigación.

¹⁸⁷ A este respecto, Kerbrat-Orecchioni (1980/1993) afirma que “obrar como lingüista es poner las consideraciones extralingüísticas al servicio de la descripción de los objetos verbales” (p. 284).

Por tal motivo, con el fin de subsanar o corregir la limitación que presenta este tipo de enfoque, la autora ha propuesto el empleo de la estrategia de doble recorrido *top-down/bottom-up*¹⁸⁸, cuyo procedimiento se subdivide en dos fases, y que presentamos a continuación por nuestra cuenta:

1. En la primera fase, se parte de la búsqueda de indicios de contextualización¹⁸⁹ externos a la interlocución, de carácter institucional o situacional (nivel meso), y
2. en la segunda fase, se enfatiza la reconstitución del fenómeno discursivo, partiendo de aquellos indicios de contextualización que surgen al interior de la interlocución (nivel micro).

De acuerdo con la autora mencionada más arriba, la estrategia consistiría en partir de una descripción más o menos fina de aquellos elementos externos que definen o delimitan la interlocución (primera fase) para luego, ver cómo esos elementos se actualizan en el transcurso de las secuencias de la interlocución misma, y eventualmente se modifican (segunda fase).

Ahora bien, por lo que respecta a nuestra investigación, nos parece de gran utilidad la incorporación de esta estrategia a nuestro estudio. En especial, de la primera fase, para la descripción de aquellos elementos externos; institucionales o situacionales de la clase; como por ejemplo, los rasgos del centro educativo (PIIE), la naturaleza o tipo de clases de ELE, las características de los participantes (docentes y alumnos) que integran dichas clases, entre otros. No obstante, en relación con la segunda fase de esta estrategia,

¹⁸⁸ Hay que señalar que la estrategia *top-down/bottom-up* ha sido propuesta por la autora, basándose en el planteamiento de Aston (1988), especialista en la investigación sobre los servicios de atención pública.

¹⁸⁹ La expresión indicios o “pistas de contextualización” (p. 156) –formulada originalmente por Gumperz (1982/2002)– es empleada para referir a aquellos datos contextuales relevantes (recursos verbales y no verbales) que usan los participantes para definir la situación en la que participan; y que el investigador intenta reconstituir con el fin de interpretar lo que ocurre en el discurso o interacción.

pensamos que resulta necesario hacer una revisión y, posterior replanteamiento de algunos de los aspectos que han sido sugeridos por la autora. Debido a que en nuestra investigación consideramos importante recoger las perspectivas de los alumnos sobre sus experiencias en el aula, lo que nos brindaría una información valiosa sobre el discurso docente generado en el aula.

A nuestro modo de ver, esto es posible, partiendo de la base que la conceptualización del contexto en análisis del discurso forma parte del conjunto de decisiones metodológicas que se requieren para producir información relevante y complementaria sobre el objeto de estudio. Tal y como lo sugiere Kerbrat-Orecchioni (1996) al señalar que:

Dans tous les cas de figure, *c'est le texte qu'il s'agit pour l'analyste (...) de décrire* [las cursivas son de la autora], après avoir clairement délimité les contours de son objet, le contexte n'étant pour la description qu'un *auxiliaire* [las cursivas son de la autora], un pourvoyeur d'informations qui permettent d'éclairer le texte, une sorte de réservoir dans lequel on puise selon ses besoins pour améliorer le travail descriptif. (p. 44)

Dicho esto, queda por decir entonces cuáles son los elementos que compartimos y cuáles son aquellos elementos que consideramos necesario replantear en la aplicación de la segunda fase de la estrategia aludida previamente. Con respecto al primer punto, al igual que la autora, estimamos que en la aplicación de la segunda fase de esta estrategia conviene reconstituir el fenómeno discursivo, tomando en consideración aquellos indicios de contextualización internos o próximos a los hablantes. Con respecto al segundo punto, nos distanciamos de la propuesta de la autora¹⁹⁰, en que dichos indicios –según nosotros–

¹⁹⁰ Debemos advertir que, la búsqueda de indicios de contextualización internos desde la perspectiva de la autora no ha sido descartada del todo, en realidad, ha sido desplazada de la estrategia *top-down/bottom-up* hacia la fase de búsqueda de los observables. En efecto, como se puede apreciar más adelante, la búsqueda de

pueden ser reconstituidos por el investigador en diferido, es decir, con posterioridad al momento de la interlocución dentro del aula y a partir de las perspectivas del alumnado participante de las clases dentro del aula.

La importancia que atribuimos al estudio de las perspectivas del alumnado en esta investigación, tiene que ver, como ya lo hemos planteado anteriormente, con el hecho de que en el aula, el alumnado constituye el principal alocutario de los docentes y el destinatario directo de la intervención docente (véase el Diseño muestral, Cap. 7). Es por esta misma razón que algunos autores (Porquier & Py, 2004; Romero, 2005), en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras y de las ciencias de la educación¹⁹¹, han insistido en la posibilidad de estudiar el contexto de lo que ocurre dentro del aula sobre la base de la complementariedad entre la perspectiva del investigador y la perspectiva del alumnado.

La posibilidad de incorporar la perspectiva del alumnado en la investigación, como se señala más arriba, va a implicar asumir, por tanto, que aquel posee una competencia para contextualizar sus experiencias áulicas. A nuestro juicio, esta competencia de contextualización corresponde, en términos generales, al conjunto de conocimientos, opiniones o creencias de carácter subjetivo; interiorizados y negociados (Gumperz, 1982/2002) en el transcurso de las clases dentro del aula; compartidos entre los hablantes (docentes y alumnos) como un horizonte común (Mendenhall, 1990), y almacenados en la “memoria episódica” de los interlocutores (Van Dijk, 2005, p. 16). Por último, vale la pena

los observables no habría podido efectuarse sin la consideración de las secuencias en las cuales se inscriben y se actualizan las formas lingüísticas.

¹⁹¹ En relación con la importancia de considerar la perspectiva del alumnado en el estudio del contexto, Romero (2005) destaca que:

El alumnado es el destinatario fundamental de los esfuerzos instructivos y educativos. A ellos y ellas, va destinado el esfuerzo con el fin de que puedan proseguir su desarrollo personal y social. *Independientemente de las características objetivas que pueda tener un contexto educativo determinado, enormemente relevante resulta cómo es percibido ese ambiente por los destinatarios del mismo* [cursivas añadidas]. (p. 66-67)

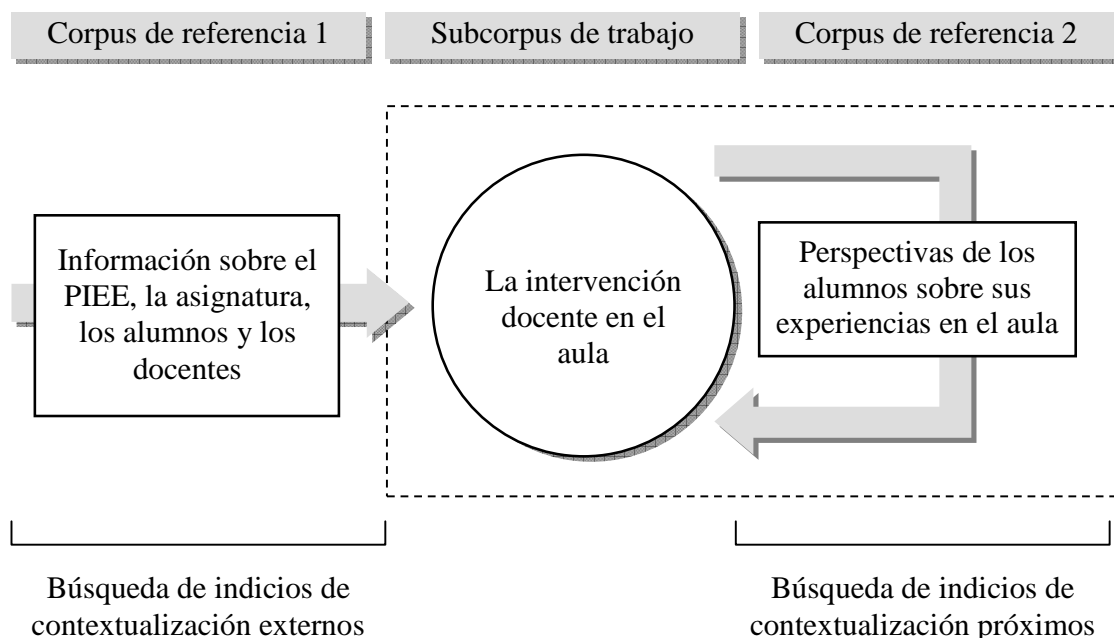
destacar que, como lo señala Van Dijk (2002), una parte importante de esta competencia de contextualización, se refiere específicamente a los *hablantes mismos*, en forma de tres tipos de conocimiento: “interpersonal”, “grupala” y “cultural” (p. 62).

El trabajo del analista consistirá entonces en intentar acceder a dichos conocimientos contextuales implícitos –que el alumnado posee sobre sus experiencias en el aula– mediante la aplicación de técnicas de elicitación, como las entrevistas abiertas individuales que hemos adoptado en nuestro estudio. Es durante el proceso de aplicación de tales técnicas que se hacen emerger las perspectivas del alumnado en forma de verbalizaciones.

Como consecuencia de lo anterior, hemos decidido que en la segunda fase de la aplicación de la estrategia de doble recorrido, se contemplará la información procedente de la explicitación de las perspectivas del alumnado sobre sus experiencias en el aula. Asimismo, en lo que respecta al criterio de búsqueda de los indicios de contextualización externos, se considerarán, en línea con Kerbrat-Orecchioni (2003), aquellos aspectos institucionales y situacionales (en forma de ejes temáticos) circunscritos en la producción del discurso docente generado en el aula (corpus de referencia 1). En lo que respecta al criterio de búsqueda de los indicios de contextualización internos o próximos, se adoptarán aquellos ítems léxicos (en forma de ejes temáticos o palabras clave), presentes en las emisiones de los alumnos que mencionen, citen, aludan o evoquen algún aspecto de la intervención docente. Esto, con el fin de efectuar la *triangulación* o descripción contrastiva entre los datos obtenidos en el análisis de la intervención discursiva de los docentes (subcorpus de trabajo) y las perspectivas del alumnado sobre la intervención docente (corpus de referencia 2). La fundamentación de la estrategia de triangulación de los datos se verá en el apartado siguiente.

A continuación ilustramos la estrategia de doble recorrido *top-down/bottom-up* adaptada a nuestro estudio (véase la Figura 8):

Figura 8. Estrategia de doble recorrido.



Fuente: Elaboración propia

8.3.1.3 Estrategia de triangulación

La estrategia de triangulación, empleada en los distintos campos disciplinares de las ciencias sociales (Miles & Huberman, 2003) ha sido trasladada por algunos investigadores al campo del análisis del discurso. Aun cuando dicha estrategia ha sido entendida de diversas formas, pensamos con Stubbs (1983/1987) y Constantino (2002a) que, en el campo del análisis del discurso, consiste en la búsqueda de indicios –y evidencias– que apoyen una interpretación plausible de un fenómeno o hecho, recurriendo al contraste de múltiples perspectivas¹⁹². Asimismo, Stubbs resalta que “una de las ideas básicas que subyace al

¹⁹² De acuerdo con lo planteado aquí, consideramos que el presupuesto teórico subyacente en la triangulación está estrechamente vinculado con el paradigma indiciario propuesto por Ginzburg (1979/1989) y revisado por

concepto de triangulación es (...) que la descripción del analista [del discurso] debe compararse con la de los participantes¹⁹³, (p. 226).

Ahora bien, advertimos que los autores, mencionados más arriba, no dan mayores precisiones de cómo operacionalizar la estrategia de triangulación. Es decir, de qué manera se pueden contrastar o comparar los datos procedentes del analista del discurso y de los participantes –datos que, por lo demás, son heterogéneos y a veces producidos en momentos distintos de la investigación–. Según nosotros, la estrategia de triangulación en análisis del discurso puede verse enriquecida conceptualmente con las aportaciones de los estudios relativos al empleo del concepto de *intertextualidad*.

Revisando algunas reseñas actuales sobre el concepto de intertextualidad, identificamos un consenso entre los autores (González & Castillo, 1998; Luzón, 1999; Marinkovich, 1998-1999; Paveau, 2010) al señalar como concepto predecesor el dialogismo bajtiniano. En efecto, Bajtín (1979/2008) para quien la materialidad textual es de por sí concebida como heterogénea, propone un principio metodológico de

nosotros previamente (véase El enfoque indiciario del análisis del discurso, Cap. 6). En efecto, tal y como hemos constatado, la idea de contrastar o comparar indicios con el fin de confirmar una interpretación plausible ya era propuesta por Quintiliano (95 d. c./1887) –retórico y pedagogo hispanorromano– cuando sostenía que:

La señal llaman algunos indicio, otros la llaman rastro o huella; así como por el rastro de la sangre sacamos el homicidio. Pero como ésta pudo salir de las narices y manchar el vestido ó haber salpicado de una víctima, no es indicio manifiesto de homicidio, á [sic] no ser que *concurran* [cursivas añadidas] otras circunstancias [o datos] como de enemistad, de amenazas hechas á la persona muerta ó de haberse hallado donde se hizo la muerte. Entonces *este indicio quita la duda de lo que no sabíamos con certeza* [cursivas añadidas]. (Vol. 1, p. 252)

¹⁹³ Este planteamiento coincide, en parte, con los procedimientos postulados en la etnografía de la comunicación para la *definición del contexto*, a saber: el análisis *ético* y *émico*. Según Raiter & Zullo (2004), el análisis ético apunta a una selección de datos de acuerdo con lo que el investigador considere pertinente en el trabajo de terreno (perspectiva del investigador) y el análisis émico, a una selección de datos de acuerdo con lo que los participantes de la investigación consideren pertinente (perspectiva de los participantes de la investigación).

interpretación textual basado en la idea de la “confrontación de un texto con otros textos” (p. 381). Según el autor, a partir de esta confrontación de textos o enunciados, es posible establecer relaciones de sentido o relaciones dialógicas. Tal y como lo señala en la siguiente cita: “Las relaciones dialógicas son relaciones (de sentido) entre *toda clase de enunciados* [cursivas añadidas] en la comunicación discursiva. Cualesquiera dos enunciados *confrontados* [cursivas añadidas] en el plano del sentido (...) entablan una relación dialógica” (p. 306).

Por consiguiente, todo texto o enunciado es susceptible de ser estudiado confrontándolo con otros textos o enunciados¹⁹⁴, incluyendo aquellos que se encuentran más alejados respecto al momento y al lugar de su producción. Esto último es precisamente lo que se infiere del autor cuando advierte que:

Dos enunciados alejados uno del otro en el tiempo y en el espacio y que no saben nada uno del otro, si los confrontamos en cuanto a su sentido y si manifiestan en esta confrontación alguna convergencia de sentido (aunque sea un tema parcialmente común, un punto de vista, etc.), revelan una relación dialógica. (p. 313)

Este principio de interpretación de los textos, basado en la idea de confrontación o puesta en relación de enunciados heterogéneos, fue retomado más tarde por Kristeva (1969/2001), que es la que acuña el término de intertextualidad. Para esta autora, la intertextualidad consiste en un diálogo o “cruce de superficies textuales” (p. 188) a partir del cual se articula la significación. Estas superficies textuales se despliegan en dos tipos de ejes: el eje horizontal relativo a las relaciones entre el productor y el destinatario del texto – según Marinkovich este eje incluiría también aquellos textos que “lo preceden y lo siguen en la cadena de textos” (p. 732)–; y el eje vertical relativo a la relaciones entre el texto y su contexto (anterior y actual). En fin, al comentar las ideas de Bajtín, Kristeva señala lo

¹⁹⁴ cf. Bajtín (p. 280).

siguiente: “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad [...]” (p. 190).

Cabe recordar que el concepto bajtiniano de dialogismo y el concepto kristeviano de intertextualidad fueron propuestos muy especialmente en el ámbito de los estudios literarios. No obstante, durante las últimas décadas estos conceptos han migrado hacia otros campos disciplinares, siendo redefinidos –en algunos casos, traslapados– desde múltiples puntos de vista, incluyendo el análisis del discurso.

Un ejemplo de aquello lo encontramos en Peytard & Moirand (1992), quienes ven en la operación de confrontación o comparación de unidades textuales (o léxicas), un procedimiento metodológico para el establecimiento de relaciones dialógicas. Este procedimiento consiste, siguiendo a los autores, en determinar las diversas formas de recontextualización de una unidad textual (o léxica); ya sea al interior¹⁹⁵ de un mismo texto (relaciones intratextuales) o a través de distintos textos (relaciones intertextuales o “dialogisme intertextuel”, p. 104). Peytard & Moirand sintetizan su propuesta metodológica del siguiente modo:

Il s’ensuit que **la méthode est nécessairement comparative** [la negrita es de los autores]: contraste entre textes-sources et textes-secons, comparaisons entre les différentes façons de désigner un même acteur ou un même objet (y compris à l’intérieur d’un même texte ou d’un même document). (p. 139)

Asimismo, los autores denominan “dialogisme interactionnel” (p. 104) al empleo de *menciones y citaciones* que hacen los hablantes respecto de un texto determinado y que

¹⁹⁵ En un sentido muy similar, Costa & Mozejko (2009) señalan que: “La intertextualidad, ya sea para señalar homologías, ya sea para establecer diferencias y rupturas, resulta particularmente importante en la configuración textual de los sujetos de la enunciación, en el marco de la lucha por imponer significaciones que asumen los agentes” (p. 15).

permitiría al analista la formulación de hipótesis de trabajo sobre el valor pragmático del texto en cuestión (cf. el eje horizontal entre productor-destinatario de Kristeva).

Otro ejemplo lo encontramos en la propuesta que hace Pardo (2002) en la que sugiere explícitamente que la operación de confrontación de datos en análisis del discurso se asimila al principio de “triangulación” (p. 70). Según la autora, la aproximación triangulatoria sirve de base al analista para la contextualización de una unidad textual o léxica en diferentes niveles. En un primer nivel, las relaciones intratextuales permiten la determinación del co-texto o contexto lingüístico y, en un segundo nivel, las relaciones intertextuales permiten la determinación del contexto situacional (cf. el eje vertical entre texto-contexto de Kristeva). Este último nivel se efectúa, siguiendo a la autora, mediante el empleo de la *alusión* o *evocación* que hacen los hablantes en sus emisiones.

En fin, pensamos que la estrategia de triangulación en un enfoque indiciario del análisis del discurso puede encontrar su fundamento teórico en un principio lingüístico de interpretación de los textos; gestado en torno a la redefinición del concepto bajtiniano de dialogismo y del concepto kristeviano de intertextualidad. Un aspecto importante del traslado de estos conceptos a un enfoque indiciario del análisis del discurso reside en su aplicación como procedimiento metodológico, consistente en el contraste o confrontación de textos o unidades textuales. Sin embargo, advertimos también que dicho procedimiento puede servir para diversos propósitos de la investigación: Por ejemplo, la determinación de las diversas formas de recontextualización de una unidad textual o léxica (Peytard & Moirand, 1992); o la contextualización de una unidad textual o léxica (Pardo, 2002).

Para efectos de nuestro estudio, se adoptará por tanto la estrategia de triangulación o aproximación triangulatoria con el fin de rastrear indicios de contextualización en las descripciones del alumnado que nos permitan establecer relaciones de convergencia o divergencia con las descripciones del investigador sobre el discurso docente y, junto con ello, apoyar la plausibilidad del análisis de nuestra investigación.

Como ya adelantábamos en el apartado anterior, el criterio de búsqueda de los indicios de contextualización que se adoptará, corresponde a los ítems léxicos (en forma de ejes temáticos o palabras clave) presentes en las emisiones del alumnado que *mencionen* o *citen* (referencias explícitas de intertextualidad), *aludan* o *evoquen* (referencias menos explícitas de intertextualidad) algún aspecto de la intervención de los docentes.

TERCERA PARTE: PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS

9 Descripción del contexto institucional y situacional

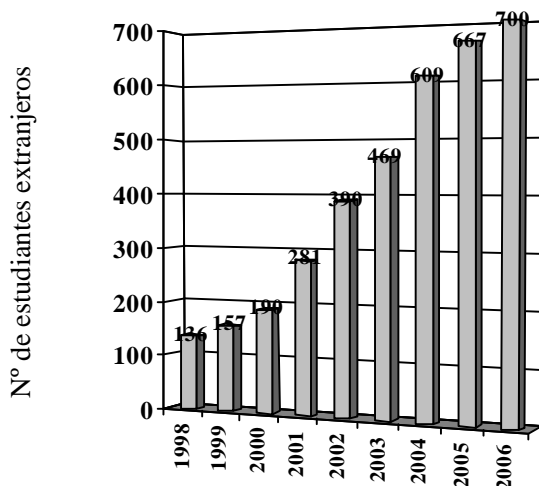
9.1 Centro educativo

El trabajo de investigación tuvo lugar en las instalaciones del PIIE, ubicado en la casa central de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. El PIIE es una instancia dependiente de la Vicerrectoría de Desarrollo que tiene como misión “favorecer e impulsar –con *atención personalizada*¹⁹⁶– la internacionalización en la PUCV, mediante la experiencia de vivir en otro país” (Manual de procedimientos PIIE, p. 1). Este proceso de internacionalización vinculado a las políticas estratégicas de la universidad (<http://www.planestrategico.ucv.cl>), se lleva a cabo a través de dos tipos de acciones. Por un lado, la coordinación de los estudiantes chilenos que viajan al extranjero y, por otro lado, la coordinación de los estudiantes extranjeros que se incorporan a la vida académica de la PUCV.

Aun cuando se constata que los primeros estudiantes extranjeros llegaron al PIIE en el año 1989 –un año antes que en el caso de la Universidad de Chile o de la Pontificia Universidad Católica de Chile (véase Stephenson, 1999, p. 7-8)–, es a partir del año 1998, diez años más tarde, que se produce un aumento considerable y progresivo de ellos (véase la Figura 9), siendo a la fecha el principal programa de intercambio universitario de la región de Valparaíso (Cabrera, 2007).

¹⁹⁶ La atención personalizada es “la piedra angular sobre la cual el PIIE desarrolla su trabajo con los alumnos” (Manual del estudiante internacional, 2007). Como lo pudimos constatar, esto se traduce en un abanico de servicios que son destinados exclusivamente a los estudiantes extranjeros, entre los que destacamos el sistema de orientación y coordinación académica. Dicho sistema está compuesto por monitores, enlaces académicos y tutores cuyo propósito es ayudar a los estudiantes a insertarse e incorporarse a la vida académica y cultural de la universidad. Asimismo, los estudiantes cuentan con un asistente estudiantil que hace de intermediario entre los tutores y la dirección del PIIE.

Figura 9. Evolución de los estudiantes extranjeros en la PUCV.



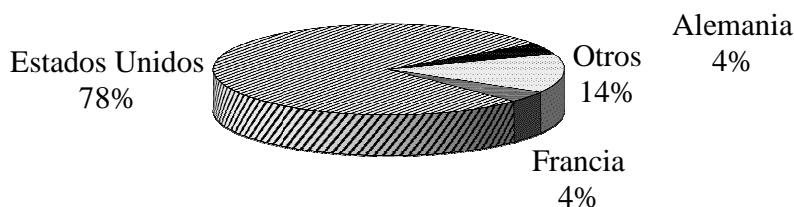
Fuente: PUCV Internacional. Innovación y desarrollo en el nuevo milenio (2007)

Cabe notar además que los estudiantes extranjeros que se incorporan a la PUCV, en su mayoría, son de procedencia estadounidense (véase la Figura 10). Esto se debería a múltiples razones: Por un lado, Estados Unidos es uno de los países con el cual la PUCV ha suscrito un gran número de convenios internacionales¹⁹⁷ (Fuente: <http://www.ucv.cl/dci/>). Por otro lado, hay varias agencias estadounidenses de movilidad estudiantil¹⁹⁸ con sede en la región de Valparaíso que gestionan permanentemente la promoción y el ingreso de estudiantes estadounidenses a la PUCV por intermedio del PIIE.

¹⁹⁷ Esta situación se presenta en correlato con lo planteado por Vande (2004). Esto es que Estados Unidos ha incrementado la movilidad estudiantil, siendo Latinoamérica el principal destino de los estudiantes estadounidenses.

¹⁹⁸ Fuente: <http://www.ucv.cl/english/>

Figura 10. Estudiantes extranjeros según nacionalidad durante el año 2006 en la PUCV.



Fuente: Manual del estudiante internacional PIIE (2007)

En lo que se refiere a la modalidad de estudios, el PIIE ofrece a los estudiantes extranjeros –no hispanohablantes– participar en tres tipos de planes de estudio: El plan semestral, el plan especial y las tutorías. De estos tres tipos de planes, destacamos el plan semestral compuesto por:

1. Cursos regulares de pregrado destinados originariamente a los estudiantes chilenos en los que los estudiantes extranjeros son incorporados y
2. cursos de Español-PIIE destinados exclusivamente a los estudiantes extranjeros –no hispanohablantes–.

Los cursos de Español-PIIE son cuatro:

- Español comunicacional y cultura chilena (básico, intermedio y avanzado).
- Español escrito (básico, intermedio y avanzado).
- Gramática del español (básico, intermedio y avanzado).
- Fonética y ortofonía de español.

Antes de terminar este apartado, debemos mencionar que los cursos de Español-PIIE seleccionados para este estudio, que pasaremos a revisar más adelante, tienen lugar en las aulas del PIIE. Estas aulas están designadas para el uso exclusivo de los estudiantes extranjeros no hispanohablantes y están habilitadas para albergar un promedio de doce (12) estudiantes como máximo. Por tanto, son de tamaño relativamente pequeño (véase el registro fotográfico en Anexos, p. 173) y la distribución del espacio en ellas toma la forma de U, es decir, el (la) docente y los alumnos se ubican mirándose a la cara (véase la Figura 3 y 4).

9.2 Asignatura *español comunicacional y cultura chilena*

La asignatura español comunicacional y cultura chilena es ofrecida exclusivamente a los estudiantes extranjeros –no hispanohablantes– que hacen un intercambio académico en la PUCV. Esta asignatura, que se dicta semestralmente, es organizada en siete cursos o módulos, en función del nivel de idioma de los alumnos: Tres módulos para los estudiantes de nivel avanzado, tres módulos para los estudiantes de nivel intermedio y un módulo para los estudiantes de nivel básico. Como ya se dijo en otra parte de este trabajo, la carga horaria presencial de esta clase en el semestre académico es de noventa horas cronológicas (90 hr) y la asignación lectiva que se otorga por esta asignatura son seis (6) créditos. En consecuencia, esta es la asignatura que ofrecía una mayor carga horaria presencial y una mayor asignación lectiva en comparación con las otras asignaturas ofrecidas en el PIIE.

Con respecto a los programas de estudio de la asignatura (véase Anexos, p. 164)¹⁹⁹, se pudo observar que pese a las diferencias existentes entre los distintos módulos o cursos – en función de la adecuación al nivel de lengua del alumnado–, la propuesta programática comparte una base común que abarca cuatro ítems: La descripción del curso, los objetivos,

¹⁹⁹ Se debe advertir que los programas de la asignatura español comunicacional y cultura chilena se encuentran disponibles en el PIIE, tanto en versión impresa (papel) como en versión electrónica en el sitio Internet de la PUCV. Por tanto, se trata de documentos institucionales de libre acceso.

los contenidos y las actividades. Esto es lo que pasamos a revisar brevemente a continuación.

a) Descripción del curso: El apoyo a la inserción de los estudiantes extranjeros.

A partir del primer ítem, correspondiente a la descripción del curso, se advierte que la enseñanza de esta asignatura está orientada a favorecer la *inmersión total* de los estudiantes. Si bien no se define el concepto de inmersión total en los documentos estudiados, pensamos que dicho término alude al concepto de inmersión lingüística y cultural, empleado en el ámbito de los estudios en educación internacional de corte angloamericano (véase La clase, Cap. 3). En otras palabras, esta asignatura estaría concebida para apoyar a los estudiantes extranjeros respecto de las necesidades comunicativas derivadas del proceso de inserción en el país. Nos referimos especialmente a aquellas necesidades relacionadas con el empleo del español como lengua vehicular en los diferentes ámbitos sociales presentes en la vida de los estudiantes durante su estancia en el país.

b) Objetivos del curso: El desarrollo de habilidades comunicativas e interculturales.

En el segundo ítem, relacionado con los objetivos, se formulan algunos objetivos específicos referidos al desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas (comprensión y expresión –oral y escrita–) y a una puesta en relación de estos objetivos con el interés de implicar a los estudiantes extranjeros con chilenos en actividades extra-áulicas. Como lo pudimos constatar, esta puesta en relación se ve reflejada en los contenidos y actividades propuestos.

c) Contenido del curso: El español dialectal chileno (el español estándar y los ámbitos comunicativos en la vida diaria).

Si bien se constató que en este ítem el contenido previsto para la asignatura varía en función del nivel de lengua de cada módulo, es claro también que hay dos aspectos que aparecen de manera convergente en todos los programas de estudio: Los aspectos socio-lingüísticos (el español dialectal chileno y el español estándar) y los aspectos socio-culturales (los ámbitos comunicativos presentes en la vida diaria de Valparaíso y Viña del Mar, entre otros).

d) Actividades intra-áulicas y extra-áulicas.

Finalmente, en el ítem relacionado con las actividades que se contemplan para esta asignatura, destacamos dos orientaciones: Aquellas tareas que están centradas en el trabajo intra-áulico, como las disertaciones, los debates, las conversaciones y aquellas que están centradas en el trabajo extra-áulico o fuera del aula. Como lo pudimos constatar en nuestras conversaciones con el equipo directivo del PIIE y con los docentes estudiados, algunas de estas actividades extra-áulicas consistían en *trabajos de campo de carácter artesanal*²⁰⁰, conversaciones informales con miembros de la comunidad local (en Valparaíso y Viña del Mar), excursiones, entrevistas a las familias de acogida (familias chilenas que albergan a los estudiantes extranjeros no hispanohablantes) o a los estudiantes universitarios chilenos, entre otras. Hay que decir además que en el trabajo final del semestre académico, se les propone a los estudiantes la elaboración de un mini proyecto audiovisual. El que consiste en la realización de un estudio sobre un aspecto socio-cultural de Chile, mediante la revisión de literatura pertinente al tema, la aplicación de entrevistas y grabaciones audiovisuales de los miembros de la comunidad local.

Para terminar este apartado, hay que señalar además que en el proceso de adecuación de los programas de estudio de estas asignaturas a los momentos de

²⁰⁰ El concepto de trabajo de campo de carácter artesanal ha sido retomado de Roberts, Byram, Barro, Jordan & Street (2001).

planificación (selección de contenidos y actividades), ejecución y evaluación didáctica, los docentes estudiados contaron con un amplio margen de decisión²⁰¹.

9.3 Estudiantes de los módulos 340 y 240 de la asignatura

El módulo 340 de la asignatura ha sido destinado a los estudiantes de español de nivel avanzado. Como pudimos apreciar durante el trabajo de terreno, el requisito de inscripción para este módulo fue el rendimiento de una prueba de diagnóstico (véase Anexos, p. 158). En consecuencia, el total de estudiantes que se inscribieron en este módulo es de doce (cupó máximo): Uno de Alemania, tres de Canadá, cuatro de Estados Unidos, uno de Finlandia y tres de Francia. Tres de los estudiantes son de género masculino y nueve, de género femenino. La edad aproximada de los estudiantes era de veinte años (véase Anexos, p. 161).

El módulo 240 de la asignatura ha sido destinado a estudiantes de español de un nivel intermedio. Al igual que en el módulo descrito más arriba, el requisito de inscripción para este módulo fue el rendimiento de una prueba de diagnóstico (véase Anexos, p. 158). En consecuencia, el total de los estudiantes que se inscribieron en este módulo es de doce (cupó máximo permitido): Dos de Alemania, nueve de Estados Unidos y uno de Francia. Siete de los estudiantes son de género masculino y cinco, de género femenino. La edad aproximada de los estudiantes era de veinte años (véase Anexos, p. 161).

²⁰¹ Como se pudo observar, los docentes estudiados utilizaron el texto de estudio elaborado por J. Enríquez & C. Rivera (2006). *Encuentro con la cultura chilena: guía de actividades para el estudiante de español como lengua extranjera*. Valparaíso: Ediciones de Valparaíso. Dicho texto, preparado por algunos de los miembros del PIIE y publicado por la casa editorial de la universidad con el objeto de servir de apoyo al profesorado, ofrece una serie de recursos didácticos, en especial, para la asignatura español comunicacional y cultura chilena.

9.4 Docentes de los módulos 340 y 240 de la asignatura

El docente del módulo 340, identificado con la abreviación P1, que accedió a participar en esta investigación era chileno, su edad aproximada era de 38 años y tenía una formación universitaria en pedagogía en inglés. Además, contaba con una experiencia de diez años, aproximadamente, como docente en la enseñanza del español para extranjeros. Durante el segundo semestre académico de 2006, este profesor dictó dos módulos de la asignatura español comunicacional y cultura chilena en el PIIE, ambos módulos destinados a estudiantes de nivel avanzado.

La docente del módulo 240, identificada con la abreviación P2, que accedió a participar en esta investigación era chilena, su edad aproximada era de 41 años y tenía una formación universitaria en pedagogía en inglés y un magíster en literatura hispánica obtenido en Estados Unidos. Además, contaba con una experiencia de once años, aproximadamente, como docente en la enseñanza de español para extranjeros. Durante el segundo semestre académico de 2006, esta profesora dictó dos módulos de la asignatura español comunicacional y cultura chilena en el PIIE, ambos módulos destinados a estudiantes de nivel intermedio.

10 Análisis de los procedimientos lingüísticos de los docentes

Iniciamos nuestro estudio con la descripción de las formas de tratamiento presentes en el discurso docente para posteriormente pasar a la descripción de los atenuantes presentes en el discurso docente.

10.1 Formas de tratamiento en el discurso docente

A continuación vamos a presentar algunos de los ejemplos pesquisados en el subcorpus de trabajo 1 y subcorpus de trabajo 1.1 (véase Anexos, p. 40 y p. 48).

10.1.1 Formas de tratamiento pronominal

Como pudimos apreciar, los docentes de ambos módulos (P1 y P2) emplearon progresivamente la segunda persona singular “tú” y la segunda persona plural “ustedes”. La segunda persona singular “tú” se pudo constatar por medio del uso explícito del pronombre personal “tú” y las desinencias verbales. Hay que decir además que estas formas aparecieron, en muchas ocasiones, en co-presencia de los nombres de pila efectivos de los estudiantes, participando en la realización de actos de habla directivos (preguntas y exhortaciones, entre otras). Veamos algunos ejemplos del empleo de “tú”:

Ejemplo 1: Tú, Micaela

1 P1 bonito / qué bueno! / qué hiciste tú micaela el fin de semana?

Ejemplo 2: Andrea, tú

1 P2 andrea tú vas a hacer el primer cuento / sí yo te di de hecho la semana
2 pasada / ustedes pueden ponerle su nombre acá y todo

A partir del empleo de estas formas, se puede inferir de manera preliminar que mediante el uso canónico de la segunda persona singular “tú”, y en co-presencia de los

nombres de pila efectivos de los estudiantes; los docentes interpelan a los estudiantes, les dan la palabra, los seleccionan como alocutarios específicos dentro del grupo clase (función deíctica) y, simultáneamente, confieren a su discurso un valor de proximidad o cercanía con los estudiantes (función predicativa).

Por otro lado, se pudo constatar también la presencia de la segunda persona plural “ustedes” por medio del uso explícito del pronombre personal “ustedes” y las desinencias verbales. Algunas de estas formas aparecieron de manera aislada y otras en co-presencia de otras formas de tratamiento, participando en la realización de actos de habla directivos (preguntas y exhortaciones) y actos de habla expresivos (saludos). Veamos algunos ejemplos del empleo de “ustedes”, sin la presencia de otras formas de tratamiento:

Ejemplo 1: Preguntas

- 1 P1 qué piensan ustedes? qué características han podido ver en viña? cómo
2 describirían viña?
- P2 ya! saben ustedes lo que es un terremoto?

Ejemplo 2: Exhortaciones

- 1 P1 voy a traer el set de cuentos / la idea es que ustedes en la semana hagan
2 copia de este set
- 1 P2 si ustedes tienen preguntas durante la película por favor levanten la mano
2 yo paro la película un poquito y explicamos de qué se trata la película

Ejemplo 3: Exhortaciones

- 1 P2 él no estaba ayer aquí y ella tampoco estaba aquí / así que yo quiero que
2 ustedes le cuenten a ellos lo que hicimos ayer de qué hablamos?

A partir del empleo de estas formas, se puede inferir que mediante la segunda persona plural “ustedes” se imprime al discurso un carácter generalizador con el cual se interpela y selecciona; ya sea a todo el grupo clase como un alocutario colectivo –véase los ejemplos 1 y 2– o a un subgrupo de la clase –véase el ejemplo 3– (función deíctica). Sin

embargo, en los ejemplos presentados más arriba, no es posible identificar directamente del empleo pronominal un valor más específico respecto de su uso canónico. Esto se debe a que el uso de la segunda persona plural “ustedes” en el español de América constituye una marca de pluralidad del “usted” formal y del “tú” informal (véase Las formas de tratamiento, Cap. 5). A raíz de esto, hemos acudido al criterio de co-ocurrencia de formas (véase la Estrategia de triple recorrido, Cap. 8). El cual permite entender el funcionamiento de ciertas formas pronominales en la medida de cómo se relacionan isotópicamente con otras formas lingüísticas. Pasemos a ver entonces algunos de los ejemplos pesquisados del empleo de “ustedes” en co-ocurrencia con otras formas lingüísticas:

Ejemplo 1: Saludo

1 P2 hola! cómo están?

Ejemplo 2: Pregunta

1 P1 hay un cuento / por ahí de los cuentos que habla de la infidelidad / que hay una
2 infidelidad etcétera / qué piensan ustedes de eso // han sido infieles?

Ejemplo 3: Pregunta

1 P1 bueno tenemos estas dos ciudades / estamos muy cerca / la una de la otra /
2 son muy diferentes / pero me gustaría que ahora pensarán en sus- en dónde
3 viven ustedes // qué características tiene dónde viven ustedes / dónde vives
4 tú?

Ejemplo 4: Pregunta

1 P2 ustedes la mayoría de ustedes está viviendo con familias chilenas? sí? tú
2 también stefanie? y tú matías? no!

En el caso del ejemplo 1, el elemento que confiere un valor de proximidad al acto de habla expresivo (saludo) de P2 lo constituye la interjección “hola”, término de salutación familiar. Mientras que en el ejemplo 2, el elemento que confiere un valor de proximidad al acto de habla directivo (pregunta) de P1 lo constituye el tópico discursivo, el cual con la

idea de infidelidad remite a lo íntimo o familiar. Finalmente, en los ejemplos 3 y 4, los elementos que confieren un valor de proximidad al acto de habla directivo (pregunta) de P1 y P2 están conformados principalmente por otras formas de tratamiento pronominal, como el paso al empleo de “tú”, y por formas nominales, como el empleo de los nombres de pila efectivos de los estudiantes.

De lo dicho hasta aquí se desprende entonces que con el empleo de “ustedes” se adoptan distintos grados de proximidad (función predicativa), dependiendo de aquellos elementos con los cuales se relaciona isotópicamente; tales como el término de salutación familiar *hola*, el tópico discursivo familiar y otras formas de tratamiento pronominal²⁰² (uso de “tú”) y tratamiento nominal (nombres de pila efectivo de los estudiantes).

Para terminar esta parte, debemos agregar que las formas pronominales de segunda persona singular “tú” y plural “ustedes” aparecen estrechamente relacionadas con las formas nominales, tales como los nombres de pila de los estudiantes, entre otras. Es por este motivo que pasamos a examinar a continuación las formas de tratamiento nominal.

10.1.2 Formas de tratamiento nominal

A continuación vamos a presentar algunos de los ejemplos pesquisados en el subcorpus de trabajo 1.1 (véase Anexos, p. 48).

10.1.2.1 Formas de tratamiento nominal en el discurso de P1

En el caso del discurso de P1, se pudo apreciar un empleo progresivo de diferentes tipos de formas nominales (vocativos o apelativos alocutivos) para dar la palabra, interpelar

²⁰² El empleo de “ustedes” puede estar relacionado isotópicamente con otras formas pronominales, como el empleo de “nosotros” de solidaridad y de inclusión. Sin embargo, estas formas serán estudiadas más adelante, en el apartado sobre los atenuantes de los actos de habla directivos de los docentes.

a los estudiantes y/o seleccionarlos como alocutarios específicos dentro del grupo clase (función deíctica). Si bien el docente designa a los estudiantes principalmente mediante el nombre de pila efectivo (véase los ejemplos 1 y 2), es posible notar además que utiliza otros términos. Como los nombres de pila traducidos al español *Esteban, Miguel, Ana Sofía* (véase los ejemplos 2, 3 y 4) y los hipocorísticos *Joe, Jessy* derivados de la lengua materna de los estudiantes (véase los ejemplos 5 y 6). Hay que añadir también que estos términos van acompañados de otros elementos paraverbales y no verbales, tales como la elevación del tono de la voz, el contacto visual, la expresión corporal (gestos), la proxémica no verbal, entre otros. Veamos a continuación los ejemplos mencionados:

Ejemplo 1: Casey (nombre de pila efectivo)

P1 bien! / casey / dónde vives tú?

Ejemplo 2: Esteban (traducción de Steve) y Michael (nombre de pila efectivo)

1 P1 alguien ha estado en pamplona? // esteban tú has estado en pamplona
2 michael?

Ejemplo 3: Miguel (traducción de Michael)

1 P1 okay! // juan!
2 E m::
3 P1 miguel
4 E soy de francia / y vivo en a:: en una grande ciudad / en <lyon> / se llama
5 [<lyon>] / es el medio de:: del país / y eu:: es-

Ejemplo 4: Ana Sofía (traducción de Anne-Sophie)

1 P1 ana sofía?
2 E e:: la muchedumbre es reunión de muchas personas o cosas es como cuando
3 en la fiesta de san fermin / cuando hay mucha gente / en un lugar

Ejemplo 5: Joe (hipocorístico de Joanna)

1 P1 mhm esa es la razón / para mostrar la vida nocturna / buenísimo / joe qué
2 hiciste?

Ejemplo 6: Jessy (hipocorístico de Jessica)

- 1 P1 sí ≈ ((el profesor solicita a los estudiantes sacar el libro “encuentro con la
2 cultura chilena: guía de actividades para el estudiante de español como
3 lengua extranjera” publicado por el programa del PIIIE)) el museo histórico /
4 casey ponte con jessy / página cuarenta y tres / sí / puedes leer la
5 instrucción?

A partir del empleo de estos términos antropónimos mencionados más arriba (nombre de pila efectivo, nombre de pila traducido al español e hipocorístico), se puede inferir que el docente confiere a su discurso un valor de proximidad, pero también de mayor conocimiento de los estudiantes (función predicativa) por el sólo hecho de identificar a los estudiantes utilizando su nombre o una variante de su nombre. Sin embargo, en el discurso de P1 vamos a encontrar además una diversidad de términos con los cuales se predica sobre los estudiantes, caracterizándolos. Tal y como como veremos a continuación.

a) Los términos de amistad, cordialidad y afecto: *chicas*, *chicos*²⁰³, *el flaco*. Como podemos apreciar, se trata de formas de tratamiento de confianza que aluden al rango etario de los estudiantes (jóvenes) y al género (masculino/femenino). Los términos plurales *chicas* y *chicos* son empleados en particular en los actos de habla directivos del docente (véase los ejemplos 1, 2 y 3). Sin embargo, con el término *chicas* se hace una distinción en la que se selecciona como alocutario un subgrupo de la clase según el género (véase el ejemplo 1). Por el contrario, con el término *chicos* no se hace tal distinción seleccionándose a toda la clase como un alocutario colectivo (véase los ejemplos 2 y 3). Finalmente, con el término *el flaco* (término coloquial juvenil empleado en Chile para designar un joven o muchacho)²⁰⁴, se interperla y selecciona a un estudiante como alocutario específico (véase el ejemplo 3). Veamos a continuación los ejemplos mencionados:

Ejemplo 1: Chicas

²⁰³ Hay que decir que en el subcorpus que se constituyó en torno al observable del humor verbal, se encontraron varias recurrencias a estas formas.

²⁰⁴ Véase Morales (2006).

- 1 P1 honestidad /// hay dos opciones / ya / yo admiro a las personas honestas o
 - 2 yo admiro la honestidad // sí? tenemos / el adjetivo y el concepto / o
 - 3 el sustantivo / sí? / continúen / chicas!
-
- 1 P1 jueves catorce de septiembre? anne-sophie! y cuál es tu apellido anne-sophie?
 - 2 cuidado con el cable chicas? ((algunas estudiantes llegan atrasadas))

Ejemplo 2: Chicos

- 1 P1 saluden a la cámara chicos / comenzamos / nos vemos!
- 2 ((el profesor se despide del asistente de investigación))
- 3 buenas tardes!

Ejemplo 3: Chicos, el flaco

1. P1 y el resto chicos?
2. E nada
3. P1 nada / carrete
4. E poco
5. P1 poco ((risas)) / el rey del carrete / acá el flaco! / bien?

b) Los vocativos-frase emergen como actos de habla expresivos del docente con valor encomiástico (elogios). Asimismo, se advierte que estos vocativos se utilizan muy ocasionalmente y funcionan como intensificadores de una cualidad de la intervención de los estudiantes. Es decir, son fuertemente dependientes de la intervención previa de los estudiantes (cotexto). Veamos a continuación el inventario de los enunciados pesquisados y la posterior revisión de cada uno de ellos:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) El hombre está ahí en los temas actuales 2) El chico es canadiense ah 3) El rey del carrete 4) El hombre de la seguridad 5) Sismóloga esta chica 6) La chica que piensa que viña es feo |
|---|

En todos los ejemplos de vocativos-frase presentados más arriba, el docente designa a los estudiantes, maximizando una cualidad respecto a la intervención previa de los estudiantes.

Ejemplo 1: El hombre está ahí en los temas actuales

- 1 P2 algo más que ustedes sepan?
- 2 E a:: Pablo Neruda y Gabriela Mistral
- 3 P2 mhm
- 4 E en chile X
- 5 P2 sí:: / dos grandes / exponentes de la lengua española en términos de
- 6 poesía... algo más?
- 7 E2 hay un:: problema con la energía / donde obtenerla
- 8 P2 el hombre está ahí en los temas actuales / sí hay un gran problema
- 9 energético en estos momentos...

En el ejemplo 1, la intervención del estudiante (línea 7) que es una respuesta a la pregunta del docente (línea 1), introduce una temática nueva: El problema energético en Chile. Así, el vocativo empleado por el docente en su intervención posterior (línea 8) realza la idea de que el estudiante está bien informado de la actualidad chilena. Cualidad que, por lo demás, no parece ser tan evidente entre los estudiantes no hispanohablantes que llegan al país por primera vez.

Ejemplo 2: El chico es canadiense ah

- 1 P1 estaban / qué piensas del cuento?
- 2 E encuentro que es interesante que fue escrito por un:: hombre pero la
- 3 perspectiva es de una mujer
- 4 P1 bien:: estaban
- 5 EE sí esto sí
- 6 P1 cuidado estaban / el chico es canadiense ah! ((risas)) // bien:: estaban

En el ejemplo 2, la intervención del estudiante (líneas 2 y 3) hace referencia a su opinión personal respecto de un texto literario (un cuento chileno) que los estudiantes debían leer previamente en casa. El vocativo empleado por el docente en su intervención

posterior (línea 6) realza, por tanto, su apreciación positiva sobre la opinión personal del estudiante, apelando a su nacionalidad de origen con el gentilicio respectivo.

Ejemplo 3: El rey del carrete

1. P1 y el resto chicos?
2. E nada
3. P1 nada / carrete
4. E poco
5. P1 poco ((risas)) / el rey del carrete / acá el flaco! / bien?

En el ejemplo 3, la intervención previa del estudiante (línea 4) alude a que ha tenido “poco” *carrete* (término coloquial juvenil empleado en Chile para aludir a fiesta o diversión)²⁰⁵. El vocativo empleado por el docente en su intervención posterior (línea 5) actúa mediante una expresión del humor verbal (ironía antifrástica), puesto que hace referencia a la idea opuesta aludida por el estudiante; esto es que el estudiante ha tenido mucho carrete.

Ejemplo 4: El hombre de la seguridad

- 1 P1 es aburrido ≈ en el invierno! ≈ te gusta vivir ahí?
- 2 E sí / es seguro / muy seguro
- 3 P1 el hombre de la seguridad! ((risas de todos)) tranquilo esteban todo va estar
- 4 bien! ≈ tú me puedes llamar! ((el profesor hace un gesto con la mano, de
- 5 llamada telefónica))

En el ejemplo 4, la intervención previa del estudiante (línea 2) alude a lo seguro que es su ciudad de origen. El vocativo empleado por el docente en su intervención posterior (línea 3) actúa igualmente mediante una expresión del humor verbal en la que se centra la atención en el interés manifestado por el estudiante respecto de la seguridad ciudadana.

Ejemplo 5: Sismóloga esta chica

²⁰⁵ Véase Morales (2006).

- 1 E la cosa de:: del terremoto / es / el terre- un terremoto de nueve punto cinco / y
 2 ninguna ciudad está preparado para [un terremoto] de nueve punto cinco
 3 [claro!]
 4 P2 sismóloga esta chica! / sí! obviamente algo va a pasar si hay un terremoto de
 5 nueve (punto cinco) / algo va a pasar ≈

En el ejemplo 5, la intervención previa de la estudiante (línea 1), hace referencia a su opinión personal sobre los terremotos. El vocativo empleado por el docente en su intervención posterior (línea 4) actúa aquí mediante un procedimiento de hipérbole metafórica. En otras palabras, se identifica a la estudiante con una sismóloga (una especialista en terremotos), pero con esta designación se amplifica (o exagera), a la vez, la cualidad que se realza de la intervención de la estudiante.

Ejemplo 6: La chica que piensa que viña es feo

- 1 P1 ((el profesor pasa la lista)) mikael // anne-sophie // mikaela / la chica que
 2 piensa que viña es feo ((sonrisas de los estudiantes)) outi

En el ejemplo 6, la intervención previa de la estudiante refiere expresamente a que el lugar mencionado (Viña) “es feo”. Con lo cual presenta, a la vez, un desacuerdo con todos sus compañeros de clase quienes habían expresado una valoración positiva respecto del mismo lugar aludido. El vocativo-frase empleado por el docente en su intervención posterior (líneas 1 y 2) realza, por tanto, el desacuerdo de la estudiante con sus compañeros de clase. Sobre este vocativo, sin embargo, volveremos más adelante cuando profundicemos en el estudio de los intensificadores en situación de disenso.

Finalmente, hay que observar que todos los vocativos-frase descritos presentan, de manera transversal, un procedimiento de antonomasia hiperbolizada. Es decir, todos estos vocativos constituyen epítetos que se emplean –en lugar de los nombres propios efectivos– para designar a los estudiantes. Con dichos epítetos se amplifica (o exagera), en distinto grado, la cualidad o propiedad que se realza de la intervención de los estudiantes. Es por esta razón entonces que el recibimiento de estos vocativos va acompañado, a menudo, de

risas o sonrisas de los estudiantes. Por consiguiente, el efecto humorístico de estos vocativos está relacionado con la hiperbolización de la antonomasia que, en algunos casos, se combina además con otros procedimientos como la ironía antifrástica, en el ejemplo 3 (El rey del carrete), y la metáfora, en el ejemplo 5 (Sismóloga esta chica).

c) Los vocativos en frase emergen cuando se designa a los estudiantes, ya sea atenuando o intensificando algún acto de habla de los docentes. Como podemos apreciar en el listado de más abajo, la mayoría de los vocativos en frase pesquisados funcionan como atenuantes, salvo el enunciado 3 (Los chicos de Calgary y la chica) que funciona como intensificador. Veamos a continuación el inventario de los vocativos en frase pesquisados y la posterior revisión de cada uno de ellos:

- 1) Los amigos de Francia
- 2) Canadá y Alemania, Finlandia
- 3) Los chicos de Calgary y la chica
- 4) Mis amigos europeos
- 5) Nuestra amiga germana Ina
- 6) El señor canadiense Esteban
- 7) La única gala

Un ejemplo de atenuación de un acto de habla asertivo del docente correspondería al ejemplo 1 que vamos a revisar a continuación:

Ejemplo 1: Los amigos de Francia

- 1 P1 bueno y hay algunos productos con valor agregado que es el
- 2 vino ((el profesor habla del vino chileno)) /// que- que está relacionado con la
- 3 agricultura /// el mejor vino del mundo como ustedes- / lo siento los amigos
- 4 de francia /// ((risas de los estudiantes)) perdón / em:: el segundo

En el ejemplo 1, el docente emite un juicio de valor favorable sobre el vino chileno con el enunciado superlativo *el mejor vino del mundo* (línea 3). Inmediatamente después de esta aserción, el docente interpela a los estudiantes franceses empleando un atenuante

reparador –de excusa– *lo siento* y el vocativo en frase *los amigos de Francia* (líneas 3 y 4). Este vocativo en frase cumple la función de atenuar la fuerza del enunciado superlativo sobre el vino chileno. En definitiva, lo que se atenúa más precisamente es el elemento potencial de crítica que conlleva la aserción del docente. La que se basa sobre el implícito de que el vino francés es conocido por ser el mejor del mundo. Por esta razón, cuando se afirma que el vino chileno es el mejor del mundo, con ello, se alude al rechazo de dicho implícito.

Sin embargo, al final de la secuencia presentada y después de las risas de los estudiantes, el docente se retracta de lo dicho, recurriendo nuevamente a la atenuación con un acto reparador. Esto es, mediante la expresión de excusa *perdón* y el enunciado elidido *el segundo* (línea 4), el cual podríamos reformular de la siguiente manera: El vino chileno es *el segundo* mejor del mundo, después del vino francés que es el primero.

Un ejemplo de atenuación de un acto de habla expresivo (reproche) del docente corresponde al ejemplo 2 que vamos a revisar a continuación:

Ejemplo 2: Canadá, Alemania, Finlandia

- 1 E lo siento! ((la estudiante se disculpa por hablar en inglés y el profesor dirige
- 2 su mirada hacia ella con un gesto de reproche))
- 3 P1 Canadá y Alemania por favor! ((risas de los estudiantes))
- 4 Finlandia! ((risas de los estudiantes)) / Dios mío!

En el ejemplo 2, los estudiantes realizan una actividad de conversación en parejas. Los estudiantes deben presentarse y hacerse preguntas en forma recíproca. En general, todos están realizando la actividad hablando en español, salvo un grupo de estudiantes que murmura en inglés. El docente que había tomado una actitud de observador silencioso, dirige su mirada hacia el grupo (marca paraverbal). Ante este acto implícito de reproche, una estudiante se disculpa verbalmente (línea 1) y, acto seguido, el docente se dirige hacia el grupo, empleando un procedimiento de antonomasia metonímica. En la que se designa a los estudiantes mediante epítetos que aluden a su procedencia o país de origen. Estos

epítetos corresponden a los siguientes topónimos: *Canadá, Alemania y Finlandia* (línea 3 y 4). Como podemos apreciar además, estos vocativos en frase van acompañados de varios enunciados expresivos con carácter de ruego y de exclamación: *por favor* (línea 3), *dios mío* (línea 4). Tanto los vocativos como los enunciados expresivos emitidos por el docente funcionan aquí como atenuantes de un acto de habla expresivo (reproche).

Un ejemplo de intensificación de un acto de habla asertivo corresponde al ejemplo 3 que vamos a revisar a continuación.

Ejemplo 3: Los chicos de Calgary y la chica

- 1 P1 menos cuarenta y cinco- claro / si sales te- ((el profesor hace un gesto de
- 2 inmovilidad)) te congelas! es muy:- / qué vas a hacer con cuarenta y cinco
- 3 grados bajo cero?
- 4 E nada!
- 5 P1 sí / bueno / valparaíso debe ser / NADA // para los chicos de <calgary>! / y la
- 6 chica / [muy relajados] no?
- 7 E [sí es-]
- 8 E es diferente! / pero no / no estamos a:: acostumbrados a la / la lluvia
- 9 E sí!
- 10 P1 ha
- 11 E es más lluvia aquí!

En el ejemplo 3, el docente pone de relieve el frío extremo en Calgary (Canadá) durante el invierno (líneas 1, 2 y 3). Luego, formula una hipérbole comparativa respecto del frío, entre Valparaíso y Calgary. En esta comparación (intensificada además por la marca paraverbal de elevación del tono de la voz), los vocativos *chicos de Calgary* y *la chica* (líneas 5 y 6) juegan dos papeles importantes: Primero, sirven para ratificar que la comparación es sobre el frío entre Valparaíso y Calgary. Segundo, para indicar el hecho de que la comparación se aplica únicamente a la experiencia de los estudiantes de Calgary, no a los otros estudiantes de la clase.

Algunos ejemplos de atenuación de los actos de habla directivos (pregunta y exhortación) del docente corresponderían a los ejemplos 4, 5, 6 y 7 que vamos a revisar brevemente a continuación:

Ejemplo 4: Mis amigos europeos

- 1 P1 bueno y hay dos <gangs> como dos pequeñas pandillas / una se llama
- 2 <goonies> /// vieron <goonies> mis amigos europeos / sí / no? <goonies>

En el ejemplo 4, el docente pregunta a los estudiantes de origen europeo si vieron la película estadounidense *Goonies*. El vocativo en frase *mis amigos europeos* (línea 2) cumple la función de atenuar el efecto ilocutorio de la pregunta total (sí/no).

Ejemplos 5 y 6: Nuestra amiga germana Ina, el señor canadiense Esteban

- 1 P1 bueno / entonces todos tenemos nuestras fechas? repito / rápidamente
- 2 primera presentación // nuestra amiga germana // ina / miércoles veintitrés de
- 3 agosto /// jueves treinta y uno de agosto / el señor canadiense esteban

Ejemplo 7: La única gala

P1 el jueves catorce anne-sophie / la única gala

En los ejemplos 5, 6 y 7, el docente da las instrucciones de una tarea de lectura asignando una fecha a cada estudiante para que haga la presentación del texto (libro) que se le pide preparar. Los vocativos en frase respectivos cumplen la función de atenuar el efecto ilocutorio de la exhortación.

Por último, destacamos el hecho de que todos los ejemplos de vocativos en frase pesquisados aquí presentan –al igual que los vocativos-frase– un procedimiento de antonomasia. Se trata entonces de epítetos que se emplean –en lugar de los nombres propios efectivos– para designar a los estudiantes alocutarios con algunos de los siguientes elementos descriptivos: 1) La afiliación con el lugar de origen de los estudiantes, mediante

el empleo de gentilicios (*europeos, germana, gala, canadiense*) y topónimos (*Francia, Calgary, Canadá, Alemania, Finlandia*); y 2) el trato amistoso y cordial hacia los estudiantes, mediante el empleo de formas tales como *los amigos, mis amigos, nuestra amiga, los chicos y la chica*.

d) Hay que advertir que encontramos sólo dos casos del empleo de términos formales o títulos en nuestro subcorpus de trabajo. Lo que nos planteó la interrogante de saber si aquellos casos podían o no constituir vocativos que instauran o ratifican relaciones fuertemente jerárquicas entre docente y alumnos. Sin embargo, se constató posteriormente que el docente hacía un empleo distinto de estos términos formales. Pasemos a ver los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1: Desinencia verbal del pronombre singular “usted” / señor

- 1 P1 troy cómo está señor?
- 2 E cansado

Ejemplo 2: Señor

- 1 P1 sí se entiende?
- 2 E son verbos los dos?
- 3 P1 alardear / presumir / sí señor!

En el ejemplo 1, la presencia de la desinencia verbal correspondiente al pronombre singular “usted” junto al vocativo *señor*, aparecen cuando el docente saluda a un estudiante identificado con su nombre de pila efectivo *Troy* (línea 1). Como pudimos constatar en las observaciones de las distintas sesiones de clase, el docente se refiere a este estudiante habitualmente mediante el empleo de la segunda persona singular “tú” y otros apelativos, como *El rey del carrete* (véase el ejemplo 3 de los vocativo-frase). Por ende, pensamos que este cambio puntual de tratamiento del “tú” al “usted” en co-presencia del vocativo *señor* tendría otra función.

En el ejemplo 2, la presencia del término *señor* (línea 3) aparece en respuesta a una pregunta de otro estudiante, distinto al del ejemplo anterior. Como pudimos constatar, el docente designa a este estudiante habitualmente mediante el empleo del pronombre singular “tú” y otros apelativos, como el nombre de pila en español *Miguel*. Por ende, pensamos que, así como en el ejemplo 1, este es un cambio puntual de tratamiento con otra función.

La pregunta que surge, obviamente, es ¿cuál es la función del término *señor* en este cambio puntual de tratamiento en los ejemplos 1 y 2?

Para responder a esta pregunta, resulta conveniente hacer extensivo el empleo del vocativo en frase *el señor canadiense Esteban*²⁰⁶ al empleo del término *señor*, presente en los ejemplos 1 y 2. A partir de esta extrapolación, se puede avanzar la idea de que el procedimiento subyacente que movilizaría dichas formas es la atenuación. En efecto, pensamos junto con Kerbrat-Orecchioni (1992, pp. 179 y 220) que, en ciertos contextos, la aparición de términos formales y honoríficos se relaciona con la idea de congradar a los alocutarios, funcionando así como atenuantes de carácter valorizante. Esto es lo que sucede precisamente con las formas de tratamiento identificadas en los ejemplos 1 y 2. Por tanto, se concluye aquí parcialmente que dichas formas no constituyen marcas efectivas de una fuerte relación jerárquica.

Sobre la base de lo dicho anteriormente, consideramos entonces que el término formal o título *señor*, presente en los ejemplos 1 y 2, constituye más bien un caso marginal del empleo de este tipo de formas con una función atenuadora de carácter valorizante.

10.1.2.2 Formas de tratamiento nominal en el discurso de P2

En el caso del discurso de P2, se pudo apreciar también un empleo progresivo de las formas nominales para dar la palabra, interpelar a los estudiantes y/o seleccionarlos como

²⁰⁶ Ver el ejemplo 6 del listado de vocativos en frase con valor atenuador.

alocutarios específicos dentro del grupo clase (función deíctica). En especial, durante la formulación de preguntas y el otorgamiento de la palabra a los estudiantes. Los términos que constituyen dichas formas, al igual que en el discurso de P1, corresponden a los nombres de pila efectivos de los estudiantes. Mediante los cuales, P2 confiere a su discurso un valor de proximidad y de mayor conocimiento de los estudiantes (función predicativa) por el hecho de identificar a los estudiantes utilizando su nombre. No obstante, cabe notar que no encontramos mayor evidencia acerca de otros tipos de términos (vocativos o alocutivos apelativos), como lo sucedido con el discurso de P1. Veamos algunos ejemplos de los vocativos pesquisados aquí:

Ejemplo 1: Stefanie

- 1 P2 valparaíso fue el epicentro del terremoto cierto? / o sea que aquí fue el lugar
- 2 donde fue más fuerte stefanie? ((la estudiante pide la palabra alzando la mano))

Ejemplo 2: Jordana

- 1 P2 cómo pusieron orden en la ciudad? / qué tuvo que hacer el gobierno para
- 2 poner orden en esta ciudad? jordana? ((la profesora da la palabra))

Antes de terminar esta parte, presentamos a continuación un esquema sinóptico de las formas de tratamiento de segunda persona (apelativos alocutivos o vocativos) que hemos examinado hasta aquí:

- Formas pronominales de P1 y P2:
 - Pronombre singular “tú” y marcas de desinencia verbal
 - Pronombre plural “ustedes” en co-ocurrencia con términos de salutación familiar, tópico discursivo familiar y otras formas de tratamiento (uso de “tú” y nombre de pila efectivo de los estudiantes)

- Formas nominales de P1:

- Nombre de pila efectivo (*Casey, Michael...*)
 - Nombre de pila en español (*Ana Sofía, Esteban, Miguel*)
 - Hipocorísticos (*Joe, Jessy*)
 - Términos de amistad, cordialidad y afecto (*chicas, chicos, el flaco*)
 - Vocativos-frase: Actos de habla expresivos con valor encomiástico, mediante antonomasia hiperbolizada (*el hombre está ahí en los temas actuales; el chico es canadiense ah; el rey del carrete; el hombre de la seguridad; sismóloga esta chica; la chica que piensa que viña es feo*)
 - Vocativos en frase:
 - a) Atenuantes de los actos de habla del docente con gentilicios, topónimos y términos de amistad (*los amigos de Francia; Canadá, Alemania, Finlandia; mis amigos europeos; nuestra amiga germana Ina; el señor canadiense Esteban; la única gala*).
 - b) Intensificador del acto de habla del docente con términos de amistad y topónimo (*los chicos de Calgary y la chica*)
 - Término formal (*señor*) con una función atenuadora de carácter valorizante (caso marginal)
- Formas nominales de P2:
 - Nombre de pila efectivo (*Stéfanie, Jordana...*)

10.1.3 Funcionamiento de las formas de tratamiento

El estudio de las formas de tratamiento de segunda persona (apelativos alocutivos o vocativos) presentes en el discurso docente de ambos módulos ha revelado lo siguiente:

En cuanto a las formas pronominales, el tuteo (uso del *tú*) y las marcas de desinencia verbal concordantes con el tuteo son empleados para dar la palabra, interpelar y seleccionar a los estudiantes como alocutarios específicos dentro del grupo clase, exceptuando el uso de *ustedes* que es empleado para seleccionar a todo el grupo clase (o a

un subgrupo de la clase) como alocutario colectivo (función deíctica). Con el uso canónico de estas formas pronominales y la prácticamente ausencia del ustedeo (uso de *usted*), los docentes confieren a sus discursos un efecto de proximidad hacia los estudiantes, entendiéndose con esto una relación menos jerarquizada (función predicativa) en los actos de habla directivos (preguntas y exhortaciones), entre otros. Constatamos además que las formas pronominales aludidas aquí funcionan, en varias ocasiones, en relación isotópica con otros elementos lingüísticos, como las formas nominales; matizándose el grado de proximidad que se instaura con los estudiantes.

En cuanto a las formas nominales, constatamos que los docentes de ambos módulos emplean términos antropónimos, como los nombres de pila efectivos de los estudiantes, para dar la palabra, interpelar y seleccionar a los estudiantes como alocutarios específicos dentro del grupo clase (función deíctica) en los actos de habla directivos (preguntas y exhortaciones), entre otros. Sin embargo, podemos advertir también que la manera en que los docentes designan a los estudiantes en sus discursos va a constituir un punto de contraste importante entre ellos: Mientras P2 se limita únicamente al empleo de los nombres de pila efectivos de los estudiantes, P1 se vale de una multiplicidad de apelativos, dando muestra a la vez de una particular expresividad.

En efecto, en el discurso de P1 encontramos, además de los nombres de pila efectivos de los estudiantes: a) Otros términos antropónimos como los nombres de pila traducidos al español y algunos hipocorísticos derivados de la lengua materna de los estudiantes; b) términos de amistad, cordialidad y afecto; c) vocativos-frase (actos de habla expresivos con valor encomiástico); d) vocativos en frase (atenuantes e intensificador de los actos de habla); y e) el término formal *señor* (caso marginal) con una función atenuadora de carácter valorizante.

Si bien advertimos que con el uso de los distintos términos antropónimos empleados (nombre de pila efectivo, nombre de pila traducido al español e hipocorístico), P1 confiere

a su discurso un efecto de proximidad²⁰⁷ hacia los estudiantes; entendiéndose con esto una relación menos jerarquizada y un mayor conocimiento de ellos (por el hecho mismo de identificarlos con sus nombres respectivos); es claro que con el uso de las otras formas nominales mencionadas más arriba se caracteriza y categoriza notablemente a los estudiantes (función predicativa).

Como ya se dijo en otra parte de nuestro estudio (Las formas nominales, Cap. 5), las formas nominales están dotadas de una carga semántica mucho mayor que las formas pronominales y es propio de aquellas la expresión de valores más diversificados. Esto se ve reflejado efectivamente en el discurso de P1, en la medida en que con el uso de variadas formas nominales, se selecciona un conjunto de propiedades específicas de los estudiantes (alocutarios). Esta selección de propiedades de los estudiantes (alocutarios) remite puntualmente a tres grandes aspectos que son valorizados y que, en algunas ocasiones, aparecen superpuestos entre sí en las distintas formas nominales utilizadas por P1:

- El rango etario –juventud– y el género –masculino y femenino– de los estudiantes con los términos de amistad, cordialidad y afecto (*chicas, chicos, el flaco*).
- Los rasgos que aluden a la intervención de los estudiantes durante la clase con los vocativos-frase (*el hombre está ahí en los temas actuales; el chico es canadiense ah; el rey del carrete; el hombre de la seguridad; sismóloga esta chica; la chica que piensa que viña es feo*).
- La afiliación con el lugar de origen de los estudiantes mediante gentilicios, topónimos y términos de amistad con los vocativos en frase (*los amigos de Francia; Canadá, Alemania, Finlandia; mis amigos europeos; nuestra amiga germana Ina; el señor canadiense Esteban; la única gala*)

²⁰⁷ A modo de hipótesis, consideramos que el uso de los nombres de pila traducidos al español confiere en específico un efecto de aproximación de los estudiantes a la lengua meta, es decir, el español.

Por lo tanto, las formas nominales con las cuales se seleccionan las propiedades específicas de los estudiantes, relativas a los tres grandes aspectos –mencionados más arriba–, colorean el discurso de P1 con un mayor o menor grado de descripción de los estudiantes (alocutarios) y con un carácter valorizante. Debemos añadir además que estas formas nominales no son las únicas utilizadas para resaltar o valorizar a los estudiantes (alocutarios), puesto que el uso del término formal *señor* aparece, en especial, con una función atenuadora de carácter valorizante.

Ahora bien, si observamos con mayor detalle los vocativos-frase (actos de habla expresivos) y los vocativos en frase (atenuantes de los actos de habla asertivos, expresivo y directivos; e intensificador de un acto de habla asertivo) llama la atención que:

1) Tanto los vocativos-frase como los vocativos en frase presentan un procedimiento de antonomasia. Es decir, se trata de epítetos que se emplean –en lugar de los nombres propios efectivos– para designar a los estudiantes alocutarios específicos. En el caso de los primeros, los vocativos-frase, la antonomasia es hiperbolizada, amplificándose algún rasgo de la intervención de los estudiantes específicos. Lo que produce a menudo un efecto humorístico puesto que el recibimiento de dichos vocativos va acompañado de risas o sonrisas por parte de los estudiantes. Asimismo, se advierte que la antonomasia hiperbolizada aparece combinada, en algunos casos, con otros procedimientos como la ironía antifrástica (e.g. El rey del carrete) y la metáfora (e.g. Sismóloga esta chica). En el caso de los segundos, los vocativos en frase, la antonomasia se caracteriza por incluir alguno de los siguientes elementos descriptivos: a) La afiliación con el lugar de origen de los estudiantes; y b) el trato amistoso y cordial con los estudiantes.

2) Ambos tipos de vocativos son expresados de modo delocutivo en el discurso de P1. Es decir, con dichos términos se designan a los estudiantes alocutarios específicos (i.e. una segunda persona del discurso) en función de aquellos recursos empleados para designar a una tercera persona del discurso. Este fenómeno llamado *transposición de persona* (véase Las formas nominales, Cap. 5) produce en el discurso de P1 un efecto de doble alocución

en la que los estudiantes específicos interpelados (alocutarios principales) aparecen como destinatarios indirectos y el resto de la clase (alocutarios secundarios) aparece como destinatarios directos. En otras palabras, los alocutarios principales o estudiantes específicos interpelados y designados indirectamente quedan disimulados bajo los alocutarios secundarios. Esta designación indirecta²⁰⁸ presente en el discurso de P1 respecto de los estudiantes específicos interpelados permite muy particularmente introducir los diversos términos antonomásticos, algunos de los cuales pudieran considerarse como osados.

Por último, debemos decir que esta doble alocución en el discurso de P1 deja entrever explícitamente la configuración de un tipo de *trílogo*, es decir, la formación constituida por tres participantes efectivos: 1) El docente (hablante); 2) los estudiantes específicos interpelados y designados como destinatarios indirectos (alocutarios principales); y 3) el resto de la clase contemplada como un tercer participante colectivo y destinatario directo (alocutarios secundarios). Pues bien, como ya se dijo en otra parte de nuestro trabajo, pese a que las trílogos pueden constituir una figura prototípica del polílogo didáctico dentro del aula (véase El lugar de producción del discurso docente, Cap. 3), la distribución de la participación de los hablantes es inestable y, es en última instancia el docente quien tiene a cargo su gestión. En otras palabras, depende mayormente de él si se opta por una expansión de la participación de los hablantes en forma de una práctica dialogada con el alumnado y, junto con ello, la promoción de trílogos; o se opta por una reducción de la participación de los hablantes en forma de una mera práctica monológica, como sucede en las clases frontales o magistrales. En el caso de nuestras observaciones sobre el discurso de P1, postulamos que los vocativos-frase y los vocativos en frase conforman indicios efectivos de la expansión de la participación de los hablantes en forma de una práctica más dialogada o polilógica con el alumnado.

²⁰⁸ Cf. la “*adresse indirecte* [designación indirecta]” (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 91).

3) Finalmente, constatamos que ambos tipos de vocativos empleados por el docente (P1) son fuertemente dependientes del contexto (cotexto), y además suelen aparecer muy ocasionalmente. A raíz de ello, postulamos entonces que dichos términos pueden ser contemplados como *etiquetas* mediante las cuales se les notifica a los estudiantes que poseen ciertas propiedades relativas a alguno de los tres aspectos mencionados antes y, al mismo tiempo, se les asigna un determinado comportamiento. Esto último, se ve más claramente en el empleo de los vocativos-frase. Los que funcionan como actos de habla expresivos con valor encomiástico, reforzando la intervención previa de los estudiantes y, junto con ello, su participación en las actividades de la clase.

10.2 Formas de atenuación en el discurso docente

Como ya dijimos en otra parte de nuestro trabajo (véase Las formas de atenuación, Cap. 5), las formas de atenuación participan en el espacio social, minorando y desactivando las propiedades de los hablantes que son desfavorables o incompatibles con el desempeño de algún rol. En el caso de nuestra investigación, identificamos tres propiedades que entran en esta categoría: 1) Las dificultades de los docentes; 2) la imposición de los docentes; y 3) el desacuerdo con el alumnado. A continuación vamos a presentar el análisis de los procedimientos lingüísticos empleados por los docentes, es decir, de aquellas formas de atenuación que participan en el espacio discursivo y que hemos pesquisado en los subcorpus de trabajo (véase Anexos, pp. 69-83).

10.2.1 Formas de atenuación de las dificultades de los docentes

Algunos atenuantes van a emerger cuando los docentes sufren algún percance en la realización de una actividad en el aula y/o cuando presentan dificultades o contrariedades que pudieran ser percibidas por el alumnado como desfavorables o incompatibles con su rol docente. Ahora bien, con el fin de estudiar estos atenuantes, en primer lugar, se procedió a la identificación de aquellos enunciados alusivos a estas dificultades o contrariedades, mediante la construcción de grillas y, en segundo lugar, se procedió a su análisis

pormenorizado. Pasemos a revisar entonces la grilla de las dificultades de los docentes elaboradas sobre la base del subcorpus de trabajo 2 (véase Anexos, p. 69) y, posteriormente, los atenuantes más relevantes del discurso docente de ambos módulos.

10.2.1.1 Grilla de las dificultades de los docentes

Enunciados	Dificultades o contrariedades	Descripción lingüística
P1 (8 de agosto)		
P1: <i>a ver! cómo estoy!?</i> ((el profesor dibuja en la pizarra)) // <i>oh parece botella</i> ((el profesor continúa dibujando en la pizarra)), <i>bueno esto es un:: / un:: un mapa / o intenta ser un mapa</i>	Dibujar en la pizarra	Apelativo (<i>a ver!</i>) y enunciado interrogativo retórico (<i>cómo estoy!?</i>), captatio benevolentiae (auto-crítica).
P1 (10 de agosto)		
P1: <i>si tenemos suerte / vamos a escuchar una canción ahora</i> ((el profesor intenta hacer funcionar la radio)), <i>la tecnología a veces no la entiendo mucho</i>	Poner en marcha el equipo de audio (radiograbadora)	Humor verbal con ironía (<i>si tenemos suerte [...]</i>), cuantificadores (<i>a veces, mucho</i>) y captatio benevolentiae con un enunciado asertivo: Verbo de pensamiento “entender” en modalidad negativa (<i>la tecnología a veces no la entiendo</i>).
P1 (17 de agosto)		
P1: <i>qué pasa <honey>? / qué pasa <honey>? / por qué no suena esto? <houston>, // tenemos un problema!</i> ((el profesor le habla al equipo de video que no funciona y los	Poner en marcha el audio del equipo audiovisual	Empleo del humor verbal con personificación del equipo de video (<i>qué pasa <honey>?</i>) y metáfora de una nave espacial en donde se hace alusión a la frase célebre de los astronautas estadounidenses del Apolo 13 (<i><houston> // tenemos un problema!</i>),

estudiantes se ríen))		véase también el uso de “nosotros” de inclusión y el interrogativo retórico (<i>por qué no suena esto?</i>).
P1: <i>debería sonar! / alguien tiene un:: un:: discman o / emepetrés o algo así? , cómo funciona esto?, ah:: siempre hay algo que falla!</i> ((el profesor se muestra frustrado ante el problema técnico))		Verbo deóntico “deber” en condicional, enunciado interrogativo retórico (<i>cómo funciona esto?</i>), cuantificador generalizador (<i>siempre</i>) y empleo de verbo impersonal (<i>hay algo que falla</i>).
P1 (22 de agosto)		
P1: <i>más o menos el dibujo / pero bueno!</i>	Dibujar en la pizarra	Cuantificador (<i>más o menos</i>) y expresión de conformidad (<i>pero bueno!</i>).
P2 (9 de agosto)		
P2: <i>toque de queda- y en francés no sé! pero- y en alemán tampoco / pero voy a tratar de explicar / eh:: cuando sucede algún algún evento especial en un país / y el gobierno quiere tener control / de la gente / del país</i>	Traducir oralmente un término del español	Enunciado asertivo con verbo de pensamiento “saber” en modalidad negativa (<i>y en francés no sé, y en alemán tampoco</i>), fórmula reparadora de justificación (<i>pero voy a tratar de explicar</i>).
P2 (10 de agosto)		
P2: <i>a ver si me sé algún nombre a ver si me acuerdo de alguien / seguro que no me acuerdo mucho, pero ya me voy a acordar</i>	Recordar el nombre de los estudiantes	Apelativo (<i>a ver</i>) e interrogativa indirecta introducida por “si”, enunciado asertivo con verbo de pensamiento “acordarse” en modalidad negativa (<i>seguro que no me acuerdo</i>) y cuantificador (<i>mucho</i>). Fórmula reparadora de justificación (<i>pero ya me voy a acordar</i>).
P2 (22 de agosto)		

<p>P2: <i>ah! sí yo / yo- en realidad es verdad tienen razón es mi fin de semana / que dura cuatro días!?</i></p>	<p>Lapsus linguae</p>	<p>Expresión de carácter elíptica (<i>yo yo-</i>), cuantificador (<i>en realidad</i>) y aserción con modalidad afirmativa (<i>es verdad, tienen razón es mi fin de semana...</i>).</p>
---	-----------------------	--

10.2.1.2 Atenuantes de las dificultades en el discurso de P1

Como lo evidencia la grilla anterior, advertimos que en el discurso de P1 se atenúan aquellas propiedades que conciernen la dificultad para manipular algunos recursos técnicos o didácticos (la puesta en marcha de los equipos de audio y el empleo del dibujo en la pizarra). Entre los atenuantes empleados, se destacan aquellos que atañen los procedimientos substitutivo, las categorías retóricas asociadas con la atenuación y los procedimientos añadidos:

- Los actos de habla indirectos consistentes en el reemplazo de enunciados asertivos por interrogativas retóricas.
- Los desactualizadores personales auto-centrados consistentes en el reemplazo de formas personales del “yo” por una forma impersonalizada con el verbo “haber” y por “nosotros” de inclusión.
- Desactualizador temporal consistente en el reemplazo del tiempo presente por el tiempo condicional.
- El humor verbal (personificación, metáfora, ironía) y la *captatio benevolentiae* (enunciado asertivo con verbo de pensamiento “entender” en modalidad negativa y auto-crítica).
- Los minimizadores con cuantificadores.

De este modo, mediante los procedimientos substitutivos (los actos de habla indirectos, los desactualizadores personales auto-centrados y un desactualizador temporal); el humor verbal (personificación, metáfora e ironía); y los procedimientos añadidos (los minimizadores con cuantificadores), se apunta a minorar o desactivar la auto-implicación

lingüística del docente (hablante). Junto con ello, se produce un efecto de toma de distancia respecto de las propiedades desfavorables asociadas a las dificultades o contrariedades que se le presentan. En particular, aquellas que refieren al manejo de algunos recursos técnicos o didácticos (la puesta en marcha de los equipos de audio y el uso del dibujo en la pizarra). Para terminar, debemos añadir a los procedimientos lingüísticos ya mencionados, el empleo de la *captatio benevolentiae* (enunciado asertivo con verbo de pensamiento “entender” en modalidad negativa y la auto-crítica) mediante la cual se apunta, por un lado, a una auto-implicación lingüística con la explicitación de la dificultad encontrada y, por otro lado, a una minoración de su adscripción a ella.

A continuación presentamos un esquema sinóptico de los atenuantes de las dificultades en el discurso de P1:

Procedimientos substitutivos

- > Acto de habla indirecto
 - Reemplazo de enunciado asertivo por una interrogativa retórica (*cómo funciona esto?, por qué no suena esto?, a ver! cómo estoy?*)
- > Desactualizador personal
 - Auto-centrado: Reemplazo de “yo” por forma verbal impersonal (ah:: siempre *hay* algo que falla)
 - Auto-centrado: Reemplazo de “yo” por “nosotros” de inclusión (*tenemos un problema*)
- > Desactualizador temporal
 - Reemplazo del tiempo presente por el tiempo condicional (*debería sonar!*)

Categorías retóricas asociadas con la atenuación

- > Humor verbal
 - Personificación (*qué pasa <honey>?*)
 - Metáfora (*<houston> // tenemos un problema!*)
 - Ironía (*si tenemos suerte / vamos a escuchar una canción ahora [...]*)
- > *Captatio benevolentiae*

- Enunciado asertivo con verbo de pensamiento “entender” en modalidad negativa (*la tecnología a veces no la entiendo mucho*)
- Auto-crítica (*oh parece botella, esto es un:: / un:: un mapa / o intenta ser un mapa*)

Procedimientos añadidos

> Minimizadores

- Cuantificadores (*más o menos el dibujo, la tecnología a veces no la entiendo mucho, siempre hay algo que falla*) y expresión de conformidad con valor atenuador (*pero bueno!*)

10.2.1.3 Atenuantes de las dificultades en el discurso de P2

En relación con el discurso de P2, hemos podido apreciar que se atenúan aquellas propiedades que conciernen la dificultad para traducir oralmente un término del español al francés y al alemán, para recordar el nombre de los estudiantes y un lapsus linguae²⁰⁹, es decir, una equivocación o tropiezo verbal cometido por descuido al comentar los días de la semana. Entre los atenuantes empleados, se destacan aquellos que atañen los procedimientos añadidos, las categorías retóricas asociadas con la atenuación y los procedimientos substitutivos.

- Fórmula reparadora consistente en enunciados de justificación introducidos con “pero”.

²⁰⁹ Para hacer más visible el lapsus linguae, reproducimos a continuación el cotexto de la intervención docente (véase, Anexos, p. 70):

P2: *yo siento que el fin de semana es tan largo / miércoles sábado domingo lunes / son cuatro días alcanza para mucho no!?*

E: tú tienes-

E: el fin de semana tiene lunes?

P2: *ah! sí yo / yo- en realidad es verdad tienen razón es mi fin de semana / que dura cuatro días!?*

E: es más grande de su semana de XX

P2: *exactamente sí claro / yo tengo clases martes miércoles y jueves con ustedes / entonces tengo libre el viernes y el lunes cosa que me encanta / me encanta no trabajar el día lunes!*

- Minimizadores con cuantificadores.
- La *captatio benevolentiae* (enunciados asertivos con verbos de pensamiento “acordarse”, “saber” en modalidad negativa y expresión de certeza) y la elipsis con una suspensión parcial del enunciado.
- Actos de habla indirectos en el que se reemplaza un enunciado asertivo por una interrogativa indirecta introducida por “si”.

De este modo, mediante los procedimientos añadidos (fórmulas reparadoras y minimizadores con cuantificadores), la elipsis y los procedimientos substitutivos (actos de habla indirectos con empleo de interrogativas indirectas), se apunta a minorar o desactivar la auto-implicación lingüística de la docente (hablante). Junto con ello, se produce un efecto de toma de distancia respecto de las propiedades desfavorables asociadas a las dificultades o contrariedades que se le presentan. En particular, aquellas que refieren a la traducción oral de un término del español al francés y al alemán, al recuerdo del nombre de los estudiantes y a un *lapsus linguae*²¹⁰. Por último, debemos añadir a los procedimientos lingüísticos ya mencionados, el empleo de la *captatio benevolentiae* (enunciado asertivo con verbos de pensamiento “acordarse”, “saber” en modalidad negativa y expresión de certeza) mediante la cual se apunta, por un lado, a una auto-implicación lingüística con la explicitación de la dificultad encontrada y, por otro lado, a una minoración de su adscripción a ella.

A continuación presentamos un esquema sinóptico de los atenuantes de las dificultades en el discurso de P2:

Procedimientos añadidos

> Fórmula reparadora

²¹⁰ Por el carácter verbal de las dificultades mencionadas, pensamos que aquellas pueden estar asociadas al fenómeno de la modalización sobre el *decir*, que consiste en la producción de un comentario sobre la enunciación o el efecto ilocutorio del enunciado (véase la Modalidad, modalización y modulación, Cap. 4).

- Justificación con “pero” y encapsulamiento perifrástico –“ir + infinitivo”²¹¹ y “tratar de”²¹²– (*pero voy a tratar de explicar, pero ya me voy a acordar*)

> Minimizadores

- Cuantificadores (*no me acuerdo mucho mucho, en realidad es verdad tienen razón*)

Categorías retóricas asociadas con la atenuación

> Captatio benevolentiae

- Enunciados asertivos con verbos de pensamiento “acordarse”, “saber” en modalidad negativa y expresión de certeza (*seguro que no me acuerdo mucho, y en francés no sé y en alemán tampoco, en realidad es verdad tienen razón es mi fin de semana*)

> Elipsis

- Suspensión parcial (*yo / yo-*)

Procedimientos substitutivos

> Acto de habla indirecto

- Reemplazo de enunciado asertivo por una interrogativa indirecta introducida por “si” (*a ver si me sé algún nombre, a ver si me acuerdo de alguien*)²¹³

10.2.1.4 Funcionamiento de los atenuantes de las dificultades de los docentes

²¹¹ De acuerdo con lo señalado por Gómez Torrego (1988), el valor central del uso de la perífrasis verbal *ir + infinitivo* es la futuridad inmediata y la intencionalidad del hablante.

²¹² Aun cuando la forma “tratar de” no cumple con los criterios sintáctico-semánticos para ser una perífrasis verbal propiamente tal (Topor, 2005), en nuestra investigación adoptaremos la concepción de Veyrat Rigat (1993) respecto de dicha forma. Esta autora coincide con el hecho de que “tratar de” no es formalmente una perífrasis verbal, puesto que el verbo “tratar”, en rigor, no sería auxiliar. Sin embargo, este verbo se comporta como tal debido a la incidencia sintáctico-semántica que tiene en la acción del infinitivo. El verbo “tratar” (seguido de la preposición “de”) introduce el valor de intencionalidad en la realización de la acción (del infinitivo). Veyrat Rigat postula que habría comenzado a funcionar en esta forma un proceso de auxiliación y que se encontraría en una fase, denominada por ella misma, *pre-operativa* con un significado de habla “intencional” (las comillas son de la autora). Es a partir de esta postura que consideramos entonces la forma “tratar de” como una construcción de carácter perifrástico.

²¹³ La expresión “a ver si...” presente en la interrogativa indirecta equivale a “espero que...”.

El estudio de las formas de atenuación de las dificultades o contrariedades ha dejado al descubierto que en el discurso de P1 y el discurso de P2 se recurre a los procedimientos substitutivos, los procedimientos añadidos y ciertas categorías retóricas (o tropos) para minorar la auto-implicación lingüística y la adscripción a tales dificultades encontradas durante las clases. Esto es así, porque es posible contemplar tales dificultades como propiedades desfavorables con el rol docente. En específico, el rol docente de competente-experto (véase *La relación interpersonal entre docentes y alumnos*, Cap. 2). Estas dificultades o contrariedades que ponen en entredicho el rol docente de competente-experto refieren al manejo de recursos técnicos o didácticos (en el caso del discurso de P1); y a la traducción oral de un término del español al francés y al alemán, al recuerdo del nombre de los estudiantes y a un lapsus linguae (en el caso del discurso de P2). Asimismo, se observa que mediante la atenuación de las dificultades encontradas por los docentes durante las clases, se procura igualmente promover la aceptación de la intervención docente y del sub-rol que se deriva de ella, como es el ser gestor de los recursos técnicos y didácticos (en el caso del discurso de P1) y el gestor del aprendizaje de los alumnos (en el caso del discurso de P2), por dar sólo un ejemplo.

No obstante, se ha constatado también que los docentes hacen un uso diferenciado de los procedimientos atenuadores mencionados más arriba. Así, por un lado, P1 se vale principalmente de a) los procedimientos substitutivos con los actos de habla indirectos (interrogativas retóricas), los desactualizadores personales auto-centrados (uso de verbo “haber” y “nosotros” de inclusión) y un desactualizador temporal (uso de condicional); y b) las categorías retóricas con el humor verbal (personificación, metáfora e ironía) y la captatio benevolentiae (enunciados asertivos y auto-crítica). Por otro lado, P2 se vale principalmente de a) los procedimientos añadidos con fórmulas reparadoras (enunciados de justificación con “pero”) y minimizadores (cuantificadores); y b) las categorías retóricas con captatio benevolentiae (enunciados asertivos) y elipsis (suspensión parcial del enunciado).

Si bien todas estas formas de atenuación de las dificultades constituyen una tentativa por la mantención del contrato didáctico, es decir, de aquellas reglas que están asociadas con la distribución de roles de los docentes y el alumnado (véase La topología del sujeto hablante, Cap. 4), quisiéramos destacar muy especialmente algunas de las categorías retóricas repertoriadas más arriba, debido al impacto que pueden producir en el alumnado: El humor verbal (en el discurso de P1) y la *captatio benevolentiae* (en el discurso de P1 y el discurso de P2).

El humor verbal es utilizado por P1 mediante tres figuras: La personificación del equipo de audio (*qué pasa <honey>?*); la metáfora en la que se compara al equipo de audio con una nave espacial cuando se hace una alusión a la frase célebre de los astronautas estadounidenses del Apolo 13 (*<houston> // tenemos un problema!*); y la ironía con el reemplazo de una idea desvalorizante o desfavorable por una idea favorable (*si tenemos suerte / vamos a escuchar una canción ahora [...]*). Consideramos que estas tres figuras humorísticas resaltadas aquí pueden entenderse no solamente como una minoración de la adscripción a las dificultades encontradas durante las clases, sino también como un recurso de evitación de la incomodidad que dichas dificultades pudieran generar. En fin, notamos que el humor verbal, tal y como es descrito por nosotros más arriba respecto al discurso de P1, sirve de dispositivo para la minoración o resolución de tensiones durante la aparición de las dificultades de P1.

La *captatio benevolentiae* que consiste en el reemplazo de una auto-valorización por una muestra de modestia y discreción (véase Las formas de atenuación, Cap. 5), se presenta tanto en el discurso de P1 como en el discurso de P2. Aunque en el discurso de P1, esta categoría retórica adopta la figura de una auto-crítica ante la dificultad para dibujar en la pizarra (*oh parece botella, esto es un:: / un:: un mapa / o intenta ser un mapa*), es posible notar que en ambos discursos (de P1 y P2), esta categoría también adopta la figura de una explicitación de las dificultades. En el caso de P1, se explicita la dificultad para poner en marcha el equipo de audio (*la tecnología a veces no la entiendo mucho*); y en el caso de P2, se explicita a) la dificultad para acordarse de los nombres de los alumnos (*seguro que no*

me acuerdo mucho); b) la dificultad para traducir oralmente un término del español al francés y al alemán (*y en francés no sé y en alemán tampoco*) y, c) la equivocación o tropiezo verbal cometido por un descuido al comentar los días de la semana (*en realidad es verdad tienen razón es mi fin de semana*). Llama la atención además que en varios de estos enunciados asertivos en los que se presenta una mayor auto-implicación lingüística, se recurre al empleo preferente de verbos de pensamiento o conocimiento en modalidad negativa (no entender, no acordarse y no saber). Con lo cual, se alude a la limitación del rol docente de competente-experto, es decir, a la limitación del *magister dixit* o de “el que sabe” (véase La intervención docente como atenuación y suspensión, Cap. 2). A pesar de que en ambos discursos docentes se pone en entredicho el propio rol docente de competente-experto con la explicitación de las dificultades –cuestión que consideramos delicada puesto que se trata de uno de los roles socioeducativos más afincados al ejercicio docente–, notamos que aquello se efectúa de manera muy acotada.

10.2.2 Formas de atenuación de la imposición de los docentes

Como ya se dijo previamente, los docentes regulan el grado de imposición que ellos mismos ejercen por sobre el alumnado, mediante la atenuación de sus actos de habla (véase Las formas de atenuación, Cap. 5). En el caso de nuestra investigación, encontramos evidencia de que estos actos de habla son principalmente de dos tipos: Los actos de habla expresivos (los reproches) y los actos de habla directivos (las exhortaciones y las preguntas). Con el fin de estudiar estas formas de atenuación, en primer lugar, se procedió a la identificación de los enunciados alusivos a los actos de habla mencionados, mediante la construcción de grillas y, en segundo lugar, se procedió a su análisis pormenorizado. Pasemos a revisar entonces los actos de habla de expresivos (véase el subcorpus de trabajo 2.1, véase Anexos, p. 71) y, posteriormente, los actos de habla directivos (véase el subcorpus de trabajo 2.2, Anexos, p. 75) más relevantes del discurso de los docentes observados.

10.2.2.1 Grilla de los actos de habla expresivos

Enunciados	Actos de habla expresivos	Descripción lingüística
P1: <i>canadá y alemania por favor! / finlandia! / dios mío!</i>	Reproche	Vocativos en frase con valor atenuador (metonimia), expresión de ruego (<i>por favor</i>) y de extrañeza (<i>dios mío</i>).
P1: <i>cómo!, por dios no!, pecaste</i>	Reproche	Expresión de extrañeza (<i>cómo!</i>), expresión de conformidad y paciencia (<i>por dios no!</i>), hipérbole (<i>pecaste</i>).
P1: <i>sh:: español!, por favor!</i>	Reproche- mandato	Elipsis y forma no verbal (<i>sh:: español!</i>), –se procura decir: no hablen en inglés, sino en español–, expresión de ruego (<i>por favor</i>).
P2: ((los estudiantes hablan en inglés, la profesora saluda a la clase y da una palmada) <i>vamos a hacer un trato / cuando den las diez y cinco ustedes no hablan más inglés, ustedes [...] no hablan ninguna palabra en inglés ni en alemán ni en francés ni en nada de acuerdo? estamos de acuerdo?</i>)	Reproche- mandato	Formas no verbales (palmada) y paraverbales (vocalización), acto compromisorio en reemplazo de un reproche-mandato (<i>vamos a hacer un trato</i>), interrogativas fático-apelativas (<i>de acuerdo?, estamos de acuerdo?</i>), tiempo presente con valor de mandato (<i>ustedes no hablan más inglés, no hablan ninguna palabra en inglés ni en alemán ni en francés ni en nada</i>), empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>vamos a hacer un trato, estamos de acuerdo?</i>)
P2: <i>E8! ((la profesora eleva la voz, mira seriamente a E8 y le señala el reloj))</i>	Reproche	Nombre propio del estudiante (vocativo) acompañado de formas paraverbales (elevación de la voz) y formas no verbales (contacto visual y gestos).
P2: <i>es bastante tarde! ((la profesora mira al estudiante seriamente y le</i>	Reproche	Aserción en modalidad afirmativa (<i>es bastante tarde, es muy tarde</i>), forma no verbal (contacto visual y gestos).

<i>indica el reloj)) es muy tarde</i>		
P2: <i>E2! ((risas)) / vamos a regalarle un despertador al E2! ((el estudiante llega atrasado))</i>	Reproche	Nombre propio del estudiante (vocativo) acompañado de forma no verbal (risas), empleo del “nosotros” de solidaridad y empleo del humor verbal (ironía).
P2: <i>E4 pero si venías a tiempo / qué te pasó?</i>	Reproche	Nombre propio del estudiante (vocativo) acompañado de interrogativa indirecta introducida por “si” (<i>pero si venías a tiempo</i>) e interrogativa parcial (<i>qué te pasó?</i>).

10.2.2.1.1 Atenuantes de los actos de reproche en el discurso de P1

Como lo evidencia la grilla anterior, advertimos que en el discurso de P1 se atenúan aquellos actos de reproche y reproche-mandato que están dirigidos a los estudiantes por usar el inglés para comunicarse entre sí. Entre los atenuantes empleados, se destacan principalmente aquellos que atañen los procedimientos substitutivos y las categorías retóricas asociadas con la atenuación:

- Los actos de habla indirectos consistentes en el reemplazo del reproche por expresiones de ruego, extrañeza, conformidad y paciencia.
- El humor verbal (hipérbole y metonimia) y la elipsis (suspensión parcial de enunciado).

De este modo, mediante los procedimientos substitutivos (los actos de habla indirectos), el humor verbal (hipérbole y metonimia) y la elipsis, se apunta principalmente a la minoración de los actos de reproche y reproche-mandato cuando los estudiantes usan el inglés para comunicarse entre sí. En otras palabras, lo que se minorra en concreto es el

efecto ilocutorio de los reproches y, junto con ello, la desaprobación respecto de las acciones de los estudiantes.

A continuación presentamos un esquema sinóptico de los atenuantes de los actos de reproche en el discurso de P1:

Procedimientos substitutivos

> Acto de habla indirecto

- Reemplazo de reproche y de reproche-mandato²¹⁴ por otras formas expresivas como los elementos de extrañeza (*cómo!*, *dios mío!*), ruego (*por favor!*), conformidad y paciencia (*por dios no!*)

Categorías retóricas asociadas con la atenuación

> Humor verbal

- Hipérbole (*pecaste*)
- Metonimia en vocativos en frase (*canadá y alemania, finlandia*)²¹⁵

> Elipsis

- Suspensión parcial de enunciado y forma no verbal (*sh.: español: para decir “no hablen en inglés, sino en español”*)

10.2.2.1.2 Atenuantes de los actos de reproche en el discurso de P2

En relación con el discurso de P2, hemos podido apreciar que se atenúan igualmente aquellos actos de reproche y de reproche-mandato que están dirigidos a los estudiantes por usar el inglés para comunicarse entre sí. Sin embargo, una buena parte de los reproches

²¹⁴ Las formas identificadas aquí como reproche-mandato conforman una *amalgama pragmática*. Es decir, una estructura pragmática mixta que tiene, al menos dos funciones superpuestas (Kerbrat-Orecchioni, 2005b): La función de desaprobación propia de los reproches y la función de obligación o prohibición propia de los mandatos. En el caso referido más arriba, el reproche apunta a la desaprobación de que los alumnos hablen inglés en el *hic et nunc* (en el aquí y ahora) para comunicarse entre sí; y el mandato apunta a la obligación que tienen los alumnos de hablar español en el *ex nunc* (desde ahora en adelante).

²¹⁵ Véase las formas de tratamiento nominal en el discurso de P1 analizadas previamente.

atenuados está dirigida a los estudiantes que llegan atrasados a las clases. Entre los atenuantes empleados, se destacan aquellos que atañen los procedimientos substitutivos, los procedimientos añadidos y las categorías retóricas asociadas con la atenuación:

- Los actos de habla indirectos consistentes en el reemplazo del reproche por un acto de habla compromisorio y por enunciados asertivos e interrogativos.
- Los desactualizadores temporales consistentes en el reemplazo del modo imperativo por el modo indicativo (tiempo presente con valor de mandato).
- Los desactualizadores personales hetero-centrados consistentes en el reemplazo de “ustedes” por “nosotros” de solidaridad.
- Las formas no verbales (palmada, contacto visual, gestos, risas) y las formas paraverbales (vocalización, elevación de la voz) acompañantes de vocativos y de enunciados
- Las interrogativas fático-apelativas (*de acuerdo?, estamos de acuerdo?*);
- El humor verbal (ironía).

De este modo, mediante los procedimientos substitutivos (los actos de habla indirectos, los desactualizadores temporales y personales hetero-centrados); los procedimientos añadidos (las formas no verbales, paraverbales y las interrogativas fático-apelativas); y el humor verbal (ironía), se apunta a la minoración de la desaprobación de los estudiantes, es decir, del efecto ilocutorio de los actos de reproches.

A continuación presentamos un esquema sinóptico de los atenuantes de los actos de reproche en el discurso de P2:

Procedimientos substitutivos

> Acto de habla indirecto

- Reemplazo de reproche-mandato²¹⁶ por un acto de habla compromisorio (*vamos a hacer un trato [...]*).
- Reemplazo de reproche por un enunciado asertivo (*es bastante tarde, es muy tarde*)
- Reemplazo de reproche por interrogativa indirecta introducida por “si” e interrogativa parcial (*pero si venías a tiempo / qué te pasó?*)
- > Desactualizador temporal
 - Reemplazo de modo imperativo por el indicativo –tiempo presente de indicativo con valor de mandato– (*ustedes no hablan más inglés, no hablan ninguna palabra en inglés ni en alemán ni en francés ni en nada*)
- > Desactualizador personal
 - Hetero-centrado: Reemplazo de “ustedes” por “nosotros” de solidaridad (*vamos a hacer un trato, estamos de acuerdo?, vamos a regalarle...*)

Procedimientos añadidos

- > Formas no verbales (palmada, contacto visual, gestos, risas) y formas paraverbales (vocalización, elevación de la voz) acompañantes de vocativos y enunciados
- > Interrogativas fático-apelativas (*de acuerdo?, estamos de acuerdo?*)

Categorías retóricas asociadas con la atenuación

- > Humor verbal
 - Ironía (*vamos a regalarle un despertador*)

Por último, debemos decir que el acto de habla compromisorio identificado en el discurso de P2 como un procedimiento atenuador del reproche, revela un efecto contradictorio en relación con la manera en que se gestiona la lengua meta en el aula. Para ponderar la importancia de esta constatación, parece necesario detenernos un momento este

²¹⁶ Recordemos que los reproche-mandatos consisten en una amalgama pragmática que posee dos funciones. En el caso referido más arriba, el reproche apunta a la desprobación de que los estudiantes hablen en inglés para comunicarse entre sí; y el mandato apunta a la obligación que tienen los alumnos de hablar en español durante las clases.

acto de habla y la alternancia del código en el aula. Esto es lo que pasaremos a revisar brevemente a continuación.

10.2.2.1.2.1 Efecto contradictorio del acto de habla compromisorio

Según Cambra (2003, p. 120), los docentes de lenguas extranjeras suelen adoptar tres modos para gestionar el uso de la lengua meta en clases:

1. Dando indicaciones explícitas a los estudiantes mediante consignas, peticiones y rechazos.
2. El comportamiento mismo de los docentes, es decir, la manera personal de practicar la alternancia o cambio del código (*code-switching*).
3. Los procedimientos de evaluación y de refuerzo (hetero repeticiones/ reformulaciones, *feed-back* correctivo y *feed-back* positivo, entre otras).

Como ya lo hemos comprobado previamente, el acto compromisorio presente en el discurso de P2, se relaciona en específico con el primer modo –el rechazo de los docentes respecto del cambio del código–. Sin embargo, se advierte que dicho acto entra en contradicción con el segundo modo, la manera personal en que la docente practica ella misma la alternancia del código; y con el tercer modo, la corrección de los estudiantes.

En efecto, en nuestro corpus de trabajo hemos podido notar que en el discurso de P2 se recurre al empleo del inglés, en distintas situaciones²¹⁷, ya sea para facilitar la comprensión de los estudiantes o para compensar el déficit léxico de los estudiantes. Veamos algunos de los ejemplos pesquisados en el subcorpus de trabajo 2.1' (véase Anexos, p. 72): Alternancia del código en el discurso de P2.

²¹⁷ Por el contrario, el discurso de P1 se caracteriza por ser fuertemente monolingüe, sin marcas importantes de alternancia del código y los estudiantes recurren, muy ocasionalmente, al empleo del inglés.

Ejemplo 1:

- 1 P2 tres / por qué se decretó / =toque de queda= / saben lo que es =toque de
2 queda=? / en inglés es <curfew>!

Ejemplo 2:

- 1 E / sucio <clean>?
2 P2 no <dirty>

Ejemplo 3:

- 1 P2 oh:: esas se llaman habas // que son una vaina cierto? más o menos así /
2 verde claro y como <hairy> como peludito [...]

Como lo evidencian los ejemplos anteriores, se emplea el inglés para: a) Traducir los términos o expresiones en español introducidos por la docente (ejemplo 1), b) corregir los términos en inglés introducidos por los estudiantes (ejemplo 2) y, c) añadir información complementaria a una explicación o aclaración (ejemplo 3).

La alternancia del código presente en el discurso de P2 se puede entender entonces de dos maneras:

1) Como una forma de facilitar la participación de los estudiantes, de hecho, Causa (1996), considera que la alternancia de código juega un papel importante tanto en la gestión de conocimientos como en la gestión de la relación interpersonal con el alumnado.

2) Pero también como una ruptura respecto del contrato didáctico o contrato del código (i.e. las reglas que regulan el uso de la o las lengua(s) empleada(s) en clases), puesto que constituye, junto al acto de habla promisorio, una contradicción o paradoja²¹⁸. En el

²¹⁸ Coste (1984) ha planteado que la clase de lengua extranjera en situación institucional, sea cual fuese el enfoque metodológico adoptado, puede presentar *paradojas comunicativas* (en francés, *double contrainte*, en inglés, *double bind*) de tipo constitutivo. Estas paradojas son propias de la interacción verbal y no

sentido en que, por un lado, se desapruueba o rechaza que los estudiantes hablen en inglés y, por otro lado, se constata que es la propia docente la que privilegia el uso del inglés para comunicarse con ellos y para corregirlos.

Así y todo, creemos que el impacto que puede producir en los estudiantes el efecto contradictorio del acto compromisorio y la alternancia del código, debiera examinarse en función de otros aspectos del contexto de la clase. Como por ejemplo, el acceso al inglés por parte de todos los estudiantes, puesto que de no ser así, la alternancia del código de la docente favorecería sólo a un grupo de estudiantes, aquellos que son angloparlantes.

En el caso de los estudiantes del módulo 240, hay que notar que la mayoría de ellos tiene el inglés como lengua materna (nueve de los doce estudiantes son estadounidenses). Sin embargo, no sabemos con seguridad si los otros tres estudiantes (dos alemanes y un francés) tienen un dominio suficiente del inglés. En todo caso, llama la atención una secuencia en la que uno de los estudiantes alemanes (E1) parece no entender ni el término en español “hígado” (línea 2) ni el término en inglés “*liver*” (línea 4). Más aún, al final de la secuencia, E1 interviene con un tono irónico, adoptando una postura simulada o fingida de profesor evaluador. Esto es mediante algunas formas típicas de *feedback* positivo (repetición léxica y juicio de valor favorable acerca de la intervención docente) y la alusión a la calificación o nota diez (línea 6). Ante esta particular y momentánea inversión de roles propuesta por el alumno, la docente no parece sentirse aludida, pero algunos estudiantes se muestran contrariados. A continuación presentamos esta secuencia en el ejemplo 4:

Ejemplo 4:

- 1 P2 ah:: el hígado
- 2 E1 hígado?

necesariamente específicas del discurso docente. Como ejemplo de lo anterior, el autor establece algunas analogías entre el discurso de la clase y el discurso del sistema familiar estudiado, sobre todo, por la escuela interaccionista de Palo Alto.

- 3 P2 < liver > en inglés ((una estudiante anglófona asiente con la cabeza))
4 E1 < liver >?
5 P2 hígado
6 E1 **hígado / diez muy bien**

De todos modos, consideramos que las entrevistas individuales aplicadas a los estudiantes al final del semestre pueden arrojar mayor información sobre el efecto contradictorio respecto del acto de habla compromisorio y la alternancia del código (el uso del inglés) presentes en el discurso de P2.

10.2.2.1.3 Funcionamiento de los atenuantes de los actos de reproche

El estudio de las formas de atenuación de los actos expresivos (reproches) muestra que en el discurso de P1 y el discurso de P2 se recurre a los procedimientos substitutivos y añadidos (sólo en el discurso de P2) y a las categorías retóricas (o tropos) para minorar la auto-implicación lingüística y la adscripción a la producción de tales de actos de reproche. Junto con lo anterior, se produce un efecto de toma de distancia de la desaprobación o censura de las acciones del alumnado; desaprobación que es movilizada por el efecto ilocutorio de los actos de reproche. Esto es así, puesto que la desaprobación de las acciones del alumnado en su forma canónica puede ser contemplada como desfavorable con el rol docente. En específico, el rol docente de facilitador-mediador (véase La relación interpersonal entre docentes y alumnos, Cap. 2). Asimismo, mediante la atenuación del reproche o desaprobación efectuada por los docentes respecto de las acciones del alumnado, se procura igualmente promover la aceptación de la intervención docente y, del sub-rol que se deriva de ella, como es el de preservar el cumplimiento de las normas de la clase: El uso preferente del español como lengua de comunicación en el aula (en el caso del discurso de P1 y P2); y la puntualidad en la asistencia a clases (en el caso del discurso de P2).

No obstante, se ha constatado también que los docentes hacen un uso diferenciado de los procedimientos atenuadores mencionados más arriba. Así, por un lado, P1 se vale

principalmente de a) los procedimientos substitutivos con los actos de habla indirectos (fórmulas expresivas de ruego, extrañeza, conformidad y paciencia); y b) las categorías retóricas o tropos con el humor verbal (hipérbole y metonimia) y con la elipsis (suspensión parcial de enunciado). Por otro lado, P2 se vale principalmente de a) los procedimientos substitutivos con los actos de habla indirectos (acto de habla compromisorio, enunciados asertivos, enunciado interrogativo indirecto introducido por “si” e interrogativo parcial), un desactualizador temporal (tiempo presente del indicativo con valor de mandato), los desactualizadores personales hetero-centrados (empleo del “nosotros” de solidaridad); b) los procedimientos añadidos (formas no verbales y paraverbales e interrogativas fático-apelativas); y c) una categoría retórica con el humor verbal (ironía).

Como hemos podido apreciar, en todos estos procedimientos de atenuación de los reproches se trata, principalmente de dar un rodeo expresivo, haciéndose alusión a las normas de la clase identificadas, a saber, el uso preferente del español como lengua de comunicación en el aula (en el caso del discurso de P1 y P2); y la puntualidad en la asistencia a clases (en el caso del discurso de P2). Con tales procedimientos de atenuación, los docentes apartan la incomodidad que conlleva la confrontación con los estudiantes que no siguen las normas de la clase. Pese al acto de habla compromisorio (en el caso del discurso de P2) que pudiera producir en algunos estudiantes un efecto contradictorio con relación a la aternancia de código (el uso del inglés) de la docente, entrándose así en ruptura con el contrato didáctico o contrato del código.

En todo caso, quiséramos resaltar muy especialmente algunos procedimientos atenuadores como el humor verbal que se presenta en forma de un juego de insinuaciones mediante la metonimia (*canadá y alemania, finlandia!*) y la hipóbole (*pecaste*) en el discurso de P1; y la ironía (*vamos a regalarle un despertador*) en el discurso de P2. Con el humor verbal se libera momentáneamente al alumnado de la desaprobación docente y del eventual descrédito frente a sus propios compañeros de clase, en el caso de tratarse de un reproche individualizado no colectivo, es decir, dirigido a un sólo estudiante. Por todo lo anterior, consideramos que el humor verbal como procedimiento atenuador de los actos de

reproche no sólo favorece la minoración de las tensiones en el aula, sino que refleja también la afiliación o adhesión²¹⁹ de los docentes hacia el alumnado.

10.2.2.2 Grilla de los actos de habla directivos presentes en el discurso de P1

Enunciados	Actos de habla directivos	Descripción lingüística
voy a nuevamente escribir mi correo electrónico porque <i>vamos / o van a usarlo bastante / o podrían usarlo bastante</i> , [evaluaciones que] <i>vamos a tener, las presentaciones orales que ustedes van a hacer, noso- o más bien ustedes van a trabajar</i>	Exhortación	Co-ocurrencia de “nosotros” de solidaridad y “ustedes” (<i>vamos / o van a usarlo o podrían usarlo, vamos a tener, ustedes van a hacer, noso- o más bien ustedes</i>), verbo de posibilidad en condicional (<i>podrían</i>).
yo yo <i>preferiría</i> que <i>tuviéramos</i>	Exhortación	Verbo performativo en condicional (<i>preferiría que</i>), empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>tuviéramos</i>).
<i>vamos a ver</i> la /// la estructura / de esta presentación oral / lo que <i>ustedes</i> básicamente <i>van a hacer</i> , <i>la clase tiene que escribir, tratar de extraer un vocabulario</i>	Exhortación	Apelativo (<i>vamos a ver</i>), co-ocurrencia de “ustedes” (<i>lo que ustedes van a hacer</i>) con forma despersonalizada correspondiente a un nombre colectivo (<i>la clase tiene que escribir</i>), perífrasis verbal de obligación (<i>tiene que</i>), construcción perifrástica (<i>tratar de</i>).
<i>La idea es que</i> [...] estos	Exhortación	Enunciado impersonalizado (<i>La idea es</i>

²¹⁹ Coste (1984) critica el poco interés que se ha prestado al humor en el estudio de la relación educativa en la clase de lenguas extranjeras, resaltando la importancia de su función de afiliación:

Dans une situation génératrice de gêne, de malaise ou de frustration, le rire peut servir de soupape de sûreté, de moyen pour sauver la (sa) face quand on est, au niveau verbal, en danger de la perdre ; mais le rire manifeste aussi l’adhésion et la cohésion du groupe. (p. 21)

dos tipos de preguntas creen conversación y <i>podamos</i> dar <i>nuestras</i> opiniones, <i>hablamos</i> de <i>nuestras</i> experiencias, esos cuentos <i>sería mejor</i> presentarlos		<i>que estos dos tipos de preguntas creen conversación</i>), verbo de posibilidad y empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>podamos, hablamos</i>), enunciado asertivo impersonalizado (<i>sería mejor presentarlos</i>).
<i>tal vez sería bueno</i> empezar el jueves, esta actividad la <i>haríamos</i> cada jueves, <i>tenemos que</i> crear un vocabulario	Exhortación	Locución modalizadora (<i>tal vez</i>), enunciado asertivo impersonalizado (<i>sería bueno empezar</i>), tiempo condicional y empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>sería, haríamos</i>), perífrasis verbal de obligación (<i>tenemos que</i>).
el martes <i>podemos-pueden</i> llevarlo aquí en frente, <i>alguien puede</i> llevarlo, <i>cada estudiante</i> va a ir a buscarlo	Exhortación	Co-ocurrencia de “nosotros” y “ustedes” y verbo de posibilidad (<i>podemos-pueden, puede</i>), pronombre indefinido (<i>alguien</i>), nombre genérico (<i>estudiante</i>).
<i>vamos a hacer</i> una <i>pequeña</i> actividad / ahora /// pero <i>necesito que</i> / formen pares, <i>a ver / qué</i> van a hacer?, <i>van a entrevistar</i> un compañero	Exhortación	Empleo de “nosotros” de solidaridad (<i>vamos a hacer</i>), verbo performativo (<i>necesito que</i>), apelativo (<i>a ver</i>), enunciado interrogativo retórico (<i>qué van a hacer?</i>). Cuantificador (una <i>pequeña</i> actividad).
/ por ejemplo / E6 <i>presenta</i> a E7 / y E7 <i>presenta</i> a E6 con la información de / que <i>tenemos</i> , <i>no es necesario</i> que hablen de su edad	Exhortación	Tiempo presente con valor de mandato (E6 <i>presenta</i> a E7), empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>tenemos</i>), enunciado asertivo impersonalizado (<i>no es necesario que hablen</i>).
lo que <i>yo les recomiendo</i> es entonces llevar, hacer doce copias, <i>alguien puede</i> llevarlo y:: es para la- y hablar con la persona	Exhortación	Verbo performativo (<i>recomiendo</i>), pronombre indefinido (<i>alguien</i>), verbo de posibilidad (<i>puede</i>).

<p>lo que <i>quiero / que hagamos</i> ahora es que <i>vean</i> un video, <i>observen</i> el video / y después del video <i>me gustaría</i> que <i>conversáramos</i> de esto / <i>pero / pero</i> que <i>puedan</i> criticar el video / <i>que puedan-</i> / <i>que puedan-</i> <i>que ustedes puedan ver</i></p>	<p>Exhortación</p>	<p>Verbo performativo (<i>quiero que</i>), empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>hagamos</i>), co-ocurrencia con “ustedes” (<i>vean, observen, puedan</i>), verbo performativo en tiempo condicional (<i>me gustaría que</i>), empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>conversáramos</i>), justificación (<i>pero que puedan [...]</i>), verbo de posibilidad (<i> puedan</i>).</p>
<p>El <i>ponte</i> con E2!, <i>puedes leer la instrucción?</i></p>	<p>Exhortación</p>	<p>Verbo de posibilidad (<i>puedes</i>).</p>
<p>acá <i>tenemos</i> una lista de objetos, <i>ustedes tienen que</i> seleccionar-, E3 <i>puedes leer?</i></p>	<p>Exhortación</p>	<p>Empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>tenemos</i>) y co-ocurrencia con “ustedes”, perífrasis verbal de obligación (<i>tienen que</i>), verbo de posibilidad (<i>puedes</i>).</p>
<p>estos son algunos de los objetos que <i>podrían</i> incluir, <i>pueden</i> usar otros también</p>	<p>Exhortación</p>	<p>Verbo de posibilidad (<i>podrían, pueden</i>), tiempo condicional.</p>
<p><i>a ver / un segundo / vamos a tratar de:: si-</i> (¿si nos movemos más adelante?)</p>	<p>Exhortación</p>	<p>Apelativo (<i>a ver</i>), empleo del “nosotros” de solidaridad y encapsulamiento perifrástico (<i>vamos a tratar de:: si-</i>), interrogativa indirecta introducida por “si” (<i>si nos movemos...</i>)</p>
<p>el miércoles veintitrés / <i>vamos a tener</i> nuestra primera presentación</p>	<p>Exhortación</p>	<p>Empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>vamos a tener</i>)</p>
<p><i>sería bueno que</i> para la presentación <i>ustedes pudieran</i> conseguir un <i>poco</i> de información del autor, recuerdan la estructura / <i>teníamos</i> un resumen un análisis</p>	<p>Exhortación</p>	<p>Enunciado asertivo impersonalizado y verbo en tiempo condicional (<i>sería bueno que... ustedes</i>), verbo de posibilidad (<i>pudieran</i>), cuantificador (<i>un poco</i> de información), empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>teníamos</i>).</p>

<i>tratemos de pensar qué les gustaría presentar // ya!, ustedes van a leer todos los cuentos</i>	Exhortación	Interrogativa indirecta (<i>tratemos de pensar qué les gustaría [...] </i>), empleo del “nosotros” de solidaridad, tiempo condicional (<i>gustaría</i>), presente con valor de mandato (<i>ustedes van a leer todos los cuentos</i>).
<i>breve / vamos a leer rápidamente esta lectura</i>	Exhortación	Empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>vamos a leer</i>), cuantificador (<i>leer rápidamente esta lectura</i>).
<i>vamos a ir parando la película</i>	Exhortación	Empleo del “nosotros” de inclusión con perífrasis verbal durativa prospectiva (<i>vamos a ir parando</i>).
<i>vamos a intentar escuchar una vez más / y luego avanzamos con la película</i>	Exhortación	Empleo del “nosotros” de solidaridad y de inclusión (<i>vamos a intentar, avanzamos</i>).
<i>probablemente vamos a utilizar la presentación de mañana para tener una idea de lo que- e:: vamos a ver en el semestre</i>	Exhortación	Locución modalizadora (<i>probablemente</i>), empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>vamos a utilizar, vamos a intentar</i>).
<i>vamos a ver esta película / vamos a ir deteniéndonos en algunas partes</i>	Exhortación	Empleo del “nosotros” de solidaridad y de inclusión con perífrasis verbal durativa prospectiva (<i>vamos a ver, vamos a ir deteniéndonos</i>).
<i>bueno e:: hoy vamos a comenzar con:: el ciclo de presentaciones / hoy tenemos nuestra primera presentación</i>	Exhortación	Empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>vamos a comenzar, tenemos nuestra</i>).
<i>mi recomendación es tratar siempre de salir del cuento, y tratar de buscar / elementos externos</i>	Exhortación	Enunciado asertivo (<i>mi recomendación es</i>), construcción perifrástica (<i>tratar de salir</i>), cuantificador (<i>siempre</i>).
<i>cuándo dijimos que / íbamos a comenzar?</i>	Pregunta	Empleo del “nosotros” de inclusión (<i>dijimos que íbamos a comenzar</i>).

<i>bueno / entonces todos tenemos nuestras fechas?</i>	Pregunta	Empleo del “nosotros” de inclusión y enunciado interrogativo total (<i>todos tenemos nuestra fechas?</i>)
qué piensa el resto de viña? más características? [...] <i>qué más?</i>	Pregunta	Enunciado interrogativo parcial elidido (<i>qué más?</i>)

Como lo evidencia la grilla anterior, advertimos que en el discurso de P1 se atenúan las exhortaciones, es decir, la petición de un *hacer* (e.g. las órdenes y los mandatos); y las preguntas, es decir, la petición de un *decir*. A continuación presentamos una síntesis de los principales atenuantes de estos actos de habla.

10.2.2.2.1 Atenuantes de las exhortaciones en el discurso de P1

Entre los atenuantes de las exhortaciones empleados en el discurso de P1, encontramos aquellos que atañen el procedimiento de sustitución y el procedimiento añadido:

- Los actos de habla indirectos consistentes en el reemplazo de una exhortación por un enunciado asertivo; por un enunciado asertivo impersonalizado o semi-impersonalizado; por interrogativas indirectas introducidas por un “si” y por una perífrasis verbal “tratar de...”; y finalmente por una interrogativa total.
- Los desactualizadores verbales consistentes en el reemplazo de verbos deóxicos o de obligación por verbos de posibilidad o hipotéticos.
- Los desactualizadores temporales consistentes en el reemplazo del tiempo presente o futuro por condicional con valor atenuador o hipotético y por imperfecto con valor de incertidumbre. El reemplazo del modo imperativo por el indicativo: Tiempo presente con valor de mandato, perífrasis verbales de obligación “tener que” y de futuro. Llama la atención aquí el reemplazo de formas verbales relativas a un decir sobre el “hacer” por un decir sobre la “tentativa” de hacer. Este descentramiento temporal se efectúa por medio de las construcciones perifrásticas “ir a + infinitivo”,

“tratar de + infinitivo” y por medio del encapsulamiento perifrástico “vamos a tratar de”.

- Los desactualizadores personales hetero-centrados, consistentes en a) el reemplazo de “ustedes” por “nosotros” de solidaridad; y b) el reemplazo de formas personalizadas de “tú” por formas despersonalizadas. Llama la atención aquí la co-ocurrencia de formas directas con “ustedes” y formas indirectas con “nosotros” de solidaridad.
- Los desactualizadores personales auto-centrados consistentes en el reemplazo de “yo” por “nosotros” de inclusión.
- Formulaciones modales con verbos performativos y formulaciones modalizadoras con locuciones adverbiales y adverbios.
- Fórmula reparadora (justificación con conector “pero”).
- Minimizadores con cuantificadores.

De este modo, mediante los procedimientos substitutivos (los actos de habla indirectos, los desactualizadores verbales, temporales y personales hetero y auto-centrados); los procedimientos añadidos (las formulaciones modales y modalizadoras, una fórmula reparadora de justificación y los minimizadores), se procura la minoración de la auto-implicación lingüística en la producción de las exhortaciones. En otras palabras, lo que se atenúa en concreto es el efecto ilocutorio de las exhortaciones, es decir, la coacción del docente por sobre el alumnado.

10.2.2.2.2 Atenuantes de las preguntas en el discurso de P1

Entre los escasos atenuantes de las preguntas, encontramos aquellos que atañen el procedimiento substitutivo correspondiente a los desactualizadores personales auto-centrados; y una categoría retórica asociada con la atenuación correspondiente a la elipsis, es decir, la suspensión de una interrogativa parcial “¿qué más?”. Mediante estos atenuantes se procura, al igual que en el caso de las exhortaciones, la minoración de la coacción del docente por sobre el alumnado.

A continuación presentamos un esquema sinóptico de los atenuantes de los actos de habla directivos en el discurso de P1:

Exhortación

Procedimientos substitutivos

> Actos de habla indirectos

- Reemplazo de exhortación por un enunciado asertivo (*mi recomendación es tratar...*); por un enunciado asertivo impersonalizado o semi-impersonalizado (*sería mejor presentarlos, sería bueno empezar el jueves, no es necesario que hablen, sería bueno que [...] ustedes pudieran conseguir un poco de información, la idea es que [...] estos dos tipos de preguntas creen conversación*).
- Reemplazo de exhortación por una interrogativa indirecta introducida por “si” (*si nos movemos más adelante?*).
- Reemplazo de exhortación por una interrogativa total (*puedes leer?, puedes leer la instrucción?*).
- Reemplazo de exhortación por una interrogativa indirecta introducida por perífrasis verbal (*tratemos de pensar qué les gustaría presentar*).

> Desactualizador verbal

- Reemplazo de verbos deóxicos o de obligación por verbos de posibilidad o hipotéticos (*puedes, puede, pueden, podemos podrían, podamos, puedan, pudieran*).

> Desactualizador temporal

- Reemplazo del tiempo presente o tiempo futuro por condicional –con valor atenuador o hipotético– (los objetos que *podrían* incluir, *podrían*, esta actividad *la haríamos, sería, gustaría*).
- Reemplazo del modo imperativo por el indicativo –presente con valor de mandato– (por ejemplo / *E6 presenta a E7*) y por perífrasis verbales de

obligación (la clase *tiene que, tenemos que* crear un vocabulario, *tienen que* seleccionar), y de futuro (*van a entrevistar* un compañero).

- Reemplazo de tiempo presente por imperfecto con valor de incertidumbre (recuerdan [...] / *teníamos un* resumen de análisis).
- Reemplazo de un decir sobre el “hacer” por un decir sobre la “tentativa” de hacer con construcciones perifrásticas (*tratar de extraer un vocabulario, vamos a intentar escuchar, tratar de salir del cuento, tratar de buscar, tratemos de pensar [...]*), –encapsulamiento perifrástico suspendido– (*vamos a tratar de:*).

> Desactualizador personal

- Hetero-centrado: Reemplazo de “ustedes” por “nosotros” de solidaridad (*teníamos un resumen, podamos dar nuestras opiniones, hablamos de nuestras* experiencias, esta actividad la *haríamos, tenemos que, vamos a tener nuestra* primera presentación, hoy *tenemos nuestra* primera presentación, *vamos a hacer una pequeña* actividad, *vamos a leer, vamos a utilizar* la presentación, la información que *tenemos*, preferiría que *tuviéramos, tratemos* de pensar, me gustaría que *conversáramos, vamos a ver* esta película).
- Hetero-centrado: Reemplazo de formas personalizadas de “tú” por formas despersonalizadas (*alguien* puede llevarlo, cada *estudiante* va a ir a buscarlo, la *clase* tiene que escribir).
- Co-ocurrencia de “ustedes” y “nosotros” de solidaridad (el martes *podemos- pueden* llevarlo, *tratemos* de pensar qué les *gustaría* presentar ya *ustedes* van a leer, *vamos* o *van* a usarlo bastante o *podrían* usarlo, las presentaciones orales que *ustedes* van a hacer *noso-* o más bien *ustedes* van a trabajar, lo que quiero que *hagamos* ahora es que *vean*).
- Auto-centrado: Reemplazo de “yo” por “nosotros” de inclusión con perífrasis verbal durativa prospectiva e imperativo (*vamos a ir parando* la película, y luego *avanzamos* con la película, *vamos a ir deteniéndonos* en algunas partes).

Procedimientos añadidos

- > Formulaciones modales con verbos performativos (*preferiría que, necesito que, lo que yo les recomiendo es entonces llevar, quiero que, me gustaría que*) y formulaciones modalizadoras (*tal vez sería bueno, probablemente vamos a utilizar*)
- > Fórmula reparadora
 - Justificación con “pero” (*pero que puedan criticar el video*)
- > Minimizadores
 - Cuantificadores (*bastante, un poco, rápidamente, siempre, pequeña*)

Pregunta

Procedimientos substitutivos

- > Desactualizador personal
 - Auto-centrado: Reemplazo de “yo” por “nosotros” de inclusión (*todos tenemos nuestras fechas?, cuándo dijimos que / íbamos a comenzar?*).

Categorías retóricas asociadas con la atenuación

- > Elipsis
 - Suspensión de interrogativa parcial (*qué más?*)

10.2.2.3 Grilla de los actos de habla directivos presentes en el discurso de P2

Enunciados	Actos de habla directivos	Descripción lingüística
<i>vamos a ver // a ver cuéntenme! / qué / quién entendió algo? / no importa qué, nada? no lo puedo creer!, a ver! / qué entendieron? YA PUES!</i>	Pregunta	Apelativo (<i>vamos a ver, a ver</i>), enunciado interrogativo indirecto (<i>cuéntenme!</i>), enunciado interrogativo parcial (<i>quién entendió algo?, qué entendieron?</i>), enunciado expresivo (<i>no lo puedo creer</i>), expresión de exhortación (<i>YA PUES!</i>).

<i>qué cosas / dijimos del terremoto de valparaíso / a ver!, vamos! / hagan un resumen / de / lo que hicimos ayer / ellos no estuvieron y necesitan saber lo que hicimos / qué les van a decir?</i>	Pregunta	Empleo de “nosotros” de solidaridad (<i>qué cosas dijimos del terremoto</i>), (<i>hagan un resumen de lo que hicimos</i>), (<i>necesitan saber lo que hicimos</i>), apelativo (<i>a ver, vamos!</i>).
<i>piensen en lo que hicimos ayer y traten de ir en orden, no piquen en, piensen qué hicimos primero, de tal manera que armamos la historia entera un poquito más ordenada</i>	Exhortación	Empleo de “nosotros” de solidaridad (<i>hicimos</i>), construcción perifrástica (<i>traten de</i>), enunciado de justificación (<i>de tal manera que armamos...</i>), cuantificador (<i>poquito</i>).
<i>entonces qué más? / ahora pueden ir diciendo distintas cosas no?</i>	Pregunta	Enunciado interrogativo parcial elidido (<i>entonces qué más?</i>), verbo de posibilidad y verbo de posibilidad (<i>pueden ir diciendo</i>), elemento fático-apelativo (<i>no?</i>).
<i>y de qué otra manera dijimos que usábamos el verbo asilarse?</i>	Pregunta	Enunciado interrogativo parcial, empleo de “nosotros” de inclusión (<i>dijimos, usábamos</i>).
<i>bueno entonces ahora vamos a hacer e:: vamos a trabajar en:: el poema</i>	Exhortación	Empleo del “nosotros” de solidaridad y perífrasis verbal (<i>vamos a hacer, vamos a trabajar</i>).
<i>entonces qué vamos a hacer ahora? yo quiero que-, yo quiero que se junten / y lean / entre ustedes, en parejas lean, vamos a leer entre todos y vamos a buscar palabras</i>	Exhortación	Enunciado interrogativo retórico (<i>qué vamos a hacer ahora?</i>), empleo del “nosotros” de solidaridad y perífrasis verbal (<i>vamos a leer</i> entre todos), verbo performativo (<i>quiero que se junten</i>).
<i>qué es despertar / cuándo despertamos?</i>	Pregunta	Enunciados interrogativos parciales (<i>qué, cuándo</i>), empleo del “nosotros” generalizador (<i>despertamos</i>).

por qué creen ustedes que sucede eso en Chile?	Pregunta	Enunciado interrogativo parcial.
ésta es una copia / de lo todos los cuentos que vamos a leer este semestre, yo les dije que cada uno de ustedes va a leer, vamos a leer todos los cuentos	Exhortación	Empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>vamos a leer</i> este semestre, <i>vamos a leer</i> todos los cuentos), verbo performativo “decir” con valor de mandato (yo les dije que [...] ustedes).
entonces / cuál es la tarea aquí? todos deben leer este cuento, todos vamos a leer el cuento / tienen una semana	Exhortación	Enunciado interrogativo retórico (<i>cuál es la tarea aquí?</i>), empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>todos vamos a leer</i>).
yo quiero que todos todas lean el cuento / quiero que lo lean pronto, yo les recomiendo esto es si ustedes, mi recomendación es que lean el cuento una vez, léanlo entero, traten de rescatar, busquen algunas palabras, subrayen los personajes, les recomiendo que no hagan, pueden leerlo una tercera vez	Exhortación	Verbos performativos (<i>quiero que todos todas lean...</i> , <i>quiero que lo lean pronto</i> , <i>yo les recomiendo que no hagan</i>), enunciados asertivos (<i>yo les recomiendo esto</i> , <i>mi recomendación es que [...]</i>), construcción perifrástica (<i>traten de rescatar</i>), verbo de posibilidad (<i>pueden</i>).
les recomiendo también que cuando terminen, traten de escribir, cuando estemos en la presentación yo quiero que todos hablen, ustedes tienen que ayudarla a que ella haga una buena presentación cierto?, después ustedes van a necesitar también la cooperación, no se olviden de eso, de acuerdo?	Exhortación	Verbos performativos (<i>recomiendo también que</i> , <i>quiero que todos hablen</i>), construcción perifrástica (<i>traten de</i>), perífrasis verbal de obligación (<i>tienen que</i>), interrogativa fático-apelativa (<i>cierto?</i> , <i>de acuerdo?</i>).

<i>vamos a intentar</i> contar la película que vimos	Exhortación	Empleo del “nosotros” de solidaridad (<i>vamos a intentar</i>).
se ofrece la palabra <i>quién quiere leer?</i> / <i>vamos!</i> / <i>fuerte!</i>	Exhortación	Enunciado interrogativo parcial (<i>quién quiere leer?</i>) y elipsis (<i>fuerte</i>).
<i>ya y cuántas personas viven?</i> , algo que me interesa <i>quiénes viven en la casa quiénes entran salen / a qué lugar de la casa visitan más no? a ver cuéntenme!</i>	Pregunta	Enunciado interrogativo parcial (<i>cuántas personas viven?</i> , <i>quiénes viven en la casa quiénes entran...</i> , <i>a qué lugar...?</i>), elementos fático-apelativos (<i>no? a ver</i>) y enunciado interrogativo indirecto (<i>cuéntenme</i>).
<i>qué tarea tenían para hoy? // qué íbamos a hacer hoy? // qué les dije que escribieran?</i>	Pregunta	Imperfecto con valor de incertidumbre (<i>tenían, íbamos a hacer hoy</i>), verbo performativo “decir” con valor de mandato (<i>qué les dije que escribieran</i>).
El tú <i>vas a hacer</i> el primer cuento, <i>ustedes pueden</i> ponerle su nombre acá	Exhortación	Perífrasis verbal (<i>vas a hacer</i>) con valor de mandato, verbo de posibilidad (<i>pueden</i>).
<i>a ver! pongamos atención para ver si ustedes están de acuerdo con lo que ella va a decir!</i> / <i>ya?</i>	Exhortación	Apelativo y “nosotros” de solidaridad (<i>a ver! pongamos atención para ver...</i>), enunciado de carácter justificativo con <i>para</i> y con elemento fático-apelativo (<i>ya?</i>).

Como lo evidencia la grilla anterior, advertimos que en el discurso de P2 se atenúan igualmente las exhortaciones y las preguntas. A continuación presentamos una síntesis de los principales atenuantes de estos actos de habla.

10.2.2.3.1 Atenuantes de las exhortaciones en el discurso de P2

Entre los atenuantes de las exhortaciones empleados en el discurso de P2, encontramos aquellos que atañen el procedimiento substitutivo y el procedimiento añadido:

- Los actos de habla indirectos consistentes en el reemplazo de exhortación por un enunciado asertivo y por una interrogativa parcial.
- Los desactualizadores verbales consistentes en el reemplazo de verbos deónticos o de obligación por verbos de posibilidad.
- Los desactualizadores temporales consistentes en el reemplazo de modo imperativo por indicativo, tiempo presente con valor de mandato; por perífrasis de obligación “tener que”. Llama la atención aquí el reemplazo de formas verbales relativas a un decir sobre el “hacer” por un decir sobre la “tentativa” de hacer. Este descentramiento temporal se efectúa por medio de las construcciones perifrásticas “ir a + infinitivo” y “tratar de + infinitivo”.
- Los desactualizadores personales hetero-centrados consistentes en el reemplazo de “ustedes” por “nosotros” de solidaridad.
- Los desactualizadores personales auto-centrados consistentes en el reemplazo de “yo” por “nosotros” de inclusión.
- Formulaciones modales con verbos performativos “querer que”, “decir que”, “recomendar que”.
- Elementos fático-apelativos ¿cierto?, ¿ya?, ¿de acuerdo?
- Los minimizadores con el cuantificador “poquito”.
- La fórmula reparadora de justificación, introducida por el uso de los conectores “de tal manera” y “para”.
- Elipsis con suspensión parcial de enunciado.

De este modo, mediante los procedimientos substitutivos (los actos de habla indirectos, los desactualizadores verbales, temporales y personales hetero y auto-centrados); los procedimientos añadidos (las formulaciones modales, los elementos fático-apelativos, minimizador y fórmulas reparadoras con justificación) y la categoría retórica elipsis (suspensión parcial), se procura la minoración de la auto-implicación lingüística en

la producción de las exhortaciones. En otras palabras, lo que se atenúa es el efecto ilocutorio de las exhortaciones, es decir, la coacción del docente por sobre el alumnado.

10.2.2.3.2 Atenuantes de las preguntas en el discurso de P2

Entre los atenuantes de las preguntas empleados, encontramos aquellos que atañen, en mayor grado el procedimiento substitutivo y, en menor grado, el procedimiento añadido y las categorías retóricas (o tropos):

- Los actos de habla indirectos consistentes en el reemplazo de una interrogativa directa por interrogativa indirecta.
- Los desactualizadores verbales consistentes en el reemplazo de verbos deónticos por verbo de posibilidad.
- Los desactualizadores temporales consistentes en el reemplazo de tiempo presente por imperfecto con valor de incertidumbre.
- Los desactualizadores personales hetero-centrados consistentes en el reemplazo de “ustedes” por “nosotros” generalizador y por “nosotros” de solidaridad.
- Los desactualizadores personales hetero-centrados consistentes en el reemplazo de “tú” por forma despersonalizada.
- Los desactualizadores personales auto-centrados consistentes en el reemplazo de “yo” por “nosotros” de inclusión.
- Formulación modal con verbo performativo “decir que”
- Elemento fático-apelativo ¿no?
- Elipsis (suspensión de interrogativa parcial).

De este modo, mediante los procedimientos substitutivos (acto de habla indirecto, desactualizadores verbales, temporales y personales hetero y auto-centrados); los procedimientos añadidos (formulación modal con verbo performativo y elementos fático-apelativos); y la categoría retórica asociada con la atenuación (elipsis), se procura al igual

que en el caso de las exhortaciones la minoración de la coacción de la docente sobre el alumnado.

A continuación presentamos un esquema sinóptico de los atenuantes de los actos de habla directivos en el discurso de P2:

Exhortación

Procedimientos substitutivos

- > Actos de habla indirectos
 - Reemplazo de exhortación por un enunciado asertivo (*yo les recomiendo esto mi, recomendación es que lean el cuento [...]*).
 - Reemplazo de exhortación por una interrogativa parcial (*quién quiere leer?*).
- > Desactualizador verbal
 - Reemplazo de verbos deónticos o de obligación por verbos de posibilidad (*pueden leerlo una tercera vez, ustedes pueden ponerle su nombre*)
- > Desactualizador temporal
 - Reemplazo de modo imperativo por indicativo –tiempo presente con valor de mandato– (*El tú vas a hacer el primer cuento*); por perífrasis de obligación (*tienen que ayudarla*).
 - Reemplazo de un decir sobre el “hacer” por un decir sobre la “tentativa” de hacer con construcciones perifrásticas (*vamos a intentar contar la película, traten de rescatar, traten de escribir, traten de ir en orden*).
- > Desactualizador personal
 - Hetero-centrado: Reemplazo de “ustedes” por “nosotros” de solidaridad (*piensen qué hicimos, vamos a hacer e:: trabajar en el poema, qué vamos a hacer ahora, vamos a leer entre todos y vamos a buscar palabras, vamos a leer este semestre, vamos a leer todos los cuentos, todos vamos a leer el cuento, vamos a intentar contar la película, pongamos atención*).

Procedimientos añadidos

- > Formulaciones modales con verbos performativos (yo *quiero que* se junten y lean, yo les *dije que* cada uno de ustedes va a leer, *quiero que* todos todas lean..., *quiero que* lo lean pronto, *recomiendo también que*, *quiero que todos hablen*, yo les *recomiendo que* no hagan).
- > Elementos fático-apelativos (*no?*, *cierto?*, *de acuerdo?*, *ya?*).
- > Minimizadores
 - Cuantificador (*poquito*).
- > Fórmula reparadora
 - Justificación con conector “de tal manera” (*de tal manera que* armamos la historia entera un *poquito más ordenada*).
 - Justificación con conector “para” (*para ver si* ustedes están de acuerdo con lo que ella va a decir ya?).

Categorías retóricas asociadas con la atenuación

- > Elipsis
 - Suspensión parcial de enunciado (*fuerte*: para decir “habla más fuerte”²²⁰).

Pregunta

Procedimientos substitutivos

- > Actos de habla indirectos
 - Reemplazo de interrogativa directa por indirecta (a ver *cuéntenme!*)
- > Desactualizador verbal
 - Reemplazo de verbos deónticos o de obligación por verbo de posibilidad (*pueden* ir diciendo distintas cosas)
- > Desactualizador temporal

²²⁰ Como ya se ha señalado antes (véase Las formas de atenuación, Cap. 5), algunas construcciones elípticas paradójicamente pueden provocar un efecto contrario a la atenuación, es decir, la intensificación de un acto de habla. En el caso de la forma elíptica evocada más arriba (*fuerte*), admitimos que aquella presenta una cierta ambigüedad respecto de su valor atenuador.

- Reemplazo de tiempo presente por tiempo imperfecto con valor de incertidumbre (qué tarea *tenían* para hoy?, qué *íbamos* a hacer hoy?).

> Desactualizador personal

- Hetero-centrado: Reemplazo de “ustedes” por “nosotros” generalizador (qué es despertar / cuándo *despertamos*?).
- Hetero-centrado: Reemplazo de “ustedes” por “nosotros” de solidaridad (qué cosas *dijimos* del terremoto, hagan un resumen de lo que *hicimos* ayer, ellos [...] necesitan saber lo que *hicimos*).
- Hetero-centrado: Reemplazo de forma personalizada de “tú” por forma despersonalizada (*quién entendió algo*?).
- Auto-centrado: Reemplazo de “yo” por “nosotros” de inclusión (y de qué otra manera *dijimos* que *usábamos* el verbo asilarse?)

Procedimientos añadidos

- > Formulación modal con verbo performativo (qué les *dije* que escribieran?).
- > Elemento fático-apelativo ¿no?

Categorías retóricas asociadas con la atenuación

- > Elipsis
 - Suspensión de interrogativa parcial (entonces *qué más*?).

10.2.2.3.3 Funcionamiento de los atenuantes de los actos directivos

El estudio de las formas de atenuación de los actos de habla directivos (exhortaciones y preguntas) muestra que en el discurso de P1 y en el discurso de P2 se recurre sistemáticamente al empleo de los procedimientos substitutivos y añadidos, entre otros, para minorar la auto-implicación lingüística y la adscripción a la producción de tales actos directivos. Junto con lo anterior, se produce una toma distancia del exceso de coacción que los docentes ejercen por sobre el alumnado. Coacción que es movilizadora por el efecto ilocutorio de las exhortaciones y las preguntas de los docentes. Esto es así, puesto que la coacción ejercida por los docentes sobre el alumnado puede ser contemplada como una propiedad desfavorable con el desempeño del rol docente. En específico, el rol docente

de facilitador-mediador (véase La relación interpersonal entre docente y alumnos, Cap. 2). Asimismo, se observa que mediante la atenuación de las exhortaciones y preguntas efectuada por los docentes, se procura igualmente promover la aceptación de la intervención docente por parte del alumnado y del sub-rol que se deriva de ella, como es el ser gestor y organizador de las distintas actividades didácticas propuestas.

Aun cuando los docentes hacen un uso diferenciado de los procedimientos atenuadores de los actos directivos, observamos que con todos ellos se resalta algún aspecto de la manera del decir docente sobre el hacer del alumnado. Según nosotros, tales aspectos pueden ser al menos de tres tipos:

1) El primer aspecto dice relación con la *manera de decir* del docente, la que es presentada en términos de una recomendación, una sugerencia y/o un deseo. Algunos de los procedimientos atenuadores que se agrupan alrededor de este aspecto destacado son los siguientes: (i) Los actos de habla indirectos, es decir, el reemplazo de una forma canónica de exhortación (órdenes o mandatos) por: a) enunciados asertivos: *mi recomendación es...* (P1), *yo les recomiendo esto...* (P2); b) por enunciados impersonalizados y semi-impersonalizados: *sería bueno empezar el jueves...*, *sería bueno que ustedes...* (P1); c) enunciados interrogativos indirectos o parciales: *si nos movemos más adelante?*, *tratemos de pensar que les gustaría presentar...* (P1), *quién quiere leer?* (P2); y (ii) los verbos performativos: *quiero que...*, *recomiendo que...* y *dije que...* –“decir” con valor de mandato– (P1 y P2); *preferiría que...*, *necesito que...* y *me gustaría que...* (P1).

2) El segundo aspecto dice relación con el *hacer del alumnado*, el que es presentado en términos de un hacer potencial, cercano en el futuro y tentativo. Algunos de los procedimientos atenuadores que se agrupan alrededor de este aspecto destacado son los siguientes: (i) Las formulaciones modalizadoras: *probablemente vamos a utilizar la presentación...*, *tal vez sería bueno...* (P1); (ii) los desactualizadores verbales, es decir, el reemplazo de un verbo deóntico por un verbo de posibilidad: *puedes...*, *pueden...*, *podemos...* (P1 y P2); (iii) los desactualizadores temporales, es decir, el reemplazo de: a) el

imperativo por la perífrasis verbal de obligación: *la clase tiene que...* (P1), *tienen que ayudarla...* (P2); b) el tiempo presente o futuro por condicional: *los objetos que podrían incluir..., esta actividad la haríamos...* (sólo en P1); y, c) el reemplazo de un decir sobre el “hacer” por un decir sobre la “tentativa” de un hacer con construcciones perifrásticas: *vamos a intentar escuchar..., tratemos de pensar...* (P1); *vamos a intentar contar la película que vimos..., traten de ir en orden...* (P2).

3) El tercer y último aspecto dice relación igualmente con el *hacer del alumnado*, el que es presentado esta vez en términos de un hacer colectivo y en coparticipación con el docente. Algunos de los procedimientos atenuadores que se agrupan alrededor de este aspecto destacado son los siguientes: Los desactualizadores personales hetero-centrados; es decir, a) el reemplazo de “ustedes” por “nosotros” de solidaridad: *hoy tenemos nuestra primera presentación...* (P1), *vamos a leer todos los cuentos..., pongamos atención...* (P2); b) la co-ocurrencia de “ustedes” y “nosotros” de solidaridad: *el martes podemos- pueden llevarlo..., vamos o van a usarlo bastante o podrían usarlo..., las presentaciones orales que ustedes van a hacer noso- o más bien ustedes van a trabajar...* (sólo en P1).

Por último, debemos decir que respecto a la atenuación de las exhortaciones sólo en el discurso de P1 se da una mayor visibilidad de la co-ocurrencia de las formas de “ustedes” y “nosotros” de solidaridad, mostrándose con ello una vacilación en la elección de estas formas; y, respecto a la atenuación de las preguntas sólo en el discurso de P2 hallamos una recurrencia importante de atenuantes, en especial, los procedimientos substitutivos. Entre los que se destacan los desactualizadores hetero-centrados consistentes en el reemplazo de “ustedes” por el “nosotros” generalizador y el “nosotros” de solidaridad.

10.2.3 Formas de atenuación del desacuerdo con el alumnado

Como ya adelantamos antes, los atenuantes y los intensificadores suelen aparecer en el discurso, complementándose los unos con los otros y actuando en la misma dirección o hacia un mismo fin (véase Las formas de atenuación, Cap. 5). Sobre la base de nuestras

observaciones efectuadas respecto de los atenuantes del desacuerdo en el discurso de P1 y de P2, lo anterior se hizo patente muy especialmente durante las situaciones de disenso.

Por tal motivo, para llevar a cabo el estudio de los atenuantes del desacuerdo, no sólo se tomaron en consideración aquellos intensificadores con los cuales los atenuantes se complementaban mayormente sino que también se procedió a realizar un análisis secuencial del discurso de P1 y de P2 en función de cada una de las situaciones de disenso identificadas. A continuación presentamos el análisis pormenorizado de los atenuantes del desacuerdo con el alumnado a través de algunas de las secuencias pesquisadas en el subcorpus de trabajo 2.3 (véase Anexos, p. 83).

10.2.3.1 Secuencia de P1 en situación de disenso moderado

Secuencia 1, fragmento 1: “Viña es feo”

- 1 P1 qué piensan ustedes? qué características han podido ver en viña? cómo
- 2 describirían viña?
- 3 E1 es muy turístico
- 4 P1 muy turístico
- 5 E1 sí
- 6 E2 más moderno
- 7 P1 más moderno
- 8 E3 más seguro
- 9 P1 más seguro / tu experiencia?
- 10 E3 sí
- 11 E4 más feo
- 12 P1 **VIÑA!** ((risas del profesor y de los estudiantes)) / **más feo!**
- 13 E5 más limpio
- 14 P1 más limpio
- 15 E6 hay más tiendas
- 16 P1 hay más tiendas / a ver / un segundo / vamos a tratar de:: sí (si nos movemos
- 17 más adelante?) ((el profesor es interrumpido por un estudiante atrasado))

En el fragmento 1 de la secuencia 1, la consigna del docente (P1) consiste en que los estudiantes describan la ciudad de Viña del Mar²²¹. La mayoría de los estudiantes que intervienen emiten juicios de valor favorables sobre la ciudad de Viña del Mar, excepto una estudiante (E4), que emite un juicio de valor desfavorable con el enunciado *más feo* (línea 11). Ante la intervención de E4, el docente reacciona con sorpresa y emplea intensificadores hetero-centrados, como la elevación de la intensidad de la voz –forma paraverbal– acompañada de risas –forma no verbal– y la repetición inmediata del enunciado de la estudiante E4: *VIÑA! / más feo!* (línea 12). Pese a ello, algunos estudiantes prosiguen con la expresión de juicios de valor favorables sobre la ciudad de Viña, hasta que el docente se ve interrumpido por un estudiante que entra a la sala de clases.

Como lo evidencia el fragmento 1, la intervención de la estudiante E4 constituye un elemento implícito de desacuerdo con respecto a la intervención de los demás estudiantes. Sin embargo, no se aprecia una postura de rechazo directa a la intervención de E4 de parte de los demás estudiantes ni del docente. Por el contrario, se advierte que el docente resalta la intervención de E4 con intensificadores hetero-centrados, centrando la atención de los demás estudiantes sobre el desacuerdo de E4. Pasemos a ver ahora la continuación de esta secuencia 1 en el fragmento 2.

Secuencia 1, fragmento 2: “Viña es feo” (continuación)

- 1 P1 ((el profesor pasa la lista y los estudiantes levantan la mano)) E1 // E2 // **E4** /
- 2 **la chica que piensa que viña es feo** ((sonrisas de los estudiantes)) / E3
- 3 E3 sí
- 4 P1 E5 // E6 // E7 // E8
- 5 E8 sí
- 6 P1 **E4 // por qué piensas que viña es feo?**
- 7 E4 porque hay demasiado edificios X que:: que son feos
- 8 P1 **bueno / acá tenemos un concepto de belleza diferente al que pudieran**
- 9 **tener otros / sí? / bueno dicen por ahí que la belleza está en:: en el ojo del**

²²¹ La ciudad de Viña del Mar que se encuentra situada muy cerca de Valparaíso, conforma uno de los lugares de residencia de una buena parte de los estudiantes del PIIE.

10 **que la mira / sí?**- ((el profesor es interrumpido por otro estudiante atrasado))

Al cabo de unos minutos el docente vuelve a intervenir, pasando la lista de la clase. Cuando el docente pronuncia el nombre de pila de E4, casi al mismo tiempo, hace alusión a la intervención previa de E4, mediante el vocativo-frase²²² con valor encomiástico: *la chica que piensa que viña es feo* (línea 2).

Después de pasar la lista, el docente interpela a E4 para que explique las razones que motivan su apreciación negativa sobre la ciudad de Viña (línea 6). La estudiante E4 responde al docente, exponiendo sus razones (línea 7) y el docente vuelve a intervenir utilizando un enunciado con valor encomiástico respecto de la intervención de E4: *bueno / acá tenemos un concepto de belleza diferente al que pudieran tener otros* (línea 8).

A nuestro parecer, mediante los dos enunciados con valor encomiástico observados (intensificadores hetero-centrados), el docente reaviva la atención de los demás estudiantes respecto del juicio de valor desfavorable de E4, relativizando al mismo tiempo su carácter desvalorizante. De esta manera, se procura minorar la posibilidad de que surja una postura de rechazo de parte de la clase. Asimismo, llama la atención que se emplee un desactualizador personal auto-centrado, constituido por el reemplazo de un “yo” por el “nosotros” generalizador “*tenemos*”, con el cual se muestra un distanciamiento con respecto del propio decir. Tal vez, para no manifestar abiertamente su adhesión a la opinión discordante de E4, adhesión que se dejará entrever mediante insinuaciones más adelante en el fragmento 3 de la secuencia 1.

El final del fragmento 2 lo conforma un enunciado introducido por otro desactualizador personal auto-centrado constituido por el reemplazo de “yo” por la figura de un tercer-hablante “*dicen por ahí que...*”. Este atenuante es utilizado además para

²²² Véase las formas de tratamiento nominal.

introducir una fórmula estereotipada correspondiente a una frase hecha: *dicen por ahí que la belleza está en:: en el ojo del que la mira* (líneas 9 y 10). Según pudimos constatar esta frase hecha existe también en inglés (*beauty lies in the eye of the beholder*) y en francés (*la beauté est dans l'oeil de celui qui regarde*), lo que en un principio contribuiría a su comprensión por parte de alumnado. Sea como fuese, con esta frase hecha se apunta a la relativización del carácter desvalorizante de la intervención de E4. Se

Para terminar, vamos a ver el fragmento 3 que continúa después de que el docente es interrumpido nuevamente por otro estudiante que entra a la sala de clases.

Secuencia 1, fragmento 3: “Viña es feo” (continuación y final)

1 P1 entonces continuemos / hablando de viña / entonces bueno / **hay- podemos**
2 **también tener que:: e:: el:: un sentido estético:: depende de cada persona**
3 **/ sí? lo que uno piensa / que puede ser bello o no / va a depender de cada**
4 **persona / yo estoy un- creo que de acuerdo con- bueno- el rest-**
5 **qué piensa el resto de viña? más características? // moderno:: / más**
6 **seguro:: / más limpio:: / más feo:: / qué más?**

En el fragmento 3 de la secuencia 1, el docente (P1) reanuda su intervención mediante una auto-reformulación diferida respecto de la frase hecha, mencionada previamente: *hay- podemos también tener que:: e:: el:: un sentido estético:: depende de cada persona / sí? lo que uno piensa / que puede ser bello o no / va a depender de cada persona* (líneas 1 y 2). Dicha auto-reformulación se caracteriza, además, por presentar algunos desactualizadores personales auto-centrados constituidos por el reemplazo de “yo” por “nosotros” generalizador (*podemos*) e indefinido (*uno*); y además un elemento fático-apelativo (*sí?*).

Al final del fragmento 3, el docente deja entrever más abiertamente su postura respecto de E4. En definitiva, el docente expresa estar de acuerdo con la intervención inicial de E4 (intensificador auto-centrado), sin embargo, la expresión del acuerdo se presenta con múltiples auto-interrupciones y distintas formas atenuadoras:

- Expresión del acuerdo con autointerrupciones (suspensión parcial): *yo estoy un- creo que de acuerdo con- bueno- el rest-* (línea 4).
- Cambio de tópico discursivo con un enunciado interrogativo parcial: *qué piensa el resto de viña?* y un interrogativo elidido: *más características?* (línea 5).

A continuación presentamos un esquema sinóptico de los intensificadores y los atenuantes presentes en el discurso de P1 durante una situación de disenso moderado (secuencia 1):

Intensificadores

- > Hetero-centrado
 - Enunciados expresivos de sorpresa con forma paraverbal –elevación de la voz– (VIÑA) y repetición inmediata de la intervención de la estudiante (*más feo!*).
 - Enunciados con valor encomiástico (*la chica que piensa que viña es feo –vocativo-frase–, bueno / acá tenemos un concepto de belleza diferente al que pudieran tener otros...*).
- > Auto-centrado
 - Auto-reformulación diferida de la frase hecha (*hay- podemos también tener que:: e:: el:: un sentido estético:: depende de cada persona sí? lo que uno piensa*).
 - Expresión del acuerdo respecto de la intervención de E4 con enunciado asertivo en primera persona (*yo estoy un- creo que de acuerdo con- bueno- el rest-...*) al final de la secuencia.

Atenuantes del desacuerdo

- > Fórmula estereotipada
 - Frase hecha (*dicen por ahí que la belleza está en:: en el ojo del que la mira*).
- > Desactualizador personal

- Auto-centrado: Reemplazo del “yo” por la figura de un tercer-hablante *dicen por ahí que...*).

Atenuantes presentes en los intensificadores

> Desactualizador personal

- Auto-centrado: Reemplazo de “yo” por “nosotros” generalizador (bueno / *acá tenemos un concepto..., podemos también tener que...*) y por un indefinido (lo que *uno* piensa...).

> Elipsis

- Suspensión parcial en forma de autointerrupciones (*yo estoy un- creo que de acuerdo con- bueno- el rest-*).
- Suspensión total de la expresión del acuerdo con cambio de tópico y enunciados interrogativos (*qué piensa el resto de viña?, más características?*)

10.2.3.2 Secuencia de P2 en situación de disenso moderado

Secuencia 2, fragmento 1: “Las casas feas”

- 1 P2 cuando ustedes iban a venir a chile qué pensaban que iban a ver? /// pensaban
2 que la ciudad iba a ser como es o distinta?
3 E1 no creo que la ciudad son más m::/ las calles no están rom- roto o rotos
4 P2 rotas?
5 E1 rotas y am:: no hay tantos perros en las calles
6 P2 ya tú ves que hay muchos perros / tú tú crees que las casas están viejas?
7 E1 em:: sí/ [pero] m:: **en alemania hay muchas caia- casas viejas pero están /**
8 **muy lindas / no como aquí** ((risas de la estudiante))
9 P2 [sí::!]
10 P2 **ajá! tú encuentras feas las casas de aquí SÍ YA! mhm mira qué curiosa**
11 **observación!** ((la profesora se levanta de la mesa y se vuelve a sentar)) tú
12 también E2?
13 E2 sí yo vivo en una casa viejo
14 P2 en valparaíso o en viña?
15 E2 en valparaíso y:: anoche con l- con la lluvia y el viento oh / tuve miedo!
16 ((risas de la estudiante))
17 P2 tuviste miedo!
18 E2 sí
19 P2 **ya:: muy bien!** qué otras cosas han observado? **dos observaciones**

20 **interesantes!** qué más han visto? ((un estudiante solicita la palabra))

En el fragmento 1 de la secuencia 2, la docente (P2) interpela a los estudiantes sobre sus primeras impresiones respecto de las ciudades de Viña y Valparaíso. En respuesta a la interpelación de la docente, una estudiante (E1) emite un juicio de valor desfavorable sobre las casas de Valparaíso mediante una litote: *en alemania hay muchas caia- casas viejas pero están / muy lindas / no como aquí* (líneas 7 y 8).

Lo que llama la atención en este fragmento es la postura de la docente respecto de la intervención previa de E1. El enunciado de la docente introduce una forma de aceptación parcial *ajá* (línea 10) y, posteriormente, realza la intervención de E1 mediante el empleo de una reformulación inmediata de E1: *tú encuentras feas las casas de aquí* (línea 10). Acto seguido, la docente vuelve a asentir, empleando algunas formas de aceptación parcial: *SÍ YA! mhm* (línea 10). Al finalizar su intervención, la docente introduce una forma apelativa (*mira*) destinada a concitar la atención, seguida de una expresión de sorpresa: *qué curiosa observación!* (líneas 10 y 11).

De lo dicho hasta aquí entonces, constatamos que la intervención de la docente, además de presentar intensificadores (reformulación inmediata y expresión de sorpresa) de la intervención de E1, introduce atenuantes del desacuerdo respecto de E1. Sin embargo, declina manifestar explícitamente una postura de rechazo de la intervención de E1 (suspensión total del desacuerdo en forma de una no-enunciación).

Para terminar esta parte, diremos que al final del fragmento 1, otra estudiante (E2) da un testimonio negativo respecto de vivir en una casa antigua en Valparaíso (líneas 13 y 15). Sin embargo, no queda claro si E2 está de acuerdo con E1. Sea como fuese, la docente interviene, resaltando la intervención de ambas estudiantes (E1 y E2) mediante enunciados con valor encomiástico: *ya:: muy bien!, dos observaciones interesantes!* (líneas 19 y 20).

Secuencia 2, fragmento 2: “Las casas feas” (continuación y final)

1 P2 bueno / de hecho valparaíso ES la segunda ciudad más importante después de
2 santiago / y en algún momento / fue la ciudad más importante de chile más
3 importante que santiago ya vamos a ver un video y hablar un poquito de
4 por qué valparaíso era tan importante hace mu::chos años atrás / qué otras
5 cosas observan de esta ciudad que les llama la atención qué les gusta o qué no
6 les gusta **a parte de los perros / y las casas feas que dice e:lla** ((la
7 profesora dirige su mirada hacia sus notas en la mesa)) **qué ho- qué terrible!**
8 **yo encuentro tan lindas las casas** / ((la profesora le da la palabra a una
9 estudiante que levanta la mano e introduce otro tema))

En el fragmento 2 de la secuencia 2, la docente (P2) interviene destacando algunos aspectos positivos de la ciudad de Valparaíso. Luego, interpela a los estudiantes en función de la consigna inicial, esto es, manifestar las impresiones personales sobre Valparaíso. En este instante, la docente hace mención de la intervención inicial de E1 (fragmento 1): *a parte de los perros y las casas feas que dice ella* (línea 6, fragmento 2) y manifiesta su rechazo mediante un enunciado con valor difemístico: *qué ho- qué terrible!* (línea 7, fragmento 2). Al finalizar su intervención, se advierte que la docente revela más abiertamente su desacuerdo con la intervención inicial de E1: *yo encuentro tan lindas las casas* (líneas 7 y 8, fragmento 2).

Resumiendo, podemos decir que en el fragmento 1 de la secuencia 2 lo que se persigue es que los estudiantes respondan a la consigna docente: Manifestar sus impresiones sobre Valparaíso. Por esta razón, el discurso de la docente apunta a la promoción de la intervención de los estudiantes mediante dos clases de procedimientos: Intensificadores hetero-centrados o realces de las intervenciones de los estudiantes; y los atenuantes, estos últimos destinados a minorar la disconformidad con la intervención de los estudiantes, en especial, con la intervención de (E1), respecto a la cual la docente disiente. Finalmente, en el fragmento 2 de la secuencia 2, cuando los estudiantes ya han manifestado sus impresiones sobre Valparaíso, la docente revela más explícitamente su postura de desacuerdo respecto de la intervención de la estudiante E1.

A continuación presentamos un esquema sinóptico de los intensificadores y los atenuantes presentes en el discurso de P2 durante una situación de disenso moderado (secuencia 2):

Intensificadores

> Hetero-centrado

- Reformulación inmediata de la intervención de una estudiante (*tú encuentras feas las casas de aquí*).
- Enunciados con expresión de sorpresa y de encomio (*mira qué curiosa observación!, ya:: muy bien!, dos observaciones interesantes!*).
- Expresión del desacuerdo respecto de la intervención de E1 mediante disfemismo (*qué ho- qué terrible!*) al final de la secuencia.

> Auto-centrado

- Expresión del desacuerdo respecto de la intervención de E1 mediante enunciado asertivo en primera persona (*yo encuentro tan lindas las casas*) al final de la secuencia.

Atenuantes del desacuerdo

> Aceptación parcial del desacuerdo

- Asentimiento con adverbios (*SÍ YA!*) y con formas paraverbales (*ajá, mhm*).

> Elipsis

- Suspensión total del desacuerdo respecto de la intervención de E1 al inicio de la secuencia en forma de una no-enunciación.

10.2.3.3 Secuencia de P1 en situación de disenso polémico

Secuencia 3, fragmento 1: “La gente no es muy inteligente”

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | P1 | ajá! / y en <oregon> / dónde estudias? |
| 2 | E1 | en:: un / pueblo pequeño / la capital de <oregon> ≈ |
| 3 | P1 | salem |
| 4 | E1 | sí es muy pequeño:: / y la gente no son muy inteligente ((el profesor se ríe mostrando incomodidad con los gestos de la mano, los estudiantes se ríen también)) |
| 5 | | será que hay muchos problemas |
| 6 | | |

- 7 P1 **y ella dice / es verdad!** ((el profesor se dirige a la estudiante E2))
 8 E2 pero yo viví allá!
 9 P1 en [<saalem>?]
 10 E2 [sí]
 11 E2 sí- no:: en <eugene>
 12 P1 <eugene> ?
 13 E2 está cerca de <saalem>!
 14 E1 sí! ((la estudiante se ríe))
 15 P1 **pero por qué- siempre hablan de <portland>?**
 16 E2 sí
 17 E1 sí
 18 P1 **que es una ciudad como muy / alternativa y como::**
 19 E2 pero no es lo mismo

En el fragmento 1 de la secuencia 3, la intervención de la estudiante E1 introduce el tema que dará lugar a la polémica posterior. E1 emite un juicio de valor desfavorable respecto de la gente de Salem (ciudad estadounidense) mediante una litote: *y la gente no son muy inteligente* (línea 4). Al instante, se puede apreciar la reacción de rechazo del docente (P1) que, en un primer momento, se manifiesta únicamente mediante una suspensión total del desacuerdo y el empleo de formas no verbales (expresión corporal y gestos de las manos).

Después de la intervención de E1, el docente manifiesta su desacuerdo refiriéndose a la intervención de otra estudiante (E2): *y ella dice / es verdad!* (línea 7). Luego, el docente deja entrever más abiertamente su postura de rechazo con E1 y E2, empleando formas de aceptación parcial del desacuerdo y elipsis para minimizar el desacuerdo con ellas:

- Enunciado concesivo-opositivo: *pero por qué- siempre hablan de <portland>?* (línea 15).
- Elipsis (suspensión parcial): *que es una ciudad como muy / alternativa y como::* (línea 18).

Vamos a ver a continuación la segunda parte y final de la secuencia 3, en la presentación del fragmento 2.

Secuencia 3, fragmento 2: “La gente no es muy inteligente” (continuación y final)

- 1 P1 **la gente no es muy inteligente!**
2 E1 es verdad!
3 P1 **la cita de E1 / para este día** ((risas de estudiantes)) / **y por qué crees eso?**
4 E1 porque hay muchos problemas con drogas / y la gente son muy:: pobre y::
5 muchas veces / [ellos] no-
6 P1 [no::] ((el profesor extiende la mano para detener a la
7 estudiante))
8 P1 **continúa!** ((risas de una estudiante)) **no estoy entendiendo mucho**
9 E1 mhm! muchas veces am:: la gente no tienen oportunidades a estudiar mucho
10 P1 **y eso las hace tontas?**
11 EE sí ((el profesor mira a los otros estudiantes con asombro))
12 P1 **okay!**
13 E2 estoy de acuerdo
14 P1 **SÍ!**
15 E2 es triste / pero es la verdad ((risas de la estudiante))
16 P1 **mhm! / bueno / interesante / es que creo que estamos / juntando**
17 **pobreza con:: estupidez // no sé / creo que-** / ((el profesor hace gestos,
18 mostrando su incomodidad)) **interesante / y cómo es la ciudad? / <saalem>?**

El docente (P1) reanuda su intervención, manifestando su rechazo respecto de la intervención previa de E1 (ver fragmento 1 de la secuencia 3, línea 4) mediante un intensificador hetero-centrado constituido por una ironía: *la gente no es muy inteligente!*, *la cita de E1 / para este día* (líneas 1 y 3). Más adelante, el docente interpela a E1 respecto de los motivos de su aserción (línea 3). Ante la respuesta de E1, el docente la interrumpe brevemente (línea 6) y luego le solicita que continúe. Esto último lo hace empleando un enunciado con valor atenuador, mediante el cual el docente muestra incompreensión o desconocimiento fingido: *no:: continúa! no estoy entendiendo mucho* (línea 8).

Al retomar la palabra, E1 reformula su intervención previa y, acto seguido, el docente vuelve a manifestar su rechazo mediante un enunciado interrogativo total (intensificador hetero-centrado): *y eso las hace tontas?* (línea 10).

Tras la breve intervención de varias estudiantes (incluyendo la intervención de E2) el docente atenúa su postura de rechazo, mediante las formas de aceptación parcial del desacuerdo: *okay!* (línea 12) y *SÍ!* (línea 14).

Al final del fragmento 2, observamos que el docente manifiesta nuevamente su postura de desacuerdo, pero esta vez mediante una importante concentración de atenuantes²²³:

- Formas de aceptación parcial o alternativa del desacuerdo: Justificación con “es que”²²⁴ (línea 16), forma paraverbal e interjección *mhm!* / *bueno* (línea 16).
- Intensificador hetero-centrado mediante calificativo con valor encomiástico: *interesante* (líneas 16 y 18)
- Desactualizador personal hetero-centrado: *estamos juntando* (línea 16)
- Desconocimiento fingido e incompreensión: *no sé creo que-* (línea 17)
- Suspensión parcial: *creo que-* (línea 17)
- Suspensión total del desacuerdo: Cambio de tópico discursivo con una interrogativa parcial y *cómo es la ciudad?* / *<saalem>?* (línea 18)

A continuación presentamos un esquema sinóptico de los atenuantes y los intensificadores presentes en el discurso de P1 durante una situación de disenso polémico (secuencia 3):

Atenuantes del desacuerdo

> Aceptación parcial o alternativa del desacuerdo

- Enunciado concesivo-opositivo (*pero por qué- siempre hablan de <portland>?*).

²²³ Debemos señalar que más adelante el docente va a reanudar la polémica, manifestando una vez más su rechazo ante la desvalorización de los habitantes de la ciudad de Salem. Sin embargo, debido a la extensión de esta tercera parte se hizo necesario delimitar el análisis.

²²⁴ Para la confrontación de esta forma atenuadora en otros contextos, véase Briz & Hidalgo (2008).

- Justificación con “es que” (*es que creo que estamos juntando pobreza...*) y con desactualizador personal hetero-centrado: Reemplazo de “tú” por “nosotros” generalizador (*estamos juntando...*).
- Asentimiento con anglicismo (*okay!*), adverbio (*SÍ!*), forma paraverbal (*mhm!*) e interjección (*bueno*).
- > Desconocimiento fingido e incompreensión
 - Enunciados asertivos en modalidad negativa (*no:: continúa! no estoy entendiendo mucho, no sé creo que-*).
- > Elipsis
 - Suspensión total del desacuerdo respecto de la intervención del estudiante E1 en forma de una no-enunciación; y empleo de formas no verbales (expresión corporal y gestos de las manos) al inicio de la secuencia.
 - Suspensión parcial del desacuerdo (*que es una ciudad como muy / alternativa y como::, creo que-*).
 - Suspensión total del desacuerdo con cambio de tópic discursivo y un enunciado interrogativo parcial (*y cómo es la ciudad? / <saalem>?*) al final de la secuencia.

Intensificadores

- > Hetero-centrado
 - Calificativo con valor encomiástico (*interesante*).
 - Expresión del desacuerdo con referencia a la intervención de una estudiante (*y ella dice / es verdad!*).
 - Expresión del desacuerdo con humor verbal –ironía– (*la gente no es muy inteligente!, la cita de E1 / para este día*).
 - Expresión del desacuerdo con interrogación exclamativa (*y eso las hace tontas?*).

10.2.3.4 Secuencia de P2 en situación de disenso polémico

Secuencia 4, fragmento 1: “En Estados Unidos no hay carnicerías”

- 1 P2 la carne / ah sí claro esa es otra cosa no? pero ustedes saben que
2 inclusive aquí hay carnicerías / carnicerías que son los lugares donde venden
3 solamente to::do tipo de carnes pollo diferentes cortes de carne diferentes e::
4 partes del animal no::! entonces / también están estos lugares específicos de
5 carne que estoy segura que en europa existen también / **pero en estados**
6 **unidos no! cierto?** ((algunos estudiantes mueven la mano y cabeza,
7 expresando desacuerdo)) **no hay carnicerías sí?**
8 E1 más o menos
9 P2 A VER! E2? ((un estudiante levanta la mano para pedir la palabra))
10 E2 sí hay algunas tiendas pequeñas en ciudades pequeñas [que] se vende
11 °(solamente carne)°
12 P2 [ya]
13 P2 **PERO NO ES TAN COMÚN e:: E1?** ((una estudiante levanta la
14 mano para pedir la palabra))
15 E1 en la ciudad de nueva york y también en:: XX que es mi ciudad hay
16 Carnicerías
17 P2 **claro**
18 E1 pero porque hay muchos también hay muchos inmigrantes y muchos
19 inmigrantes viejos ((la profesora asiente con la cabeza)) y los tiendas son de la
20 familia / pero / también en la ciudad de nueva york hay el distrito de:: de
21 carne <meat> XX?
22 P2 **sí / mhm! / pero [co- como] COMO YA HEMOS DICHO como ya hemos**
23 **dicho nueva york es como un país / aparte / no? / es un lugar realmente**
24 **muy especial en estados unidos** ((la profesora da la palabra con un gesto
25 de la mano a un estudiante que la solicita))
26 E1 [(no es tan grande)]
27 E3 en el campo tiene <butchers>
28 P2 **ah! sí**
29 E3 e:: para la:: muchas <like> vacas muchos diferentes tipos de animales ((la
30 profesora se levanta de su lugar y escribe en la pizarra))
31 P2 **ya::! /// que se llaman carnicerías los <butchers> no::? / es el lugar donde**
32 **se venden / carnes / de TODOS los tipos** ((un estudiante mira a la profesora))
33 **querías decir algo E4?**

En el fragmento 1 de la secuencia 4, la intervención de la docente (P2) introduce el tópico que dará lugar a la polémica posterior. Esto es mediante una aserción en modalidad

negativa respecto de las carnicerías en los Estados Unidos: *pero en estados unidos no! cierto? no hay carnicerías sí?* (líneas 5, 6 y 7).

Al instante, se puede apreciar el desacuerdo de los estudiantes respecto de la intervención de la docente. E1, por ejemplo, manifiesta su rechazo con una locución adverbial con valor minimizador: *más o menos* (línea 8). E2 pide la palabra y asevera que en las ciudades pequeñas sí hay algunas carnicerías (líneas 10 y 11).

La docente, por su parte, deja entrever su postura de rechazo respecto de E2 mediante un enunciado de aceptación parcial del desacuerdo –concesivo-opositivo–: *PERO NO ES TAN COMÚN e:: E1?* (línea 13). Llama la atención, además, que este enunciado es emitido elevando el tono de voz –forma paraverbal– lo que neutralizaría, en parte, su valor atenuador. Acto seguido, la docente da la palabra a la estudiante E1.

La estudiante E1 reanuda la polémica, manifestando su rechazo a la intervención inicial de la docente. Valiéndose de un ejemplo de carácter testimonial, la estudiante asevera que en la ciudad de Nueva York efectivamente sí hay carnicerías (líneas 15 y 16).

Ante la intervención de E1, la docente introduce varias formas de aceptación parcial del desacuerdo: *claro* (línea 17), *sí / mhm!* (línea 22). Sin embargo, luego de esto, la docente manifiesta su rechazo respecto de la intervención de E1 mediante otro enunciado de aceptación parcial –concesivo-opositivo–: *pero [co- como] COMO YA HEMOS DICHO como ya hemos dicho nueva york es como un país / aparte / no? / es un lugar realmente muy especial en estados unidos* (líneas 22, 23 y 24). Acto seguido, la docente da la palabra al estudiante E3.

El estudiante E3 vuelve a reanudar la polémica. Si bien se expresa con dificultad en español, procura dejar claro que en el campo –en Estados Unidos– sí hay carnicerías (línea 27).

Ante la intervención de E3, la docente introduce nuevamente formas de aceptación parcial del desacuerdo: *ah! sí* (línea 28), *ya::!* (línea 31). Sin embargo, esta vez declina manifestar su rechazo respecto de la intervención de E3, cambiando abruptamente de tópico. La docente centra su atención en la alternancia del código de E3 (empleo del inglés) e intenta compensar el eventual déficit léxico del estudiante mediante un *feedback* correctivo (intensificador hetero-centrado). Esto es, escribiendo en la pizarra y repitiendo oralmente el término en inglés utilizado por el estudiante E3 “*butchers*”, proporcionando la forma escrita y oral del término en español (carnicerías) y proponiendo una definición tentativa del término en cuestión (líneas 31 y 32).

Al final del fragmento 1, no queda claro si este cambio abrupto de tópico y suspensión total del desacuerdo se produce únicamente para proporcionar el *feed-back* correctivo a E3 y compensar su déficit léxico o se está procurando evitar deliberadamente el desacuerdo con E3. Sea como fuese, lo cierto es que después de la aplicación del *feedback* correctivo, la docente da la palabra a otro estudiante empleando el imperfecto con valor de incertidumbre (forma verbal de carácter atenuador): *querías decir algo E4?* (línea 33).

Secuencia 4, fragmento 2: “En Estados Unidos no hay carnicerías” (continuación y final)

- 1 E4 yo viví en nueva <jersey> también yo / quiero hice (di- dice) [este-]
2 estereo- [tipo] es por nueva <jersey> ((risas del estudiante)) <of
3 course> claro?
4 P2 [decir]
5 P2 [tipo]
6 P2 por supuesto
7 E4 POR SUPUESTO! / am:: puras / carnicerías porque la la mafia es en- [en
8 nueva <jersey>] <jersey>
9 P2 [OH:: EN
10 NUEVA YORK!]
11 P2 ah sí:
12 E4 es necesario por carnicerías
13 E1 [en serio]
14 P2 [ah sí] / sí:: no es un chiste!?
15 E no no / no es chiste / es verdad

16 P2 **ya!** / **pero quizás en los lugares más pequeños de estados unidos no son**
17 **tan comunes las carnicerías / además yo me he dado cuenta que en**
18 **estados unidos por lo menos / se comen n:: no- todas las partes del**
19 **animal** / porque aquí en chile si ustedes van por ejemplo a un lugar del
20 campo / matan un animal / y se lo comen ENTERO [...]

En el fragmento 2 de la secuencia 4, el estudiante E4 reanuda la polémica que había quedado suspendida, debido al *feedback* correctivo de la docente. Valiéndose de un ejemplo de carácter testimonial, E4 asevera que en la ciudad de Nueva Jersey hay varias carnicerías (líneas 7 y 8).

La docente reacciona respecto de E4, empleando atenuantes de aceptación parcial como este enunciado co-orientado con la opinión discordante del estudiante E4 : *OH:: EN NUEVA YORK!* (líneas 9 y 10) y el desconocimiento fingido: *ah sí::* (línea 11), [*ah sí*] / *sí:: no es un chiste!?* (línea 14).

Sin embargo, como podemos observar al final del fragmento 2, la docente manifiesta su postura de rechazo respecto de la intervención de E4, empleando varios atenuantes:

- Formas de aceptación parcial del desacuerdo: –adverbio– *ya!* (línea 16) y –enunciado concesivo-opositivo– *pero quizás en los lugares más pequeños de estados unidos no son tan comunes las carnicerías* (líneas 16 y 17).
- Formulación modalizadora con adverbio *quizás* (línea 16)
- Cambio de tópico discursivo mediante el empleo de un conector aditivo: *además...* (línea 17)

A continuación presentamos un esquema sinóptico de los atenuantes del desacuerdo presentes en el discurso de P2 durante una situación de disenso polémico (secuencia 4):

Atenuantes del desacuerdo

- > Aceptación parcial o alternativa del desacuerdo
 - Enunciados concesivo-opositivo (*PERO NO ES TAN COMÚN e:: E1?, pero [co- como] COMO YA HEMOS DICHO como ya hemos dicho..., pero quizás en los lugares más pequeños de estados unidos no son tan comunes...*).
 - Asentimiento con interjección (*claro*), adverbio y forma paraverbal (*sí/ mhm!*) y adverbios (*ya::!, ya!, sí, sí::*).
- > Desconocimiento fingido
 - Asentimiento y enunciado asertivo en modalidad negativa (*ah sí::, [ah sí] / sí:: no es un chiste!?*)
- > Elipsis
 - Suspensión total del desacuerdo con cambio de tópico discursivo y la introducción de un *feed-back* correctivo (intensificador hetero-entrado) al inicio de la secuencia.
 - Suspensión total del desacuerdo con cambio de tópico discursivo y la introducción de un conector aditivo (*además*) al final de la secuencia.

10.2.3.5 Funcionamiento de los atenuantes del desacuerdo

El estudio de los atenuantes del desacuerdo en situaciones de disenso moderado y polémico ha dejado al descubierto que en el discurso de P1 y de P2 se recurre sistemáticamente a diversos procedimientos atenuadores, mediante los cuales se procura minorar el efecto de rechazo o disconformidad que produzca su intervención en el alumnado. Esto es así, puesto que el rechazo o disconformidad puede ser contemplado como una propiedad desfavorable con el desempeño de sus roles principales. A saber, el rol de competente-experto y el rol de facilitador-mediador (véase La relación interpersonal entre docente y alumnos, Cap. 2). Asimismo, se observa que mediante la atenuación de la posibilidad de desacuerdo respecto a la intervención del alumnado, se procura igualmente promover la aceptación de la intervención docente por parte del alumnado y de los sub-roles que se derivan de ella como son el de moderador de las actividades de la clase y el de

participante activo en el intercambio de ideas con el alumnado. Cabe señalar además que los atenuantes del desacuerdo aparecieron en el discurso de P1 y de P2 en estrecha relación con los intensificadores. Mediante los cuales se refuerza la intervención del alumnado y, en ciertas ocasiones, de ellos mismos, junto con lo cual, se promueve el sub-rol docente de animador de la participación verbal del alumnado y el de participante activo en el intercambio de ideas con el alumnado.

Aun cuando los docentes hacen un uso diferenciado de los procedimientos atenuadores del desacuerdo con el alumnado, quisiéramos resaltar algunos aspectos importantes que se extraen del análisis secuencial efectuado de las diversas situaciones de disenso moderado y polémico.

En primer lugar, en las dos primeras secuencias (secuencia 1: Viña es feo y secuencia 2: Las casas feas) correspondientes a las situaciones de disenso moderado de P1 y P2; y en la tercera secuencia (secuencia 3: La gente no es muy inteligente) correspondiente a una situación de disenso polémico de P1 se constató que el principal elemento desencadenante del desacuerdo o disconformidad lo conformó un juicio de valor desfavorable emitido por un alumno. Mientras que en la cuarta secuencia (secuencia 4: En Estados Unidos no hay carnicerías) correspondiente a una situación de disenso polémico de P2, el principal elemento desencadenante del desacuerdo fue una aserción en modalidad negativa emitida por la docente P2.

En segundo lugar, se advierte que los atenuantes del desacuerdo con el alumnado que emplean los docentes pueden tomar direcciones distintas en el transcurso de una misma secuencia y, en variadas ocasiones, aparecen complementados o entrelazados con los intensificadores (hetero y auto-centrados). Un primer ejemplo lo encontramos en la secuencia 1 (Viña es feo) correspondiente a una situación de disenso moderado. En este ejemplo, al inicio de la secuencia, P1 atenúa la intervención de una estudiante que disiente del resto de la clase, pero posteriormente, al final de la secuencia, atenúa su propia intervención cuando expresa su acuerdo con la intervención de la misma estudiante. Por

otro lado, se observa que una buena parte de los atenuantes empleados se encuentran minorando los intensificadores con los cuales P1 realiza la intervención de la misma estudiante y su propia intervención. Un segundo ejemplo lo encontramos en la secuencia 2 (Las casas feas) correspondiente a una situación de disenso moderado. En este ejemplo, al inicio de la secuencia, P2 minoró únicamente su propia intervención (opinión discordante) respecto de la intervención de una estudiante mediante una aceptación parcial del desacuerdo. Esta atenuación se encuentra a su vez acompañada de intensificadores hetero-centrados con los cuales P2 realiza la intervención de los alumnos. Sin embargo, sólo hasta el final de la secuencia, aparece un intensificador auto-centrado mediante el cual la docente realiza su propia intervención, expresando su desacuerdo respecto de la estudiante.

Finalmente, en tercer y último lugar, consideramos que la complementariedad o entrelazamiento de los atenuantes y de los intensificadores –aludida en el párrafo anterior– permitió igualmente dar cuenta de la configuración de las figuras polilogales. Es decir, del modo en que los docentes se presentaron como moderadores de las actividades de la clase y participantes activos en el intercambio de ideas con el alumnado. Veamos a continuación cuáles fueron estas figuras polilogales.

- a) En la secuencia 1 (Viña es feo) se configuró un trílogo constituido por el docente (P1) y una estudiante (formándose una alianza entre ellos) en oposición al resto de la clase como un tercer participante colectivo.
- b) En la secuencia 2 (Las casas feas) se configuró un trílogo constituido por la docente (P2) en oposición a una estudiante y el resto de la clase como un tercer participante colectivo.
- c) En la secuencia 3 (La gente no es muy inteligente) se configuró un tetrálogo constituido por el docente (P1) en oposición a dos estudiantes como participantes efectivas (formándose una alianza entre ellas) y el resto de la clase como cuarto participante colectivo.
- d) Para terminar, en la secuencia 4 (En Estados Unidos no hay carnicerías) se configuró un hexálogo constituido por la docente (P2) en oposición a cuatro estudiantes

estadounidenses como participantes efectivos (formándose una alianza entre ellos) y el resto de la clase como un sexto participante colectivo.

10.3 Epílogo del análisis de los procedimientos lingüísticos de los docentes

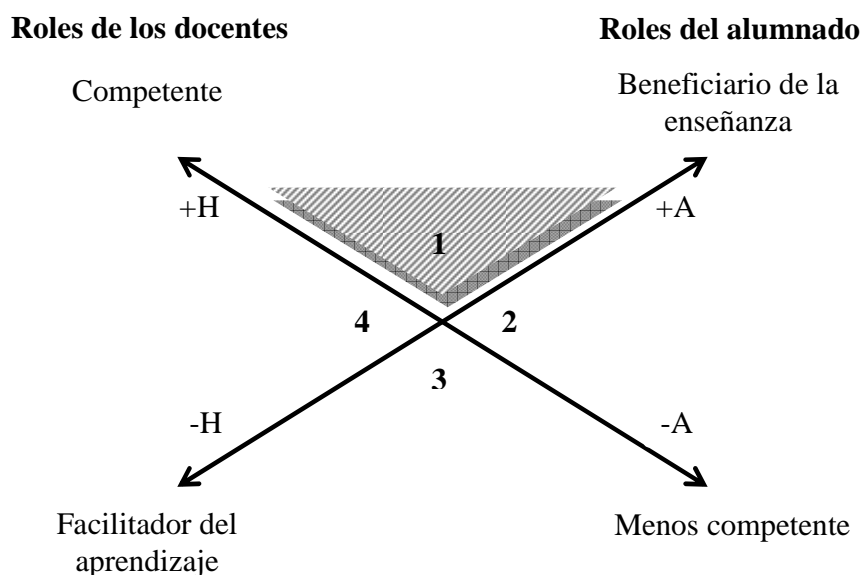
Como ya se vio en la primera parte de este trabajo (véase La relación interpersonal entre docente y alumnos, Cap. 2), el sentido de ayuda para el aprendizaje en la relación interpersonal entre docente y alumnos resulta de una lógica cruzada en la que confluyen dos principios antinómicos: una heteronomía/heterorregulación y una autonomía/autorregulación. Junto con ello, se ha postulado igualmente que es sobre la base de estos principios que descansan en buena medida los roles de los docentes (competente/facilitador del aprendizaje) y los del alumnado (menos competente/beneficiario de la enseñanza). A partir de lo cual, se entiende la intervención docente como una modulación del discurso –en sentido didáctico–.

Ahora bien, tomando como base los resultados del análisis efectuado en esta parte de nuestro trabajo, estamos en condiciones de decir que la intervención de los docentes estudiados puede ser contemplada efectivamente como una modulación del discurso por medio de la cual los docentes se sitúan en la denominada lógica cruzada propia del sentido de ayuda. Lo que es posible muy especialmente gracias a la participación de las formas de tratamiento, las formas de atenuación y las formas de intensificación, entre otras. Como ya se dijo en los apartados previos, estos procedimientos lingüísticos presentaron un funcionamiento específico en la gestión discursiva de la relación interpersonal efectuada por los docentes en la clase de español como lengua extranjera.

Sin embargo, con el fin de poner en perspectiva el funcionamiento específico de los procedimientos lingüísticos, se hace necesario precisar su participación en la denominada lógica cruzada que constituye el sentido de ayuda de la relación interpersonal. Para llevar a

efecto lo anterior, hemos elaborado un esquema²²⁵ con el que ilustramos la participación de los procedimientos lingüísticos en la gestión discursiva de la relación interpersonal efectuada por los docentes en la clase de español como lengua extranjera. Esto es lo que pasamos a ver a continuación (véase la Figura 11).

Figura 11. La gestión discursiva de la relación interpersonal en la clase de español como lengua extranjera.



En el esquema graficado más arriba, se representan los principales roles socioeducativos de los docentes y del alumnado en forma de dos ejes cruzados. En un lado, se tiene el eje de la competencia, es decir, el rol docente de competente y el rol complementario del alumnado de menos competente; y, del otro lado, se tiene el eje de la enseñanza-aprendizaje, el rol docente de facilitador del aprendizaje y el rol complementario del alumnado de beneficiario de la enseñanza. Mediante este esquema se grafica igualmente cómo el rol docente de competente descansa en un principio de mayor

²²⁵ Hay que señalar que en el diseño de este esquema nos hemos basado, en parte, en la figura de doble asimetría cruzada propuesta por Filliettaz (2006, p. 98).

heteronomía/heterorregulación (+H) del alumnado y el rol del alumnado de beneficiario de la enseñanza descansa en un principio de mayor autonomía/autorregulación (+A). A su vez, el rol de facilitador del aprendizaje descansa en una menor heteronomía/heterorregulación (-H) del alumnado y el rol de menos competente en una menor autonomía/autorregulación (-A).

Asimismo, el esquema se encuentra subdividido en cuatro zonas debidamente enumeradas en el que se ha puesto de relieve la zona número uno (1), ubicada en el ángulo superior. Esto es puesto que consideramos que el funcionamiento específico de los procedimientos lingüísticos estudiados en nuestro trabajo se sitúa especialmente en esta zona de cruce o confluencia de la heteronomía/heterorregulación y de la autonomía/autorregulación.

En efecto, en términos generales se puede decir que:

- Con las formas de tratamiento del alumnado se atiende a la singularidad e individualidad y a la valorización del alumnado, aspectos relacionados con el rol del alumnado de beneficiario de la enseñanza, pero mediante estos procedimientos se promueve igualmente la intervención docente, es específico, aquella que refiere al sub-rol de gestor de las actividades de la clase, aspecto relacionado con el rol docente de competente.
- Con los atenuantes de los actos de reproche se atiende a la minorización de la desaprobación o censura del alumnado, aspecto relacionado con el rol del alumnado de beneficiario de la enseñanza, pero mediante estos procedimientos se promueve de igual modo la intervención docente, es específico, aquella que refiere al sub-rol de custodio de las normas de la clase: El uso del español como lengua vehicular o principal medio de comunicación en el aula (en el caso de P1 y P2); y la puntualidad en la asistencia a clases (en el caso de P2). Aspecto relacionado con el rol docente de competente.

- Con los atenuantes de los actos directivos se atiende a la minorización de la coacción del alumnado, aspecto relacionado con el rol del alumnado de beneficiario de la enseñanza, pero mediante estos procedimientos se promueve también la intervención docente, es específico, aquella que refiere al sub-rol de gestor y organizador de las distintas actividades de la clase; aspecto relacionado con el rol docente de competente.
- Con los atenuantes del desacuerdo se atiende a la minorización del efecto de rechazo o disconformidad que puede producir la intervención docente en el alumnado. Aspecto que se encuentra relacionado con el rol docente de competente y el rol del alumnado de beneficiario. Sin embargo, mediante estos procedimientos se promueve también la aceptación de la intervención docente por parte del alumnado y de los sub-roles que se derivan de ella como son el de moderador de las actividades de la clase y el de participante activo en el intercambio de ideas con el alumnado. Ambos aspectos relacionados con el rol docente de competente.
- Finalmente, con los intensificadores se atiende la maximización de la intervención del alumnado (intensificadores hetero-centrados) y, en ciertas ocasiones, a la maximización de su propia intervención docente (intensificadores auto-centrados). Junto con lo cual, se promueve el sub-rol docente de animador de la participación verbal del alumnado y el de participante activo en el intercambio de ideas con el alumnado. Ambos aspectos relacionados con el rol docente de competente y el rol del alumnado de beneficiario.

No obstante, llama la atención que el funcionamiento específico de algunos de los procedimientos lingüísticos empleados por los docentes no se sitúa precisamente en la zona número uno del esquema propuesto por nosotros, produciéndose un desplazamiento hacia las otras zonas demarcadas. Nos referimos a los atenuantes de las dificultades de los docentes (presentes en el discurso de P1 y P2); y al efecto contradictorio del acto compromisorio y la alternancia de código (presente en el discurso de P2).

Con respecto a los atenuantes de las dificultades de los docentes, consideramos que su funcionamiento se encuentra virtualmente desplazado hacia la zona demarcada con el número dos (2) de nuestro esquema. Esto es puesto que, por un lado, tales dificultades ponen en entredicho el rol docente de competente referido a: a) El manejo de recursos técnicos (en el caso de P1); y b) la traducción oral de un término del español, el recuerdo del nombre de los estudiantes y un lapsus linguae (en el caso de P2); ambos aspectos relacionados con el eje de la competencia. Pero, por otro lado, mediante la atenuación de tales dificultades se procura igualmente promover la aceptación de la intervención docente y, junto con ello, del sub-rol de gestor de los recursos técnicos (en el caso de P1) y de gestor del aprendizaje de los alumnos (en el caso de P2). Ambos aspectos relacionados con el rol del alumnado de beneficiario de la enseñanza.

Por último, con respecto al efecto contradictorio del acto compromisorio (atenuante de reproche) y la alternancia de código presente en el discurso de P2, consideramos que su funcionamiento se encuentra virtualmente desplazado hacia la zona demarcada con el número cuatro (4) de nuestro esquema, que por lo demás es la zona de mayor tensión en comparación con las mencionadas previamente. Puesto que, aunque con ambos procedimientos se apunta en términos globales al rol de competente del docente y al rol del alumnado de beneficiario de la enseñanza, vemos que uno de los estudiantes –para quien el inglés no es su lengua materna– queda momentáneamente excluido de la explicación que la docente proporciona en inglés, con lo cual la gestión discursiva de la docente se torna contraproducente con respecto al rol del alumnado de beneficiario de la enseñanza.

11 Descripción contrastiva de las perspectivas del investigador y las perspectivas del alumnado

Como ya se ha dicho en otra parte de nuestro trabajo, hemos adoptado una aproximación triangulatoria con el fin de rastrear indicios en las descripciones del alumnado respecto de la intervención docente que nos permitan establecer relaciones de convergencia o divergencia con las descripciones lingüísticas del investigador y, junto con ello, enriquecer y complementar los resultados de esta investigación (véase la Estrategia de triangulación, Cap. 8). A continuación vamos a presentar los resultados más relevantes de esta aproximación triangulatoria o confrontación de perspectivas mediante algunos de los ejemplos pesquisados en el subcorpus de referencia 2 (véase Anexos, p. 139).

11.1 Atributos generales de la intervención docente

A partir de la descripción de las perspectivas de los estudiantes sobre sus experiencias aúlicas, se identificaron cuatro ejes temáticos concernientes a los atributos generales de la intervención de los docentes: Animador de la expresión verbal del alumnado; gestor de las actividades de conversación; participante activo en el intercambio de ideas con el alumnado; y disponible para sus alumnos.

11.1.1 Animador de la expresión verbal del alumnado

En cuanto al primer atributo, el docente como animador de la expresión verbal del alumnado, varios estudiantes de ambos módulos evocaron la idea de sentirse libres para expresar sus opiniones abiertamente e, incluso, para elegir y proponer los temas de las actividades de conversación. Veamos algunos ejemplos:

Estudiante 5 (módulo 340)

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | E5 | porque podíamos / expresarnos y eso / no sé cuando uno / cuando a la voz |
| 2 | | de una / y que uno piensa algo y puede expresarse / como no sé / es |

- 3 gratificante? [...] y también me gustaba de eso / **la relación que teníamos**
 4 **con P1 / que era siempre/ una relación abierta**
 5 EN y qué / cómo puedes explicar relación abierta / por ejemplo cómo
 6 podrías describirla?
 7 E5 **en el hecho que podíamos expresarnos**

Estudiante 14 (módulo 240)

E14 **el estudiante es más o menos libre / para hablar**

Estudiante 1 (módulo 340)

- 1 E1 **bueno / es que / podemos hablar de cualquier cosa** por ejemplo / si yo
 2 tengo un / una pregunta acerca de algo de la cultura / **no importa lo que/ lo**
 3 **que hacemos este día / yo puedo preguntar eso / y podemos como /**
 4 **hacer / un como / una pequeña charla acerca de eso / sí**

Estudiante 2 (módulo 340)

- 1 E2 **el ambiente estaba súper abierto / para que podemos / como / no**
 2 **sé / platicar de cualquier cosa**

Estudiante 15 (módulo 240)

- 1 E15 **sí / XXX / cuando nosotros sabemos que no estamos terminado con este**
 2 **tema / yo sé que vamos a discutir la próxima clase y / yo quiero decir**
 3 **cualquier cosa / próxima clase sobre cualquier tema / entonces hay**
 4 **mucha libertad en este aspecto**

11.1.2 Gestor de las actividades de conversación

En cuanto al segundo atributo, el docente como gestor de las actividades de conversación, varios estudiantes de ambos módulos describieron las clases positivamente como entretenidas o divertidas. Lo que se debía, según ellos, a las cualidades de los docentes. Tales como las historias narradas, la manera de hacer la clase, el conocimiento de

los temas tratados y, finalmente la personalidad o pasión de los docentes. Veamos algunos ejemplos:

Estudiante 2 (módulo 340)

- 1 E2 sí / sí / sí / **hablábamos siempre de / de historias entretenidas que nos**
- 2 **decía el profesor** / un poco de / no sé / la cultura chilena / todo eso

Estudiante 11 (módulo 340)

- 1 E11 **creo que la clase depende mucho del profe / de la manera de hacer la**
- 2 **clase** / de lo que sé / **de lo que piensa [...]**

Estudiante 14 (módulo 240)

- 1 E14 yo conozco que es necesario preguntar al profesor / voy a la clase por
- 2 español / y **ella conoce muchos de los temas del curso** / y durante la clase
- 3 **es no aburrido / es una clase divertido / este es porque es la profesora /**
- 4 **por su personalidad**

Estudiante 18 (módulo 240)

- 1 EN cómo te has sentido en esta clase?
- 2 E18 súper bien / **sí sí es una clases súper divertida / entretenida / he**
- 3 **aprendido muchas cosas**
- 4 EN y por qué piensas que es entretenida?
- 5 E18 porque **la profe es súper bacán** ((en la jerga juvenil chilena *bacán*
- 6 designa a alguien estupendo o muy bueno)) **y ella tiene como muchas**
- 7 **cosas que decir siempre** hay como / ella habló súper (pasionante)

11.1.3 Participante activo en el intercambio de ideas

En cuanto al tercer atributo, el docente como participante activo en el intercambio de ideas durante las actividades de conversación, varios estudiantes de ambos módulos señalaron que los docentes se involucraban en las actividades de conversación mediante la expresión de sus opiniones personales y no sólo transmitiendo conocimientos o

informaciones. Exponiéndose incluso a las opiniones contrarias del alumnado. En el caso de P1, un estudiante (E12) describe la perspectiva de los temas tratados en clase como honesta. En el caso de P2, un estudiante (E15) señaló que las opiniones de la docente eran un factor de motivación para que los demás estudiantes dieran sus propias opiniones personales; y otro estudiante (E16) hace una comparación señalando que la docente P2 aborda temas que los docentes en Estados Unidos prefieren no tocar para así evitar los inconvenientes derivados de la diferencia de opinión entre los estudiantes. Veamos los siguientes ejemplos:

Estudiante 3 (módulo 340)

- 1 E3 y también **lo que me gustó es que / él / también / tenía /// dijo dijo sus**
- 2 **propias / propias opiniones / eso es como / no solamente / decir / las / las**
- 3 **como como la información / y los hechos**

Estudiante 15 (módulo 240)

- 1 E15 sí me gusta su perspectiva / pero está bien / **ella dice que esta es su**
- 2 **perspectiva y nosotros podemos cualquier cosa que nosotros / quiere**
- 3 **decir contra ella** y ella puede decir esto y esto / **y eso es súper bueno**
- 4 **porque entonces hay muchas personas que quieren dar su opinión y**
- 5 **hay muchos discursos** y todos los temas son más menos interesantes [...]

Estudiante 12 (módulo 340)

- 1 EN por qué te gustó más esta clase?
- 2 E12 bueno porque **siento que / nos dio una perspectiva más real de la**
- 3 **cultura chilena que en otras clases y / bueno como / más honesta**
- 4 en alguna manera y / sí / eso

Estudiante 16 (módulo 240)

- 1 EN qué es lo que te gustó más?
- 2 E16 **cuando hablamos sobre temas que son difíciles para entender o**
- 3 **difícil para hablar en público / cosas / que no son políticamente**
- 4 **correctas [...]**

5	EN	por ejemplo que cosas puedes hablar aquí en la clase que no puedes
6		hablar?
7	E16	sobre (racismo) en chile / delincuencia también / pobreza / y los
8		estigmas que siguen cosas así
9	E16	no es que no podemos hablar de estos temas / pero justamente
10		mis profesores no pueden hablar ((el estudiante se refiere a
11		estados unidos))
12	EN	qué piensas tú / por qué motivo?
13	E16	quizás / un poquito tabú / porque todas de las otras tenemos
14		opiniones distintas sobre cosas así

11.1.4 Disponible para sus alumnos

Finalmente, en cuanto al cuarto y último atributo, varios estudiantes evocaron el hecho de que los docentes de ambos módulos se mostraban disponibles para sus alumnos; ya sea respondiendo sus correos electrónicos o apoyándolos en alguna materia de la clase.

Estudiante 1 (módulo 340)

1	E1	si hubiera tenido una problema yo habría / yo habría tenido / no sé / como
2		/ yud- / hubiera sentido como / bien / con / con hablar con P1 porque él
3		siempre responde a <e – mails> y él / tiene tiempo para sus estudiantes

Estudiante 14 (módulo 240)

1	E14	[...] y cuando yo no entiendo alguna cosa después de clase hablando
2		con esta profesora / y ella me dije cuando yo quiero un clase solo con ella
3		por mi gramática / ella ayúdame

11.2 Atributos específicos de la intervención docente

La información proporcionada por los estudiantes nos ha permitido también identificar la presencia de atributos específicos de la intervención docente que corroboran ciertos aspectos más finos estudiados por nosotros previamente en el análisis de los procedimientos lingüísticos. Estos atributos específicos corresponden a la presentación de

uno de los docentes (P1) como amigo del alumnado y a la alternancia de código de la docente (P2).

11.2.1 El docente como amigo del alumnado

En el caso del docente P1, varios estudiantes declaran que el ambiente de la clase se caracterizaba por ser relajado y afectuoso, y que el docente se presentaba más como un *amigo* o un *gran amigo de todo* el alumnado, tanto dentro del aula como fuera de ella. Ahora bien, aunque esta descripción del alumnado sobre la intervención de P1 evoca el estilo de rol de amigo o compañero; a saber, uno de los estilos de rol propuestos en la pedagogía contemporánea para expresar el rol docente de facilitador-mediador (véase La perspectiva filosófico-pedagógica, Cap. 2), hay que admitir que no contamos con mayores antecedentes para afirmar con certeza si el docente (P1) adhiere explícitamente a dicho estilo de rol de amigo, o a los postulados pedagógicos que aquello implica.

Sea como fuere, pensamos que esta descripción del alumnado sobre la intervención de P1 converge con nuestras descripciones acerca de las formas de tratamiento nominal presentes en el discurso de P1 (véase las Formas de tratamiento nominal en el discurso de P1, Cap. 10). En especial, aquellas formas vocativas que se usaban para etiquetar al alumnado de manera ocasional. Como ya se dijo previamente, las etiquetas empleadas por el docente P1 se formulaban de manera muy diversa y se caracterizaban –entre otros aspectos– por presentar una selección de las cualidades específicas del alumnado, mediante las cuales se individualizaba y valorizaba al alumnado.

En definitiva, queremos avanzar aquí la idea de que la manera en que P1 designa al alumnado; es decir, utiliza las formas de tratamiento y, en particular, las etiquetas, tiene una participación importante en la gestión discursiva de la relación interpersonal con el alumnado. Veamos a continuación algunos ejemplos de las descripciones del alumnado respecto de la intervención de P2:

Estudiante 4 (módulo 340)

- 1 E4 pues / me gusta la idea / que **P1 era / como / más como amigo que**
- 2 **maestro entonces podíamos hablar después de la clase**

Estudiante 2 (módulo 340)

- 1 E2 bueno / claro que era el profesor / pero **como era / como un gran amigo de**
- 2 **todos /y como por eso hemos / muy / muy entretenido /de conversar / todos**
- 3 **juntos / y / nos sentimos muy bien muy / muy bienvenidos / muy**
- 4 **aceptados / muy /no sé como / un ambiente muy / como / cariñoso casi /**
- 5 **como / no sé / por eso como / fue como muy fácil hablar**

Estudiante 11 (módulo 340)

- 1 EN cómo te sentiste en esta clase?
- 2 E11 bien / muy bien / **fue más como / entre amigos / sí /el profe**
- 3 **tranquilo que vino igual afuera de las clases y / compañeros**
- 4 **simpáticos igual**

11.2.2 La alternancia de código

En el caso de la docente P2, uno de los estudiantes de nacionalidad alemana (E17) evoca la alternancia del código de la docente en las clases. Según él, cuando no había mucho tiempo en clases, la docente traducía al inglés los términos en lugar de explicarlos en español. El problema que presentaba el estudiante con la alternancia del español al inglés de la docente era justamente la falta de comprensión del inglés. Con lo cual se quedaba sin entender la explicación de la docente. Es por esta razón que, según declaración del propio estudiante, a veces él le hacía bromas a la docente. En nuestra opinión, esta descripción sobre la intervención docente converge con nuestras descripciones respecto del efecto contradictorio del acto de habla compromisorio (atenuante de reproche) presente en el discurso de P2 (véase el Efecto contradictorio del acto de habla compromisorio, Cap. 10). En dicha ocasión, advertimos que el acto de habla compromisorio de la docente funciona como un rechazo atenuado del uso del inglés por parte del alumnado dentro del aula. El cual entra en contradicción con la alternancia de código (i.e. el uso del inglés) que efectúa la

propia docente. Sin embargo, dijimos también que el impacto en el alumnado de este efecto contradictorio del acto de habla compromisorio y de la alternancia de código debía examinarse en función de otros aspectos como el acceso al inglés por parte del alumnado. Como lo pudimos comprobar, en esa ocasión, cuando la docente explicaba un término del español mediante una traducción al inglés, el estudiante de nacionalidad alemana intervino mediante una ironía. Por lo tanto, esta intervención que en ese momento nos llamó la atención y consideramos como una ruptura, podemos relacionarla ahora a la luz de las declaraciones del estudiante involucrado con el uso del inglés de la docente. Lo que nos permite formular la hipótesis de que aquella intervención tenía que ver con una muestra de la incomodidad²²⁶ del estudiante ante el uso del inglés por parte de la docente. Probablemente, porque, como lo indica posteriormente el propio estudiante, a veces no entendía el inglés y, por consiguiente, no entendía las explicaciones de la docente. Veamos a continuación lo que el estudiante señala más precisamente durante la entrevista:

Estudiante 17 (módulo 240)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | E17 | perfecto / siempre cuando no entendí algo / yo pregunté / a veces una cosa |
| 2 | | difícil / no difícil pero / un poco extraño para mí es como cuando hay / |
| 3 | | poco tiempo para explicar las palabras / siempre fue una traducción en |
| 4 | | inglés yo puedo hablar inglés pero no puedo entender todo / y a veces |
| 5 | | solamente para un broma / yo pregunté que significa en alemán / |
| 6 | | siempre inglés / pero es claro [...] |
| 4 | EN | y qué prefieres tú en esas situaciones? |
| 5 | E17 | para explicar en español / es más largo que es posible hasta que todos |
| 6 | | entienden [...] |

11.3 Atributos de otro orden

²²⁶ Hay que decir que este estudiante valoró altamente la actuación de la docente P2 del módulo 240 y que él mismo intentó explicar la alternancia del código por la presencia mayoritaria de estudiantes estadounidenses (véase Anexos, p. 139).

Cabe señalar que los estudiantes destacaron una serie de atributos de la intervención docente que, si bien no fueron contemplados inicialmente por nosotros en el análisis de los procedimientos lingüísticos de los docentes, los hemos incluido en esta presentación por considerarlos de importancia para el entendimiento de la gestión discursiva de la relación interpersonal que efectúan los docentes en el aula. Tales atributos de la intervención docente conciernen a lo que, en otra parte de nuestro trabajo, hemos denominado bajo el nombre de: El discurso modificado y el discurso contingente conversacional. Pasemos a revisar brevemente dichos atributos de la intervención docente mediante la presentación de algunos de los ejemplos pesquisados.

11.3.1 El discurso modificado

Como lo señalábamos al inicio de esta investigación, el discurso modificado se relaciona con el proceso de adaptación lingüística que llevan a cabo los docentes en las clases de lengua extranjera para facilitar la comprensión del alumnado, pero también para adaptarse a las características de ellos²²⁷ en función del nivel de competencia lingüística que poseen en la lengua meta. Con lo cual se pone de relieve el eje de la competencia lingüística entre docente (hablante nativo) y alumnado (hablante alóglota). Se trata aquí entonces de lo que en otra parte de nuestro trabajo hemos denominado el nivel local de los procedimientos lingüísticos que apuntan a una ayuda regulada del alumnado (véase La perspectiva didáctica, Cap. 2).

Ahora bien, de acuerdo con lo indicado por los estudiantes de ambos módulos, podemos inferir que esta modificación del discurso sería patente en los docentes, mediante la presencia de a) modificaciones de índole prosódica, es decir, una pronunciación más cuidada y menor velocidad de la producción discursiva; y b) modificaciones de índole

²²⁷ En un estudio etnográfico sobre los programas de intercambio en Chile, Stephenson (1999) pone de relieve también las modificaciones discursivas que realizan los docentes universitarios de diversas materias o asignaturas en sus clases con estudiantes extranjeros. Según esta especialista, estas modificaciones se deben al intento de parte de los docentes por mejorar la comunicación con los estudiantes extranjeros.

morfosintáctica, es decir, el uso de un vocabulario más accesible a los estudiantes y reducción del uso de expresiones idiomáticas. Incluso los estudiantes describieron a ambos docentes, haciendo alusión al registro poco común que ellos presentaban en comparación con el registro de otros hablantes chilenos. Veamos a continuación algunos ejemplos de lo planteado más arriba:

Estudiante 10 (módulo 340)

- 1 EN tuviste problemas en comprender las instrucciones del profesor?
- 2 E10 no / no / casi perfectamente / **es que pienso que hace esfuerzos para que**
- 3 **entendemos bien y como no habla como todos los chilenos** que a veces sí
- 4 que / que olvidan pronunciar la mitad de las palabras él no ((risas))

Estudiante 18 (módulo 240)

- 1 E18 **ella habla súper bien! / súper súper! bien / quizás finalmente demasiado**
- 2 **bien /yo pienso / porque finalmente yo entiendo todo cuando ella habla**
- 3 **/ pero cuando voy a la calle no entiendo nada [...]**
- 4 EN y tú ves que habla diferente que los chilenos?
- 5 E18 sí / para mí no hay duda
- 6 EN qué es diferente?
- 7 E18 **busca palabras más fáciles de entender / no usa modismos / habla**
- 8 **despacito / (calmamente) / sí / haces esfuerzos siempre / se puede notar /**
- 9 **yo pienso que se puede ver que / es diferente**

11.3.2 El discurso contingente conversacional

El discurso contingente conversacional es un procedimiento lingüístico que consiste en conducir el discurso docente a partir de los contenidos familiares y las temáticas vivenciales de los miembros de la clase para conectarlos con otros contenidos nuevos o más especializados (véase Las metafunciones del discurso docente, Cap. 3). De acuerdo con las descripciones del alumnado, consideramos que este tipo de procedimiento lingüístico se manifiesta de dos maneras: a) La referencia a la vida cotidiana del alumnado; y b) la referencia a la vida personal de los docentes.

a) La referencia a la vida cotidiana del alumnado

Los docentes de ambos módulos incorporan el uso de las experiencias que surgen de la vida cotidiana del alumnado a las actividades de conversación, en forma de *temáticas vivenciales*. Desde nuestra perspectiva, se trata aquí de la relevancia del entorno homóglota (véase el El entorno homóglota, Cap 3). A modo de recordatorio, dijimos que este tipo de contexto de aprendizaje refiere a la presencia de la lengua meta (en el caso de nuestro estudio el español) como lengua vehicular o principal medio de comunicación dentro del aula y fuera de ellas. Por tanto, la referencia a la vida cotidiana del alumnado es un recurso explotado por los docentes para la introducción de temáticas que permitan la participación verbal del alumnado a partir de sus experiencias extra-aúlicas o vividas fuera de la sala de clases. De acuerdo con lo declarado por los alumnos, podemos inferir que estas temáticas eran introducidas, a su vez, de dos maneras: 1) Mediante la evocación de algún aspecto del entorno inmediato de los alumnos para tratar un contenido lingüístico o sociocultural²²⁸; y 2) mediante la interpelación de los estudiantes para que narren historias breves o anécdotas, referentes a su vida cotidiana en Valparaíso o Viña del Mar. Un ejemplo de lo planteado más arriba lo encontramos en las siguientes declaraciones:

Estudiante 1 (módulo 340)

1	E1	bueno / conversamos mucho / y creo que eso me ayudó para
2		conversar como en general / pero también lo que / me ayudó
3		más de esta clase / es que hablamos de cosas de la cultura / que
4		cada día puedo ver / como hablamos de / cosas de la micro /
5		como funciona / como el sistema / y cosas como /
6	EN	de la vida cotidiana
7	E1	y / sí / sí / dic- / eso es! / la vida cotidiana
8		y eso me gustó mucho / porque cada día aprendí algo / que / que
9		yo podía como ver / en mi vida cotidiana

²²⁸ Para profundizar esta idea en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, confróntese con Cicurel (2002b, pp. 180-182).

Estudiante 7 (módulo 340)

- 1 E7 no sé / me encanta esta clase fue súper bien / no sé / **creo que es la sola**
2 **clase /cuando yo aprendo una cosa / yo puedo usar esta cosa / en / en el**
3 **mundo porque es sobre la cultura chilena** / y es todo so / súper nuevo
4 entonces **el vocabulario / las cosas sobre la cultura / sobre historia**
5 **chilena** / todas las cosas fue / no sé / muy importante para aprender /
6 entonces / creo que /su clase fue / no sé / necesaria para mí
7 EN y dime / cuando tú dices que puedes / usar / en el mundo
8 E7 sí
9 EN lo que aprendiste / cómo? / por ejemplo / me puedes dar un ejemplo
10 cómo lo usas?
11 E7 **vivir diario**

Estudiante 15 (módulo 240)

- 1 E15 sí / sí porque **nosotros hablamos de nuestros fines de semana y todo esto**
2 **y las cosas que nosotros encuentran / distinto / interesante / sobre chile**
3 EN sobre las experiencias de ustedes?
4 E15 sí porque ella nos decía muchas veces que el objetivo de esta clase es para
5 **hablar / entonces si queremos hablar sobre un tema o de una cosa que**
6 **nosotros /encontramos en nuestro fin de semana / podemos hablar /**
7 **porque el punto es que nosotros mejoramos**

Estudiante 18 (módulo 240)

- 1 E18 no sé / siempre como que hablamos muchas cosas que no tienen nada que
2 ver directamente con Chile / pero **siempre como P2 encontró relaciones**
3 **con Chile / siguió ejemplos que usaba de Chile /entonces para mí fue**
4 **súper interesante**

b) La referencia a la vida personal de los docentes

Los docentes de ambos módulos incorporan igualmente aspectos de su vida personal a las actividades de conversación en forma de *temáticas autobiográficas*. De acuerdo con lo señalado por los estudiantes, estas temáticas incluían evocaciones sobre las experiencias de los docentes en Chile o en el extranjero. Lo que llama la atención, además, es que ambos docentes han vivido en Estados Unidos y los estudiantes estadounidenses parecen apreciar

muy especialmente las comparaciones formuladas entre Chile y su país de origen u otros países. Veamos a continuación las declaraciones de algunos estudiantes:

Estudiante 1 (módulo 340)

1 E1 sí / él es un hombre muy cultural entonces él / **él ha vivido muchísimo** / él
2 nos / nos dijo historias de /de / no sé / de / de la vida durante pinochet / y /
3 de la vida en valparaíso / él era cantante en las micros /y él nos dijo cuentas
4 de eso / cuentos de eso/ y fue súper interesante todo / **él ha vivido la vida**
5 **de chile / y también ha viajado a los estados unidos y nos / nos dijo**
6 **cuentos /de sus experiencias allí también y eso es súper interesante /**
7 especialmente para los estadounidenses porque / no sé / tenemos que mirar
8 a nuestra propia cultura [...]

Estudiante 13 (módulo 240)

1 E13 **ella es muy inteligente / sabe mucho sobre todo / porque ella vive en**
2 **otros países también / <so> ella sabe mucho de estados unidos porque**
3 **vivía allá por cuatro años vivía en méxico también /y no sé / ella tiene**
4 **una buena perspectiva sobre chile / en // chile y las diferencias del otro**
5 **país del mundo / ella tiene una buena perspectiva de todo el mundo**

En síntesis, como resultado de esta aproximación triangulatoria o confrontación de perspectivas, advertimos que las descripciones del alumnado respecto de la intervención docente confirman y complementan los hallazgos obtenidos previamente por nosotros en el análisis de los procedimientos lingüísticos de los docentes. Para llevar a cabo lo anterior, sin embargo, se agruparon las descripciones del alumnado según si estas aludían a tres tipos de atributos de la intervención docente: Los atributos generales, los atributos específicos y los atributos de otro orden.

Con respecto a los atributos generales de la intervención docente, destacamos aquí en particular dos: El presentarse como animador de la expresión verbal del alumnado y como participante activo en el intercambio de ideas con el alumnado. Por medio de estos atributos de la intervención docente descritos por el alumnado se corroboraron aquellos

aspectos identificados por nosotros en el estudio de los procedimientos lingüísticos y que remiten al empleo de los atenuantes de la imposición de los docentes por sobre el alumnado, los atenuantes del desacuerdo con el alumnado y los intensificadores.

Con respecto a los atributos específicos de la intervención docente, es decir, la presentación del docente (P1) como amigo del alumnado y la alternancia de código de la docente (P2), se corroboró con mayor precisión aquellos aspectos que ya habían sido identificados por nosotros en el estudio de los procedimientos lingüísticos. Esto es las formas de tratamiento (etiquetas) presentes en el discurso de P1 y el efecto que producía el empleo del inglés en la alternancia de código de P2 en un estudiante para quien el inglés no es su lengua materna.

Finalmente, con respecto a los atributos de otro orden en la intervención docente, es decir, el discurso modificado y el discurso contingente conversacional, consideramos que aunque estos aspectos no fueron contemplados inicialmente por nosotros en el estudio de los procedimientos lingüísticos, constituyen elementos de relevancia que complementan los resultados de nuestra investigación. En el sentido de que se trata de procedimientos lingüísticos y/o discursivos que nos permiten entender otra arista de la gestión discursiva de la relación interpersonal efectuada por los docentes en el aula.

CONCLUSIONES FINALES

Al término de esta tesis se mostrará una síntesis de nuestro trabajo de investigación, en la que señalaremos los aspectos teóricos y conceptuales centrales sobre los que hemos venido reflexionando a lo largo de estas páginas con el propósito de dar respuesta a nuestra pregunta directriz: ¿Cómo funcionan los procedimientos lingüísticos que emplean los docentes de ELE en la gestión discursiva de la relación interpersonal con el alumnado dentro del aula? Luego, se hará una presentación de los resultados más destacados de la tesis y, al final de esta mirada retrospectiva sobre nuestro objeto de estudio, se esbozarán tres perspectivas que nuestro estudio abre para futuras investigaciones.

En este estudio se formuló como objetivo general conocer el funcionamiento de los procedimientos lingüísticos que emplean los docentes de ELE en la gestión discursiva de la relación interpersonal con el alumnado dentro del aula. Así, con dicho objetivo, nos orientamos a la comprensión de los fenómenos discursivos de los docentes dentro del aula a fin de generar o producir conocimientos teóricos. Junto con lo cual, asumimos desde un inicio la adscripción a una doble implicación disciplinar, el análisis del discurso y la didáctica de las lenguas.

Para la consecución de este objetivo general, en un primer momento, se abordó el contexto epistemológico de la investigación científica en el aula. El que fue caracterizado basándonos en los hitos teóricos más importantes de la evolución de la didáctica de las lenguas: El período de los métodos de enseñanza; la primera ruptura epistemológica (o período post-método); y la segunda ruptura epistemológica. Advirtiéndose que es sobre todo a partir de este último hito o segunda ruptura epistemológica respecto de los supuestos que habían predominando en las investigaciones precedentes donde el interés teórico por el estudio de la clase de lengua extranjera se ve revitalizado, en especial, debido a la formalización de la didáctica de las lenguas en cuanto espacio heterogéneo de disciplinariedad. Lo que va a suponer la aparición de un conjunto de cambios marcado por

tres factores que consideramos trascendentales para el rumbo que va a ir tomando nuestra investigación.

El primer factor descrito corresponde al giro de la didáctica de las lenguas desde una perspectiva centrada en el *objeto* (lengua-cultura-método) hacia una perspectiva centrada en los *sujetos agentes sociales* del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, este giro de perspectiva no puede ser desligado de la epistemología del sujeto que se ha desarrollado a la par de las corrientes de pensamiento predominantes en las ciencias sociales; cuyos postulados en un inicio apuntaban a una obliteración del sujeto, pero que en la actualidad están siendo problematizados en torno a la idea del denominado retorno del sujeto. Todo lo cual ha traído como consecuencia que en las ciencias sociales se produzca paulatinamente una adhesión a la noción de sujeto agente social (abandonándose la dicotomía durkheimiana de individuo/sociedad), una mayor atención a las relaciones sociales en contexto y la preferencia por enfoques de investigación científica más cercanos a los participantes. Como se pudo observar en el caso específico de la didáctica de las lenguas, lo anterior ha desembocado en que se propongan modelos didácticos apoyados en la idea de que la relación interpersonal entre docente y alumnado es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje; y que se promueva la adopción de metodologías cualitativas de corte observacional centradas en los participantes (docentes y alumnado).

El segundo factor descrito corresponde al surgimiento de los estudios sobre el discurso en el aula que se produjo bajo el impulso de dos situaciones: La perspectiva centrada en los sujetos agentes sociales en la didáctica de las lenguas –mencionada en el párrafo anterior– que permitió centrar el foco en la producción verbal de docente y alumnado; y el auge por la expansión de los estudios sobre el discurso en contextos sociales y educativos diversos. Con todo, vemos que los estudios sobre el discurso en el aula que se realizan, por lo demás, desde perspectivas disciplinares muy dispares (análisis del discurso, adquisición de segundas lenguas, entre otras) contribuyen al enriquecimiento del conocimiento sobre la multifuncionalidad y multidimensionalidad de los usos lingüísticos dentro del aula.

El tercer y último factor descrito corresponde a la problemática de la implicación científica en la formación docente. La que explicamos a partir de tres aspectos estrechamente relacionados entre sí: 1) La crisis del modelo industrial del trabajo científico, 2) la dicotomía teoría/práctica del conocimiento científico-profesional y 3) la polarización de la formación docente. En lo que toca al primer aspecto, se describe cómo el modelo industrial del trabajo científico, basado en una relación jerárquica y lineal entre investigación y aplicación de resultados, ha entrado en crisis por no aportar los beneficios que se esperaban de él y por generar una serie de desencuentros entre docentes e investigadores. En lo que toca al segundo aspecto, se describe cómo la visión dicotómica entre teoría/práctica se presenta como conflictiva en diversos campos disciplinares, incluyendo el de la didáctica de las lenguas. Finalmente, en lo que toca al tercer aspecto, se describen las características de dos tipos de formación del profesorado que en el último tiempo se han venido presentando como dos polos opuestos, nos referimos a la orientación técnico-científica y la orientación deliberativa. Así y todo, para contrarrestar las múltiples dificultades que se derivan de estos tres aspectos descritos aquí sobre la problemática de la implicación científica, se ha propuesto la creación de un vínculo de sinergia entre la investigación científica y la formación docente. Con lo cual se privilegian cuatro líneas a seguir en nuestro trabajo de tesis: La adopción de un modelo interactivo del trabajo científico, la consideración de los resultados científicos como especificaciones provisionales y potenciales –no concluyentes–; la concepción de la práctica docente como fuente para la generación de conocimientos teóricos; y, por último, la promoción de proyectos inclusivos de formación docente con una orientación deliberativa.

Habiendo precisado el contexto epistemológico de la investigación científica en el aula bajo el cual se inserta nuestro trabajo, posteriormente y en lo que sigue de la tesis, pudimos avanzar hacia la delimitación de nuestro objeto de estudio y la adopción de nuestra aproximación teórica.

Así pues, apoyándonos en los estudios que se han realizado principalmente en la lingüística y el análisis del discurso, y partiendo de una mirada que implique la superación de la clausura teórica que representa el reduccionismo del sujeto en algunos de los enfoques contemporáneos de los estudios sobre el discurso; postulamos que la gestión discursiva de la relación interpersonal efectuada por el docente corresponde a la manera en que el docente –en cuanto sujeto hablante y sujeto agente social– utiliza y gestiona un conjunto de procedimientos lingüísticos para el establecimiento de la relación interpersonal con el alumnado, dentro de las limitaciones y posibilidades que enmarcan su trabajo en dos espacios: un espacio social y un espacio discursivo. Los cuales se encuentran entrelazados y no son deducibles el uno del otro.

El espacio social corresponde a un sistema de coordenadas sociales caracterizado como un lugar en donde el agente es reconocido por otros agentes en razón de la posesión de recursos, propiedades y orientaciones específicos. Los que constituyen, a la vez, la fuente de su capacidad diferenciada de relación, es decir, su capacidad para ocupar una ubicación o posición de rol, entendida como el desempeño efectivo y observable del rol que se construye sobre la base de una actualización de los roles sociales.

En esta misma línea, pero ya en la especificidad de lo que sucede con el docente y basándonos en una visión disciplinar integradora (psicosocial, filosófica-pedagógica y didáctica), se advierte que cuando el docente va ocupando una posición de rol preferencial en el aula/clase convoca un reparto o distribución de roles recíprocos y complementarios para ser asumidos por el alumnado. A partir de ello entonces es que se considere el rol del docente como el eje estructurador de la relación interpersonal con el alumnado. Con todo, hemos identificado que en la actualidad sobresalen dos roles socioeducativos; los roles docentes de competente y de facilitador del aprendizaje; y los roles complementarios del alumnado de menos competente y de beneficiario de la enseñanza. Asimismo, junto con este planteamiento, determinamos que el sentido de la gestión discursiva de la relación interpersonal en los ámbitos didáctico y pedagógico refiere concretamente a la ayuda que el docente, en su calidad de competente y facilitador del aprendizaje, proporciona al alumnado

dentro del aula/clase. Ayuda que, según nosotros, resulta de una lógica cruzada en la que tienden a confluir dos principios antinómicos: una heteronomía/heterorregulación y una autonomía/autorregulación.

El espacio discursivo corresponde a una serie de opciones lingüísticas disponibles y accesibles para el docente dentro de un sistema de coordenadas lingüísticas y desde su capacidad para ocupar una cierta posición de rol. Es entonces a partir de este acoplamiento y articulación de los espacios social y discursivo que se efectúa el proceso de producción del discurso denominado apropiación lingüística. Esto es, el proceso mediante el cual el docente, en cuanto hablante y agente, realiza las opciones-elecciones de los elementos de referencia y anclaje disponibles dentro del sistema de coordenadas lingüísticas en la medida de que efectúa una inscripción lingüística en su producción discursiva a través de los indicios específicos dejados en los enunciados producidos.

Cabe señalar además que, en este proceso de apropiación lingüística descrito más arriba, se asume desde un inicio que la inscripción lingüística que efectúa el docente es compleja debido, entre otros aspectos, a su carácter polifacético y polifónico. En cuanto al carácter polifónico de la inscripción lingüística, éste consiste en la disposición de tres puestas en escena enunciativas –fluctuantes e inestables– por medio de las cuales los docentes pueden referir a sí mismos o a quienes convocan en su discurso bajo la forma de voces: La univocidad enunciativa, el ocultamiento enunciativo y la plurivocidad enunciativa. En cuanto al carácter polifacético de la inscripción lingüística, se establece con argumentos lingüísticos y didácticos que es la modulación –una de las facetas de la inscripción lingüística– la que se vincula mayormente con la gestión discursiva de la relación interpersonal.

Desde una óptica lingüística, la modulación es considerada, en un sentido amplio, como un fenómeno mediante el cual se concretiza la metafunción del discurso docente relativa a la relación interpersonal. En un sentido más específico, la modulación corresponde a una de las facetas de la inscripción lingüística del docente que, aunque se

centra netamente en la relación interpersonal, así y todo tiene una repercusión en el semantismo del enunciado producido. A diferencia de las otras facetas de la inscripción lingüística como la modalidad que engloba el semantismo de toda la organización del enunciado; o la modalización que refiere a un fenómeno particular que aparece ocasionalmente como una opacificación del semantismo del enunciado. Entendida así, la modulación se actualiza en una serie de procedimientos lingüísticos (e incluso paralingüísticos y no lingüísticos) que a su vez operan doblemente como elementos reguladores de la relación interpersonal y como elementos indiciarios del estado de la relación en un momento dado. Con todo, identificamos que dichos procedimientos lingüísticos comprenden, entre otros, las formas de tratamiento y la tonalización, es decir, las formas de atenuación (mitigación) y su contraparte las formas de intensificación (enfaticación); estableciéndose que cada uno de tales procedimientos lingüísticos tiene un funcionamiento que resulta ser aún más específico.

Desde una óptica didáctica, la modulación es considerada como la manifestación discursiva del andamiaje (en francés, *étayage*). Vale decir, el tipo de ayuda regulada que el docente debe proveer al alumnado para que este último pueda realizar lo que sea capaz de hacer bajo la tutela del docente y alcanzar progresivamente la autonomía de su propio comportamiento discursivo. Se plantea además que esta ayuda es múltiple, es decir, se presenta en forma de distintos movimientos de andamiaje y los procedimientos lingüísticos que la componen pueden organizarse provisionalmente en dos grandes niveles: a) Un nivel local concerniente a aquellos procedimientos lingüísticos que apuntan a facilitar la comprensión del alumnado y que han sido estudiados ampliamente en los trabajos sobre el habla del profesor y los trabajos sobre la comunicación exolingüe; y b) un nivel global concerniente a aquellos procedimientos lingüísticos que apuntan especialmente a favorecer la potenciación de la autonomía del alumnado. Estos últimos son, por lo demás, los que requieren de una mayor atención en la investigación didáctica actual y los que forman parte de la problemática de nuestro trabajo de tesis.

Dicho lo anterior, consideramos que son dos los puntos que surgen como relevantes en los resultados de la tesis. El primero concierne a lo que hemos identificado como un micro-funcionamiento y, el segundo, como un macro-funcionamiento de los procedimientos lingüísticos que participan en la gestión discursiva de la relación interpersonal efectuada por los docentes de ELE en la clase de español como lengua extranjera.

- En lo concerniente al micro-funcionamiento de los procedimientos lingüísticos constatamos que:

Las formas de tratamiento de segunda persona (apelativos alocutivos o vocativos), tanto pronominales (el uso del tuteo) como nominales son empleados con una función deíctica y otra predicativa. La función deíctica, coincidente en ambos tipos de formas de tratamiento, opera para dar la palabra, interpelar y/o seleccionar a los estudiantes como alocutarios específicos dentro del grupo clase (salvo el caso del plural ustedes empleado para seleccionar a un subgrupo o a todo el grupo clase como alocutario colectivo) en los actos de habla directivos (preguntas y exhortaciones). La función predicativa opera, en las formas pronominales, en la medida de que con el uso canónico del tuteo y con la ausencia del ustedeo (uso del singular usted) se confiere al discurso un efecto de proximidad; entendiéndose con ello una relación menos jerarquizada y un mayor conocimiento del alumnado. No obstante, advertimos también que este efecto de proximidad es matizado debido a que el tuteo no aparece aislado sino que en relación isotópica con otros elementos lingüísticos como las formas nominales de tratamiento.

Llama la atención aquí que la función predicativa que opera en las formas nominales constituyó un punto de contraste en el discurso de los docentes estudiados, puesto que mientras en uno de los discursos de los docentes aparece únicamente el empleo de antropónimos (nombres de pila de los estudiantes), en el otro discurso emerge una multiplicidad de apelativos, dándose muestra de una particular expresividad. La que se plasma en el empleo de: a) Antropónimos como los nombres de pila efectivos, los nombres

de pila traducidos al español y algunos hipocorísticos derivados de la lengua materna del alumnado; b) términos de amistad, cordialidad y afecto (*chicas, chicos y el flaco*); c) vocativos-frase (actos de habla expresivos con valor encomiástico); y d) vocativos en frase (atenuantes e intensificador de los actos de habla).

Sin duda, todos estos apelativos están dotados de una carga semántica mucho mayor que el tuteo en la medida de que con el empleo de ellos se efectúa una selección de las propiedades específicas del alumnado, categorizándolo. Esta categorización se apoya en la alusión a tres aspectos de carácter valorizante y que suelen aparecer superpuestos: 1) El rango etario –juventud– y el género –masculino y femenino– del alumnado con los términos de amistad, cordialidad y afecto mencionados más arriba, 2) los rasgos que evocan la intervención de los estudiantes durante las clases con los vocativos-frase (*el hombre está ahí en los temas actuales; el chico es canadiense ah; el rey del carrete; el hombre de la seguridad; sismóloga esta chica; la chica que piensa que viña es feo*); y 3) la afiliación con el lugar de origen de los estudiantes mediante gentilicios, topónimos y términos de amistad con los vocativos en frase (*los amigos de Francia; Canadá, Alemania, Finlandia; mis amigos europeos; nuestra amiga germana Ina; el señor canadiense Esteban; la única gala*).

Asimismo, hay que decir que entre las formas nominales estudiadas, son muy especialmente los vocativos-frase (actos de habla expresivos) y los vocativos en frase (atenuantes de los actos de habla asertivos, expresivo y directivos; e intensificador de un acto de habla asertivo) los que nos parecieron de gran interés, debido a que, pese a sus diferencias aparecen atravesados por tres aspectos centrales: (i) Se trata de términos antonomásticos en la medida de que todos estos vocativos pueden ser contemplados como epítetos que se emplean –en lugar de los nombres propios efectivos– para designar a los estudiantes apelando a su individualidad, (ii) son etiquetas o rotulaciones del alumnado, fuertemente dependientes del contexto (cotexto) y ocasionales, mediante las cuales se les notifica al alumnado que posee ciertas propiedades relativas a alguno de los tres aspectos mencionados antes y, al mismo tiempo, se les asigna un determinado comportamiento. Esto

último, se ve más claramente en los vocativos-frase que funcionan como actos de habla expresivos con valor encomiástico, reforzando la intervención previa de los estudiantes y, junto con ello, su participación en las actividades de la clase. Finalmente, (iii) son vocativos expresados en modo delocutivo que participan de una doble alocución en la que los estudiantes específicos interpelados (alocutarios principales) aparecen como destinatarios indirectos y el resto de la clase (alocutarios secundarios) aparece como destinatarios directos. De este modo, los alocutarios principales o estudiantes específicos interpelados y designados indirectamente quedan disimulados bajo los alocutarios secundarios.

Las formas de atenuación son empleadas para minorar y desactivar la auto-implicación lingüística y, junto con ello, la adscripción a las propiedades de los docentes, en cuanto hablantes y agentes, que son desfavorables o incompatibles con el desempeño de su rol docente. Estas propiedades refieren a las dificultades de los docentes, a la imposición de los docentes por sobre el alumnado y al desacuerdo con el alumnado.

En cuanto a los atenuantes de las dificultades de los docentes, advertimos que aquellos afectan dos esferas distintas, según si el origen de la dificultad es verbal o no verbal. De acuerdo con esto, determinamos que los atenuantes afectan una esfera extra-discursiva y otra intra-discursiva. Mediante los atenuantes que afectan la esfera extra-discursiva se minoran las dificultades encontradas en el manejo de los recursos técnicos o didácticos; mientras que mediante los atenuantes que afectan la esfera intra-discursiva se minoran las dificultades encontradas en la traducción de un término del español a otro idioma, el recuerdo del nombre de los estudiantes y un lapsus linguae. Con todo, se advierte que si bien estas dificultades ponen en entredicho el rol socioeducativo de competente, gracias a los atenuantes se procura promover la aceptación de la intervención docente referida al sub-rol de gestor de los recursos técnicos y didácticos; y al sub-rol de gestor del aprendizaje del alumnado. A pesar de que los atenuantes observados aquí son diversos, destacamos especialmente el empleo del humor verbal bajo la forma de tres figuras: La personificación del equipo de audio (*qué pasa <honey>?*); la metáfora en la que se compara al equipo de audio con una nave espacial por medio de la frase célebre de los

astronautas del Apolo 13 (<houston> // *tenemos un problema!*); y la ironía con el reemplazo de una idea desvalorizante por otra favorable (*si tenemos suerte / vamos a escuchar una canción ahora [...]*). Y la captatio benevolentiae que consiste en el reemplazo de una auto-valorización por una muestra de modestia y discreción, la cual es presentada en forma de una auto-crítica ante la dificultad encontrada para dibujar (*oh parece botella, esto es un:: / un:: un mapa / o intenta ser un mapa*) y una explicitación de la dificultad (*la tecnología a veces no la entiendo mucho; seguro que no me acuerdo mucho; y en francés no sé y en alemán tampoco*).

En cuanto a los atenuantes de la imposición de los docentes por sobre el alumnado, advertimos que estos afectan notablemente la esfera de lo intra-discursivo. Esto es, el efecto ilocutorio de los actos de reproche y directivos producidos por los docentes; puesto que tales actos, formulados en su forma canónica, movilizan respectivamente la idea de desaprobación de las acciones del alumnado y de coacción del alumnado; pudiéndose contemplar ambos aspectos como desfavorables con el rol socioeducativo de facilitador del aprendizaje. Así y todo, se advierte que gracias a los atenuantes de los actos de reproche se procura promover la aceptación de la intervención docente referida al sub-rol de custodio de las normas de la clase (el uso del español como lengua vehicular en el aula y la puntualidad en la asistencia a clases); y gracias a los atenuantes de los actos directivos se procura promover la aceptación de la intervención docente referida al sub-rol de gestor y organizador de las actividades de la clase. Por último, entre todos los atenuantes observados aquí destacamos los atenuantes de los actos de reproche que se presentaron en forma de procedimientos substitutivos con los actos de habla indirectos, es decir, el reemplazo de una forma canónica de reproche (o prohibición) por: fórmulas expresivas de ruego, extrañeza y conformidad; acto compromisorio, enunciados asertivos, enunciado interrogativo indirecto introducido por “si”; y en forma de tropos con el humor verbal (hipérbole, metonimia e ironía). Entre los atenuantes de los actos directivos, destacamos particularmente aquellos que se agruparon alrededor de tres aspectos esenciales: El primer aspecto relativo al decir del docente tomó la forma de una recomendación, una sugerencia y/o un deseo; mediante (i) los actos de habla indirectos, es decir, el reemplazo de una forma canónica de

exhortación (órdenes o mandatos) por: a) enunciados asertivos: *mi recomendación es...*, *yo les recomiendo esto...*; b) enunciados impersonalizados y semi-impersonalizados: *sería bueno empezar el jueves...*, *sería bueno que ustedes...*; c) enunciados interrogativos indirectos o parciales: *si nos movemos más adelante?*, *tratemos de pensar que les gustaría presentar...*, *quién quiere leer?*; (ii) los verbos performativos: *quiero que...*, *recomiendo que...* y *dije que...* –“decir” con valor de mandato–; *preferiría que...*, *necesito que...* y *me gustaría que...*

El segundo aspecto relativo al hacer del alumnado tomó la forma de un hacer potencial, cercano en el futuro y tentativo; mediante (i) las formulaciones modalizadoras: *probablemente vamos a utilizar la presentación...*, *tal vez sería bueno...*; (ii) los desactualizadores verbales, es decir, el reemplazo de un verbo deóntico por un verbo de posibilidad: *puedes...*, *pueden...*, *podemos...*; (iii) los desactualizadores temporales, es decir, el reemplazo de: a) el imperativo por la perífrasis verbal de obligación: *la clase tiene que...*, *tienen que ayudarla...*; b) el tiempo presente o futuro por condicional: *los objetos que podrían incluir...*, *esta actividad la haríamos...*; y, c) el reemplazo de un decir sobre el “hacer” por un decir sobre la “tentativa” de un hacer con construcciones perifrásticas: *vamos a intentar escuchar...*, *tratemos de pensar...*; *vamos a intentar contar la película que vimos...*, *traten de ir en orden...*

El tercer y último aspecto relativo igualmente al hacer del alumnado tomó la forma de un hacer colectivo y en coparticipación con el docente; mediante los desactualizadores personales hetero-centrados; es decir, a) el reemplazo de “ustedes” por “nosotros” de solidaridad: *hoy tenemos nuestra primera presentación...*, *vamos a leer todos los cuentos...*, *pongamos atención...*; b) la co-ocurrencia de “ustedes” y “nosotros” de solidaridad: *el martes podemos- pueden llevarlo...*, *vamos o van a usarlo bastante o podrían usarlo...*, *las presentaciones orales que ustedes van a hacer noso- o más bien ustedes van a trabajar...*

En cuanto a los atenuantes del desacuerdo con el alumnado en situaciones de disenso moderado y polémico, advertimos que estos afectan notablemente la esfera de lo intra-discursivo, pero van más allá de las acciones o actos de habla del docente. De lo que se trata entonces es de minorar el efecto de rechazo o disconformidad que produzca la intervención docente en el alumnado puesto que este rechazo puede ser contemplado como una propiedad desfavorable con el desempeño de sus roles socioeducativos. De todas maneras, se advierte que gracias a los atenuantes del desacuerdo con el alumnado se procura promover la aceptación de la intervención docente referida al sub-rol de moderador de las actividades de la clase y de participante activo en el intercambio de ideas con el alumnado. Cabe señalar además que los atenuantes del desacuerdo pueden tomar direcciones distintas en el transcurso de una misma secuencia y además aparecer complementados con los intensificadores (auto y hetero-centrados); es decir, realizando su propia intervención o la del alumnado. Con todo, entre los atenuantes del desacuerdo estudiados destacamos muy particularmente el empleo de: (i) fórmula estereotipada introducida por un tercer-hablante (*dicen por ahí que la belleza está en:: en el ojo del que la mira*); (ii) enunciados concesivo-opositivo introducidos con *pero* y de justificación con *es que*; (iii) desconocimiento fingido con enunciados asertivos en modalidad negativa (*no:: continúa! no estoy entendiendo mucho, no sé creo que-*; *sí:: no es un chiste!?*); (iv) asentimiento con formas verbales (*SÍ YA!*; *okay!*, *bueno*, *claro*) y paraverbales (*ajá*, *mhm*); y (v) elipsis por medio de la suspensión parcial de enunciados presentada en forma de auto-interrupciones y la suspensión total que se presentó en forma de una no-enunciación y cambio de tópico.

- En lo concerniente al macro-funcionamiento de los procedimientos lingüísticos descritos más arriba constatamos que:

La gestión discursiva, es decir, la manera en que los docentes gestionan y utilizan las formas de tratamiento y de atenuación (e intensificación) para el establecimiento de la relación interpersonal con el alumnado dentro del aula durante las primeras sesiones de clase del semestre universitario nos permite confirmar que efectivamente tales formas se

ubicar o sitúan en la denominada lógica cruzada que definimos como propia del sentido de ayuda. Sin embargo, advertimos también que la gestión discursiva de los docentes que se ubica en esta lógica cruzada del sentido de ayuda es problemática debido a la distribución que adoptan los procedimientos lingüísticos mencionados. En efecto, pese a que la mayor parte de los procedimientos lingüísticos se ubicaron en una zona particular del cruce o confluencia de una heteronomía/heterorregulación y una autonomía/autorregulación donde, por un lado, se apunta al rol docente de competente y, por otro lado, al rol del alumnado de beneficiario de la enseñanza; se observó que algunos de estos procedimientos aparecen virtualmente desplazados hacia otras zonas colindantes. Como es el caso de los atenuantes de las dificultades de los docentes y el caso del efecto contradictorio del acto compromisorio y la alternancia de código. En el caso del primero, su macrofuncionamiento se encuentra desplazado hacia una zona en la que se pone en entredicho el rol docente de competente a causa de las dificultades presentadas, pero aún así se apunta al rol del alumnado de beneficiario de la enseñanza en la medida de que tales dificultades de los docentes procuran ser atenuadas o disminuidas. En el caso del segundo, su macrofuncionamiento se encuentra desplazado hacia una zona que, por lo demás es la de mayor tensión en comparación con las otras ya mencionadas. Puesto que, aunque con ambos procedimientos, el acto compromisorio y la alternancia de código, se apunta globalmente al rol docente de competente y al rol del alumnado de beneficiario de la enseñanza, vemos que uno de los estudiantes –para quien el inglés no es su lengua materna– queda excluido de la explicación que la docente proporciona en inglés, con lo cual la gestión discursiva de la docente se torna contraproducente con respecto al rol del alumnado de beneficiario de la enseñanza.

En definitiva, y sobre la base de lo anteriormente expuesto, estamos en condiciones de decir que nuestra investigación contribuye con hallazgos teóricos y empíricos relevantes que permiten mejorar el entendimiento de lo que hemos denominado un micro y un macrofuncionamiento de los procedimientos lingüísticos que participan de la gestión discursiva de la relación interpersonal efectuada por los docentes de ELE en la clase de español como lengua extranjera. Por otro lado, se evidencia que la mayor parte de los procedimientos

lingüísticos estudiados aquí apunta a favorecer la potenciación de la autonomía del alumnado. Es decir, tales procedimientos pueden ser contemplados como componentes efectivos del llamado nivel global que, como recordaremos, es el aspecto que requiere de mayor atención en la investigación didáctica actual. Por lo que nuestro estudio constituye una aportación al desarrollo de la escasa investigación de que se dispone al respecto. Asimismo, debemos agregar que a lo largo de estas páginas va tomando cada vez más fuerza la hipótesis de que las formas de atenuación, y muy particularmente los atenuantes de la imposición de los docentes por sobre el alumnado y los atenuantes del desacuerdo con el alumnado, encuentran un correlato con lo que en la perspectiva filosófico-pedagógica se ha denominado la intervención atenuada (o disminuida) y suspendida del docente.

Junto con lo anterior, se avanza la idea de que la modulación del discurso debe ser precisada como aquel fenómeno que configura una faceta específica de la inscripción lingüística del hablante que aunque difiere de la modalidad y de la modalización por estar centrada netamente en la relación interpersonal, se conecta con ellas de dos maneras; ya sea porque repercute en el semantismo del enunciado (es decir, la modalidad) o ya sea porque ciertas formulaciones de la modalidad (e.g. los verbos performativos, los desactualizadores) y de la modalización (e.g. las locuciones adverbiales) repercuten en la relación interpersonal. Con todo, consideramos que la modulación del discurso docente es un fenómeno que engloba un conjunto amplio de procedimientos lingüísticos –no limitado únicamente a la tonalización (la atenuación y la intensificación)– y que refiere, en su sentido lingüístico, al micro-funcionamiento de los procedimientos lingüísticos y, en su sentido didáctico, al macro-funcionamiento que tales procedimientos adopten en la denominada lógica cruzada del sentido de ayuda.

Desde un punto de vista metodológico, el enfoque indiciario del análisis del discurso adoptado en esta investigación nos impulsó a la construcción de dos dispositivos de investigación, el trabajo de terreno y la elaboración del corpus, los cuales ofrecieron la ventaja de asegurar la observación fina y sistemática de los datos. Por consiguiente, tales dispositivos de investigación hacen eco de los criterios de cientificidad que son propios de

los estudios cualitativos de corte observacional y que han guiado nuestro trabajo, a saber, la credibilidad, la transferibilidad y la dependibilidad. El trabajo de terreno cuya duración se prolongó por un semestre nos permitió en concreto organizar el muestreo deliberado y el proceso de recopilación y producción de los datos. La elaboración del corpus que se apoyó en dos principios, el apego a la materialidad lingüística y la inseparabilidad entre datos orales (datos primarios) y datos transcritos (datos secundarios), fue subdividida en dos fases. La primera fase denominada la constitución de los datos orales nos permitió reactualizar el debate teórico-metodológico respecto de las tensiones propias del trabajo de transcripción y adoptar el empleo de dos herramientas informáticas para la investigación, el programa Elan (diseñado para el análisis lingüístico de datos sincronizados temporalmente) y el programa Soundsciber (diseñado para la captura de datos orales). La segunda fase denominada la constitución de los datos transcritos nos permitió trasladar y articular tres estrategias de análisis lingüístico: La estrategia de triple recorrido, la estrategia de doble recorrido y la estrategia de la triangulación.

La estrategia de triple recorrido nos condujo a la reconstrucción de nuestro objeto de estudio sobre la base de la observación metódica de los signos o indicios inscritos en la materialidad verbal que conformaron la constitución de los subcorpus de trabajo. Por su parte, la estrategia de doble recorrido nos condujo a la incorporación de aquellos indicios de contextualización institucionales o situacionales que conformaron la constitución del corpus de referencia. Finalmente, por medio de la estrategia de triangulación pudimos confrontar las perspectivas del investigador con las del alumnado y, así, confirmar y complementar los hallazgos obtenidos previamente por nosotros en el análisis de los procedimientos lingüísticos ya estudiados.

De este modo, se observa que la elaboración del corpus tuvo un papel central para garantizar el proceso analítico de los datos en forma pormenorizada y exhaustiva. Todo lo cual brinda la posibilidad de contemplar la transferibilidad de los resultados obtenidos en nuestra investigación a otros docentes y a otros contextos educativos, dependiendo, claro

está, del grado de similitud o consonancia que aquellos contextos educativos presenten con el contexto de nuestra investigación.

En todo caso, para determinar con más rigor las condiciones de transferibilidad de los resultados de nuestra investigación a otros docentes y a otros contextos educativos, se debe pasar al desarrollo de otro de los componentes del modelo interactivo del trabajo científico en el cual se enmarca nuestra investigación, a saber, la restitución y retroalimentación de los conocimientos. Como ya se puntualizó en su debido momento, este proceso consiste no solamente en proporcionar una información de retorno a la comunidad estudiada susceptible de enriquecer la reflexión sobre su propio quehacer profesional sino que el investigador recibe igualmente información valiosa para ser integrada al trabajo de investigación. Para ello, son dos las formas de restitución y retroalimentación de los conocimientos que se sugirieron: (i) La elaboración de informes sobre las principales conclusiones y alcances de la investigación, incluyendo la formulación de preguntas que confronten dichas conclusiones con la experiencia práctica de los docentes miembros de la comunidad estudiada; y (ii) la planificación de grupos de discusión con los docentes o formadores del profesorado basados en torno a algunos de los aspectos centrales de la presente investigación.

Por otro lado, y con el fin de atender a la demanda de ELE anunciada en la introducción de nuestro trabajo, se debe contemplar el paso al desarrollo de otro de los componentes del modelo interactivo del trabajo científico. Esto es, la utilización de los resultados de la investigación –que concebimos como especificaciones provisionales y potenciales– en el diseño de un proyecto de formación del profesorado. Si bien el desarrollo de este componente rebasa por mucho las pretensiones de nuestra investigación, consideramos que, pese a ello, los hallazgos obtenidos aquí por nosotros son susceptibles de ser trasladados a un proyecto de mejora o modificación de la práctica profesional del profesorado en la medida de que se tengan presente los siguientes lineamientos. En primer lugar, si el proyecto de formación está destinado sobre todo a profesores con experiencia, se requiere propiciar la adopción de procedimientos formativos que movilicen un proceso de

extrañamiento o descotidianización de la experiencia profesional. Como aquellos que se han desarrollado en el seno de la llamada orientación deliberativa. En segundo lugar, partiéndose del hecho de que los resultados de nuestra tesis son consecuentes con la orientación deliberativa en el sentido de tratarse de datos cuyo aporte permite comprender los procesos y agentes sociales, favoreciendo con ello la reflexión del profesorado sobre su práctica profesional; se propone de modo tentativo dos procedimientos (auto) formativos, la práctica exploratoria y la práctica de la videoscopia. En tercer y último lugar, pensamos que el papel que pueden jugar los resultados de nuestra tesis en el marco de un proyecto formativo sustentado en la práctica exploratoria y la práctica de la videoscopia es el de brindar una serie de elementos *clave* que, por un lado, hacen comprensible algún aspecto de la gestión discursiva de la relación interpersonal del profesorado y, por otro lado, permiten fomentar la reflexión del profesorado sobre el impacto que tiene su propia gestión discursiva de la relación interpersonal en la conducción de las clases dentro del aula.

Este trabajo de tesis abre un interesante abanico de perspectivas para ampliar el estudio de la gestión discursiva de la relación interpersonal del profesorado con el alumnado en futuras investigaciones. Entre las cuales quisiéramos destacar tres: Dos de ellas relacionadas con la estrategia triangulatoria y un de ellas, con los resultados de la tesis.

En nuestra opinión, uno de los principales aportes metodológicos de este trabajo ha sido el mostrar que es importante no limitar el estudio de la gestión discursiva de la relación interpersonal a las perspectivas del investigador, proponiéndose para ello el empleo de la estrategia triangulatoria en análisis del discurso. Esta estrategia que ha sido enriquecida conceptualmente en nuestro trabajo con las aportaciones de los estudios sobre la intertextualidad, consiste en confrontar las perspectivas del investigador sobre la intervención docente con las del alumnado. Lo que nos ha permitido confirmar una serie de hallazgos que habíamos detectado en el análisis lingüístico, propiamente tal, y a su vez

complementar nuestro estudio con otros aspectos relevantes que no habían sido contemplados inicialmente por nosotros. Una primera perspectiva de investigación a considerar surge justamente del empleo de esta estrategia trianguladora la que en un estudio venidero podría extenderse a la confrontación de las perspectivas del investigador con las perspectivas del profesorado sobre su propia intervención en el aula. Se trata pues aquí de recoger las perspectivas de los docentes sobre su quehacer profesional, es decir, sobre lo que se dice que se hace mediante la aplicación de entrevistas abiertas individuales para luego ser confrontadas con las observaciones del investigador e incluso con el registro audiovisual de las prácticas efectivas de los docentes observadas durante las sesiones de clase. De esta manera, llevar a cabo un estudio de este tipo nos conduciría a desentrañar otros aspectos lingüísticos de relevancia para la gestión discursiva del profesorado o a profundizar en aquellos aspectos críticos de la gestión discursiva ya estudiados, como por ejemplo, las dificultades de los docentes y las situaciones de disenso moderado y polémico, entre otras. Cabe señalar que en las situaciones de disenso que se originan espontáneamente en el transcurso de las clases estudiadas, advertimos que se ponen en juego las distintas visiones de mundo de los docentes y el alumnado, que por lo demás es pluricultural y plurilingüe. Por esta razón, consideramos que se torna más significativo aún observar con mayor detenimiento la gestión discursiva del profesorado en tales situaciones, integrando otras miradas que en nuestro trabajo se han dejado de lado por favorecer un punto de vista discursivo y didáctico. Nos referimos a la dimensión de la interculturalidad de los participantes de las clases en donde el estudio del ethos comunicativo encuentra cabida.

Una segunda perspectiva de investigación a considerar está ligada igualmente al empleo de la estrategia trianguladora, pero esta vez a las conclusiones obtenidas de ella. Esto es, que los docentes se valieron del llamado discurso contingente conversacional, que consiste en conducir el discurso docente a partir de los contenidos familiares y las temáticas vivenciales de los miembros de la clase para conectarlos con otros contenidos nuevos o más especializados. Asimismo, se consideró que este procedimiento se manifestó de dos maneras, la referencia a la vida cotidiana del alumnado y la referencia a la vida personal del profesorado. Queda pendiente, por tanto, abordar este tipo de procedimiento en un estudio

venidero y analizar de qué manera se relaciona con la lógica cruzada del sentido de ayuda y ponderar el rol específico que juega el entorno homóglota como parámetro sociolingüístico en la configuración de este procedimiento. Para tal efecto, podemos formular de manera provisoria la hipótesis de que los componentes de este procedimiento apuntan a un eje del conocimiento; en donde se tiene por un lado un polo en donde se ubican los conocimientos y experiencias no compartidos, y del otro lado un polo en donde se ubican los conocimientos y experiencias compartidos.

Una tercera y última perspectiva de investigación se relaciona con los resultados de la tesis, en particular, la gestión y utilización de las formas de tratamiento nominal de segunda persona (apelativos alocutivos o vocativos), las que suscitaron un interés especial en nuestro estudio, debido a su diversidad y multifuncionalidad. Un proyecto futuro podría conducir a emprender una serie de estudios contrastivos sobre estas formas de tratamiento en el profesorado con experiencia y el profesorado novel, o en clases pequeñas y en clases numerosas, entre otras. Un aspecto teórico que queda por desarrollar aquí es interrogarnos en qué medida las formas de tratamiento nominal, en cuanto formas de alusión sobre el decir y el ser del alumnado, pueden llegar a constituir lugares de la inscripción de la memoria discursiva.

Referencias bibliográficas

- Abry, D. & Fievet, M. (Eds.) (2006). *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Grenoble: Pug.
- Albano de Vásquez, H. (1994). Algunas observaciones acerca del uso del vocativo en el habla infantil rioplatense. *Reale*, 2, 9-22.
- Álvarez, A. (2001). Del estado docente a la sociedad educadora: ¿Un cambio de época? *Revista iberoamericana de educación*, 26, 35-38.
- Álvarez, A. (1993). Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como L2. En S. Montesa & A. Garrido (Eds.), *Actas del III congreso nacional de Asele, El español como lengua extranjera: de la teoría al aula* (pp. 147-158). Málaga: Universidad de Málaga.
- Álvarez, G. (2002). La determinación de los sujetos del discurso. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 40, 25-39.
- Ambadiang, T. & García, I. (2006). La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 61-92.
- Allwright, D. (2003). Exploratory practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7, 113-141.
- Arditty, J. & Vasseur, M. (1999). Interaction et langue étrangère : présentation. *Langages*, 134, 3-19.
- Asensio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Paidós: Barcelona.
- Association International d'Universités. (2005). *Un enseignement supérieur de qualité au-delà des frontières: déclaration au nom d'établissements d'enseignement supérieur dans le monde entier*. Recuperado el 15 de noviembre de 2005, de http://www.unesco.org/iau/p_statements/fre/index.html.
- Aston, G. (1988). What's a public service encounter anyway? En G. Aston (Ed.), *Negotiating service: studies in the discourse of bookshop encounter* (pp. 25-42). Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langage*, 73, 98-111.
- Authier-Revuz, J. (1998). Énonciation, méta-énonciation, hétérogénéités énonciatives et problématiques du sujet. En R. Vion (Ed.) *Les sujets et leurs discours. Énonciation et interaction*, (pp. 63-79). Aix-en-Provence : Pup.
- Bogaard, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier/didier.
- Bajtín, M. (1979/2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bakhtine, M. (1978/1987). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bally, Ch. (1944). *Linguistique générale et linguistique française*. Paris : Puf.
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les carnets du Cediscor*, 4, 189-202.
- Bange, P., Carol, R. & Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : L'harmattan.

- Baraló, M., (2005). La formación del profesorado ELE: realidades y perspectivas. En A. Yagüe, Entrevista, *RedEle*, 4, (sin página). Recuperado el 10 de junio de 2007, de: <http://www.educacion.es/redele/revista4/formacion.shtml>.
- Barba, L. (2002). *Pedagogía y relación educativa*. México: Plaza y Valdés.
- Beacco, J. & Moirand, S. (1995). Autour des discours de transmission de connaissances. *Langages*, 117, 32-53.
- Berlin, I. (1958/1974). *Libertad y necesidad en la historia*. Madrid: Revista de occidente.
- Benedito, V., Ferrer, V., Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate: análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 1 y 2). Paris: Gallimard.
- Benveniste, É. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 17, 12-18.
- Bezos, S. (2006). Sistemas de transliteración. *Panacea@*, 7(23), 149-152. Recuperado el 1 noviembre de 2008, de: http://medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n23_revistilo_Bezos.pdf
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé*. Paris: Didier érudition.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). Transcription de l'oral et morphologie. En M. Gille & R. Kiesler (Eds.), *Romania Una et diversa, Philologische Studien für Theodor Berchem* (pp. 61-74). Tübingen: Gunter Narr.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain*. Rennes: PUR.
- Blas Arroyo, J. L. (2005). Los grados de cortesía verbal: reflexiones en torno a algunas estrategias y recursos lingüísticos en el español peninsular contemporáneo. *Rili III*, 1(5), 9-29.
- Bloom, D., Power, S., Morton, B., Madrid, S., Otto, S., Shuart-Faris, N. & Smith, M. (2008). *On discourse analysis in classrooms: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers college press.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier/didier.
- Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil*, 31, 139-155. Recuperado el 5 de abril de 2009, de: <http://lidil.revues.org/index150.html>.
- Bourdieu, P. (1982/2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science: pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris: INRA.
- Boutet, J. (2002). Terrain. En P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 568-570). Paris: Seuil.
- Briz, A. (2002). La atenuación en una conversación polémica. En L. Blas, M. Casanova, S. Fortuño & M. Porcar (Eds.), *Estudios sobre lengua y sociedad* (pp. 87-103). Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del programa EDICE, La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: la identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 17-46). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Briz, A. (2006). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: Su tratamiento en la clase de ELE. *Actas del Programa de formación para profesorado de Español*

- como Lengua Extranjera 2005-2006*. Instituto Cervantes: Múnich. Consultado en línea, de http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas05-06/1AntonioBriz.pdf
- Briz, A. & Hidalgo, A. (1998). Conectores pragmáticos y estructura de la conversación. En M. Zorraquino y E. Montolío (Eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 121-142). Madrid: Arco.
- Bronckart, J.P. (1977/1985). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Brown, G. & Yule, G. (1983/1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge university press.
- Bruxelles, S. & Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Coalitions in polylogues. *Journal of pragmatics*, 36, 75-113.
- Bühler, K. (1934/1950). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente.
- Cabrera, F. (2007). La pucv inserta y reconocida en el mundo. Programa internacional de intercambio estudiantil. En K. Padilla (Ed.), *PUCV Internacional. Innovación y desarrollo en el nuevo milenio* (pp. 15-17). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile.
- Cadet, L. & Causa, M. (2006). Aises et malaises des enseignants natifs en contexte homoglotte : constats et perspectives de formation. En D. Abry & M. Fièvet (Ed.), *L'enseignement - apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences* (pp. 55-68). Grenoble: PUG.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calvo, J. (1990/1999). Lingüística aplicada. En A. López (Coord.), *Lingüística general y aplicada* (pp. 323-348). Valencia: Universitat de València.
- Cambra, M. (1998). El discurso en el aula. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 227-238). Barcelona: SEDLL/ICE de la UB/Horsori.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de la didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-47). Barcelona: SEDLL/ICE de la UB/Horsori.
- Camps, A. (2006). Introducción: La didáctica de las lenguas, un complejo espacio de investigación. En A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 11-23). Barcelona: Graó.
- Candeas, H. (2007, 26 al 29 de marzo). *La enseñanza del español en Brasil: Un compromiso de integración cultural*. Ponencia presentada en IV Congreso internacional de la lengua española: Unidad en la diversidad lingüística, Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado el 10 de febrero de 2008, de: http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/37/candeas_alessandro.htm
- Carli, S. (2008, 22 al 23 de septiembre). *El conocimiento sobre la universidad: experiencia y extrañamiento*. Ponencia presentada en el Congreso "Pensar la universidad. Jornadas de difusión e intercambio de la investigación sobre la UNC". Universidad

- Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Recuperado el 5 de octubre de 2010, de <http://www.saa.unc.edu.ar/evaluacion/Sandra%20Carli-cierre.pdf/>
- Carvajal, D. (2002). Las Herramientas de la Artesana. Aspectos críticos en la enseñanza y aprendizaje de los CAQDAS. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(2), (sin página). Recuperado el 17 de febrero de 2009, de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0202147>
- Castellà, J., Comelles, S., Cros, A. & Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase: las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Grao.
- Cattani, A. (2003). *Los usos de la retórica*. Madrid: Alianza.
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. En F. Cicurel & E. Blondel (Eds.), *Les Carnets du Cediscor: La construction interactive des discours de la classe de langue* (Vol. 4, pp. 111-129). Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Causa, M. (2001). De la simplification en classe de français, langue professionnelle. En F. Cicurel & M. Doury (Eds.), *Les Carnets du Cediscor: Interactions et discours professionnels* (Vol. 7, pp. 65-80). Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Causa, M. (2003). Stratégies communicatives d'enseignement et schéma facilitateur en classe de langue étrangère. *Marges linguistiques*, (sin página). Recuperado el 5 de enero de 2008, de: http://www.revue-texto.net/19962007/marges/marges/Document%20Site%206/doc00159_causa_m/doc0159.pdf
- Cazden, C. (1988/1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Cestero, A.-M., (2005). La formación del profesorado ELE: realidades y perspectivas. En A. Yagüe, Entrevista, *RedEle*, 4, (sin página). Recuperado el 10 de junio de 2007, de: <http://www.educacion.es/redele/revista4/formacion.shtml>.
- Chaudron, C. (1983). Foreigner talk in the classroom: an aid to learning? En H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 127-143). Rowley: Newbury House.
- Chaudron, C. (2001). Progress in language classroom research: evidence from *The Modern Language Journal*, 1916–2000. *Modern Language Journal*, 85, 57-76.
- Charaudeau, P. (1989). La conversation entre le situationnel et le linguistique. *Connexions*, 53, 9-22.
- Charaudeau, P. (2004). El discurso y las situaciones de interlocución. *Oralia*, 7, 35-57.
- Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris: Vuibert.
- Chiss, J.-L. (1985). La stylistique de Charles Bally : de la notion de « sujet parlant » à la théorie de l'énonciation. *Langages*, 77, 85-94.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : Cle international.
- Cicurel, F. (1993). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement. *Les carnets du Cediscor*, 2, 93-108.
- Cicurel, F. (1996). La dynamique discursive des interactions en classe de langue. *Le français dans le monde, Numéro spécial*, 66-77.
- Cicurel, F. (2002a). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Aile*, 16, (sin página). Recuperado el 8 de abril de 2008, de: <http://aile.revues.org/sommaire>

74.html

- Cicurel, F. (2002b). Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. En F. Cicurel & D. Véronique (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 179-194). Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Cid, A., Pérez, A. & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-26. Recuperado el 2 de octubre de 2010, de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm.
- Coll, C. & Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de educación*, 346, 15-32.
- Colletta, J.-M. (1995). Qui parle, et pourquoi? Examen critique de quelques approches de l'interaction. *Lidil*, 12, 43-65.
- Constantino, G. (2002a). Investigación cualitativa en educación: paradigmas y bases metodológicas. En G. Constantino (Comp.), *Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación. Perspectivas teóricas y estrategias metodológicas* (pp. 7-48). Catamarca: Universitaria.
- Constantino, G. (2002b). Perspectivas en la investigación del discurso didáctico. En G. Constantino (Comp.), *Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación. Perspectivas teóricas y estrategias metodológicas* (pp. 132-148). Catamarca: Universitaria.
- Corbo, D. (2007). La ética docente y la relación pedagógica. Valores democráticos y pedagogía de la identidad. En D. Corbo (Coord.), *La educación como ética de la libertad. Construcción autónoma de la personalidad moral y de la ciudadanía democrática* (pp. 172-238). Montevideo: Konrad Adenauer stiftung; Fundación ciudad de Montevideo.
- Coseriu, E. (1977). *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- Cosmopoulous, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie*, 128, 97-106.
- Costa, R. & Mozejko, D. (2009). *Gestión de las prácticas: opciones discursivas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Coste, D. (1984). Les discours naturels de la classe. *Le français dans le monde*, 183, 16-25.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s)? *Aile*, 16, (sin página). Recuperado el 10 de noviembre de 2008, de: <http://aile.revues.org/document747.html>.
- Coulthard, M. (1977). *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- Coulthard, M. (2005). Algunas aplicaciones forenses de la lingüística descriptiva. En M. Teresa Turell (Ed.), *Lingüística forense, lengua y derecho. Conceptos, métodos y aplicaciones* (pp. 249-273). Barcelona: IULA.
- Cros, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, 2(1), 55-76.
- Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y educación*, 14(1), 81-97.
- Cros, A. (2003a). *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Cros, A. (2003b). Estrategias retóricas del profesor universitario. El primer día de clase. En C. Monereo & J. L. Pozo (Coord.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 155-169). Madrid: Síntesis.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- De Nuchèze, V. & Colletta, J.-M. (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours*. Bern : Peter Lang.
- Detey, S. (2007). Transcription, translittération et didactique de l'oral en FLE au Japon : katakana, rōmaji et orthographe française. *Revue japonaise de didactique du français*, 2(1), 19-36.
- Détrie, C., Siblot, P. & Verine, B. (2001). *Termes et concepts pour l'analyse du discours : Une approche praxématique*. Paris : Honoré Champion.
- Di Stefano, M. (2006). Palestina es Auschwitz: una metáfora en conflicto. En M. Di Stefano (Coord.), *Metáforas en uso* (pp. 135-152). Buenos Aires: Editorial Biblios.
- Ducrot, O. (1984/1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Ducrot, O. & Todorov, T. (1972/1987). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language*. Oxford: Oxford university press.
- Ellis, R. (en prensa). Recherche sur l'enseignement des langues et pédagogie des langues. *Le français dans le monde, Numéro spécial*.
- Engle, L. & Engle, J. (2003). Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 9, 1-20. Recuperado el 3 de noviembre de 2005, de <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol9/index.htm>
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Paidós: Barcelona.
- Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster & J.-M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Barcelona: Universitat ICE.
- Esteve, O. (2007). El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?, 1-13. Recuperado el 1 de enero de 2010, de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/eldiscursoindagador.pdf>
- Estrada, A. & Ramírez, S. (2003). Vocativos insultivos vs. vocativos insultativos: acerca del caso de boludo. *Anuario de estudios filológicos*, XXVI, 335-353.
- Falbo, C. (2005). La transcription: une tâche paradoxale. *The Interpreters' Newsletter*, 13, 25-38.
- Farías, M. (1996). *La enseñanza del español en Brasil: Un reto político y cultural*. Ponencia presentada en VII Congreso internacional de Asele: Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros, Almagro, España. Recuperado el 10 de febrero de 2008, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm
- Farías, L., & Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 1-14. Recuperado el 5 de junio de 2005, http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf

- Félix-Brasdefer, J. (2004). La mitigación en el discurso oral de mexicanos y aprendices de español como lengua extranjera, En D. Bravo & A. Briz (Eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, (pp. 285-299). Barcelona: Ariel.
- Ferguson, Ch. (1975). Towards a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics*, 17, 1-14.
- Fernández, D. & Armendáriz, A. (2004, 30 de marzo al 2 de abril). *Ciclo de licenciatura en español como lengua extranjera* [Resumen]. Ponencia presentada en Congreso internacional: Políticas culturales e integración regional, Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, M. (2003, marzo). *Constitución del orden social y desasosiego: pronombres de segunda persona y fórmulas de tratamiento en español*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional: Pronombres de segunda persona y formas de tratamiento en las lenguas de Europa, París, Francia. Recuperado el 15 de marzo de 2008, de: <http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio-paris/indice.htm>
- Fernández, M. (2006). Pronombres de segunda persona y fórmulas de tratamiento en español: una bibliografía. *Revista electrónica de lingüística*, 4, 1-52. Recuperado el 5 de noviembre de 2009, de: http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion13_06072006.pdf
- Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de *feedback* positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Signos*, 39(62), 379-406.
- Ferrer, M. & Sánchez, C. (2002, 10 al 12 de julio). *La atenuación en actos argumentativos de disenso*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional “La argumentación: lingüística, retórica, lógica, pedagogía”. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 20 de agosto de 2009, de http://enj.org/portal/biblioteca/penal/fundamentacion_de_recursos/15/7.pdf
- Filliettaz, L. (2006). Asymétrie et prises de rôles. Le cas des réclamations dans les interactions de service. En M. Laforest & D. Vincent (Eds.), *Les interactions asymétriques* (pp. 89-112). Québec, Editions Nota bene.
- Font, J. (1998). Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 215-225). Barcelona: SEDLL/ICE de la UB/Horsori.
- Fontanella de Weinberg, B. (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. I, pp. 1399-1425). Madrid: Espasa.
- Freed, B. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 4, 31-60. Recuperado el 3 de noviembre de 2005, de <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4/index.htm>
- Freire, P. (1996/2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1969/2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Fueguel, C. & Montoliu, M^a R. (2005). *El malestar docente: propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: Ceac.
- Galanatu, O. (2006). Application et implication en analyse du discours. Introduction. En I., Léglise, E. Canut, I. Desmet & N. Garric (Coord.), *Applications et implications en sciences du langage* (pp.143- 149). Paris : L'Harmattan.
- Galisson, R. (1980). *D'hier a aujourd'hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Cle international.
- García Dini, E. (1998). Algo más sobre el vocativo. En Actas del XVII Congreso [Associazione Ispanisti Italiani], *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione* (pp. 57-62). Roma: Bulzoni.
- García, J. (2006). El trabajo de campo y la investigación antropológica. En A. Higuera (Coord.), *Trabajo de campo: la antropología en acción* (pp. 57-70). Quintana Roo: Universidad Autónoma de Quintana Roo; Plaza y Valdés.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1984/1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara: valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Gil, F. (1997). Educación y narrativa: La práctica de la autobiografía en la educación. *Revista interuniversitaria de teoría de la educación*, 9, 115-136.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ginzburg, C. (1979/1989). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez Torrego, L. (1988). *Perífrasis verbales*. Madrid: SGEL.
- González, M^a V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Barcelona.
- González, I. & Castillo, M. (1998). Hacia una teoría de la intertextualidad. *Folios, Segunda Época*, 8, 31-35.
- Gore, J. (1993/1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feminitas como regímenes de verdad*. Madrid; La Coruña: Morata y Fundación Paideia.
- Granato, L. (2005). La teoría de la apreciación y la gestión interrelacional en el análisis de la interacción verbal. En A.-M. Harvey (Ed.), *En torno al discurso. Contribuciones de América Latina* (pp. 241-253). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Greimas, J. & Courtès, J. (1979/1982). *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (Vol. 1 y 2). Madrid: Gredos.
- Greco, L. (en prensa). Dispositifs de catégorisation et construction du lien social : l'entrée dans une association homoparentale. *Cahiers de la nouvelle Europe, número especial*, 1-24.
- Grice, P. (1974/1995). Lógica y conversación. En L. ML. Valdés (Ed.), *La búsqueda del significado* (pp. 511-530). Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia.
- Grize, J. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

- Guillot, G. (2006/2007). *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*. Madrid: Editorial popular.
- Gumperz, J. (1982/2002). Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa. En L. Golluscio (Comp.), *Etnografía del habla: textos fundacionales* (151-163). Buenos Aires: Edudeba.
- Halliday, M. (1978/1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, D. (1972/1979). *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid: Narcea.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hidalgo, A. & Sanmartín, J. (2005). Los sistemas de transcripción de la lengua hablada. *Oralia*, 8, 13-36.
- Huebner, T. (1998). Methodological considerations in data collection for language learning in a study abroad context. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 4, 1-30. Recuperado el 3 de noviembre de 2005, de <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4/index.htm>
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos*, 28, 31-45.
- Igualada Belchí, D. A. (1995). El lenguaje prohibido. Aspectos de la transgresión verbal en español. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 33, 89-110.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Instituto Cervantes (2006). *Enciclopedia del español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Círculo de lectores, Instituto Cervantes y Plaza & Janés. Recuperado el 2 de abril de 2008, de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm
- Ishikawa, F. (2006). L' « alloglotté » de la classe de langue en milieu institutionnellement « homoglotte » : articulation entre le discours didactique et le quotidien des apprenants. En D. Abry & M. Fièvet (Ed.), *L'enseignement - apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences* (pp. 55-68). Grenoble: PUG.
- Jacques, F. (1983). La mise en communauté de l'énonciation. *Langages*, 70, 47-71.
- Jacques-Francillon, F. (1996). Retour sur le micro-enseignement. *Recherche et formation*, 21, 89-103.
- Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, 89, 25-46.
- Johnson, D. (1992). *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Kaplan, C. (1994/2009). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kepler, K. (1999). Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado. En A. Pérez, J. Barquín, & J. F. Angulo (Ed.),

- Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 339-363). Madrid: Akal.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992). *Les interactions verbales* (Vol. 1 y 2). Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980/1993). *La enunciación, de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue. *Cahiers de linguistique française*, 16, 69-88.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). Texte et contexte. *Scolia*, 6, 39-60.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilan. *Langue Française*, 117, 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2003). *Les genres de l'oral: Types d'interactions et types d'activités*. Recuperado el 1 de enero de 2006, de http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005a). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005b). *Les actes de langages dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2007). L'analyse du discours en interaction: quelques principes méthodologiques. *Limbaje si comunicare*, IX, 13-32.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). Introduction. En C. Kerbrat-Orecchioni (Ed.), *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français* (pp. 7-30). Savoie: Université de Savoie.
- Koren, R. (2008). Pour une éthique du discours: prise de position et rationalité axiologique. *Argumentation et Analyse du discours*, 1, 1-16. Recuperado el 6 de marzo de 2011, de <http://aad.revues.org/263>
- Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 23-37). Madrid: Cambridge university press.
- Lacasa, P. & Freixas, A. (1997). Presentación: Acercarse a las aulas: ¿uno o múltiples caminos? *Cultura y educación*, 8, 5-12.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Colin/Nathan.
- Latour, B. (1994/2001). *Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue*. Paris: INRA.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lavandera, B. (1985). Decir y aludir: Una propuesta metodológica. *Filología*, 2, 21-31.
- Leal, F., Espinoza, C., Iraola, M., Miranda, M. (2009). El contexto en la epistemología personal: Consideraciones teóricas y exploraciones empíricas. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1). Recuperado el 2 de enero de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28411918019>
- Lebranchu, J.-F. (2005). De la civilisation comme objet d'enseignement aux pratiques de communication. *Travaux de didactique du FLE*, 53, 13-35.
- Linares, A. (en prensa). El papel del profesor en la enseñanza bilingüe: input e interacción en el aula. En W. Altmann (Ed.), *Bilingualer Unterricht in Spanien und*

- Deutschland* (pp. 148-172). Berlín: Walter Frey. Recuperado el 1 de enero de 2008, de: http://www.europa-bilingual.net/part1_spa/Llinares-s.pdf
- Long, M. & Sato, Ch. (1983), Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers questions. En H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 268-286). Rowley: Newbury House.
- López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Colegio de España.
- Lorenzo, A. (1999). Sociolingüística cualitativa y lingüística informática. *Resla, Volumen monográfico*, 247-261.
- Lozano, J., Peña-Marín, C. & Abril, G. (1999). *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Ludojoski, R. (1967). *El autogobierno en la pedagogía*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Lutterman-Aguilar, A. & Gingerich, O. (2002). Experiential pedagogy for study abroad: Educating for global citizenship. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 8, 41-82. Recuperado el 3 de noviembre de 2005, de <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol8/index.htm>
- Luzón, M. (1997). Intertextualidad e interpretación del discurso. *Epos, XIII*, 135-149.
- Llisterri, J. (1999). Transcripción, etiquetado y codificación de corpus orales. *Resla, Volumen monográfico*, 53-82.
- Llobera, M. (1990). Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7, 91-98.
- Llobera, M. (1995/2008). Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *MarcoELE*, 7, 1-22. Recuperado el 1 de octubre de 2009, de <http://www.marcoele.com/discurso-y-metodologia-de-ensenanza-de-lenguas-extranjeras/>
- Llobera, M. (2005). La formación del profesorado ELE: realidades y perspectivas. En A. Yagüe, Entrevista, *RedEle*, 4, (sin página). Recuperado el 10 de junio de 2007, de: <http://www.educacion.es/redele/revista4/formacion.shtml>.
- McKay, S. (2006). *Researching second language classrooms*. Mahwah N.J: Lawrence Erlbaum.
- Maingueneau, D. (1996). L'analyse du discours en France aujourd'hui. *Le français dans le monde, Numéro spécial*, 8-15.
- Maingueneau, D. (1998, 23 de julio). *Archéologie et analyse du discours*. Ponencia presentada en la "6ta Conferencia internacional de pragmática", en Reims, Francia. Recuperado el 2 de abril de 2008, de <http://www.revue-texto.net/Reperes/Reperes.html>
- Maingueneau, D. (2002a). Analyse du discours. En P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 41-45). Paris: Seuil.
- Maingueneau, D. (2002b). Guest Editorial, *Discourse studies*, 4(3), 267-275.
- Maingueneau, D. (2002c). Énonciateur. En P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 224-227). Paris: Seuil.
- Maingueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques*, 9, 64-75. Recuperado el 12 de octubre de 2007, de: http://www.revue-texto.net/marges/Marges_sommaire.html
- Maqueo, A.-M. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México D.F.: Limusa.

- Marinkovich, J. (1998-1999). El análisis del discurso y la intertextualidad. *Boletín de filología de la Universidad de Chile: Homenaje a Ambrosio Rabanales*, XXXVII, 729-742.
- Marlot, C. (2008). Rendre lisible le dessin d'observation: un exemple en découverte du monde vivant en classe de CP. *Le français dans le monde*, 44, 124-135.
- Martín, E. (Coord.) (2003). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 2 de enero de 2009, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/default.htm
- Martín, E. (1993). El perfil del profesor del español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. En L. Miquel & N. Sans (Coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 167-181). Madrid: Fundación actilibre.
- Martín, E. (1998). El profesor de lenguas extranjeras: papel y funciones. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y de la cultura* (pp. 87-100). Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI.
- Martín, E. (2010, 2 al 5 de marzo). *Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza*. Ponencia en V Congreso internacional de la lengua española: América en la lengua española, Valparaíso, Chile. Recuperado el 20 de junio de 2010, de: http://www.congresodelalengua.cl/programacion/seccion_iv/martin_peris_e.htm
- Martín, J. (1995). Análisis y organización del material etnográfico. En A. Aguirre (Ed.), *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (221-226). Madrid: Boixareu.
- Martínez, M-L. (1999). Le modèle de l'approche relationnelle dans l'enseignement des langues. *Le français dans le monde, Numéro spécial*, 102-111.
- Mazière, F. (2005). *L'analyse du discours : Histoires et pratiques*. Paris: PUF.
- Mendenhall, V. (1990). *Une introduction à l'analyse du discours argumentatif : des savoirs et savoir-faire fondamentaux*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mercer, N. (1995/1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Miles, M. & Huberman A. (2003). *Analyse de données qualitatives*. Paris : De boeck.
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. New York: Arnold.
- Moirand, S. (1992). Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative. *Langages*, 26(105), 28-41.
- Moirand, S. (1996). *Le discours : enjeux et perspectives*. France: Hachette.
- Moirand, S. (2004a). L'impossible clôture des corpus médiatiques. La mise au jour des observables entre contextualisation et catégorisation, *Tranel*, 40, 71-92.
- Moirand, S. (2004b). Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives, *Cahiers de praxématique*, 43, 189-220.
- Moirand, S. (2006). Responsabilité et énonciation dans la presse quotidienne: questionnements sur les observables et les catégories d'analyse, *Semen*, 22. Recuperado el 11 de mayo de 2009, de <http://semen.revues.org/document2798.html>.
- Moirand, S. (2007). *Les discours de la presse quotidienne: Observer, analyser, comprendre*. Paris: PUF.
- Mondada, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. *Marges linguistiques*, 1, 1-21. Recuperado el 12 de junio de 2009, de: http://www.revue-texto.net/marges/Marges_sommaire.html

- Mondada, L. (2008). Contributions de la linguistique interactionnelle. En Habert B., Durand J. & Laks B. (Eds.), *Actes du Premier Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris : Institut de Linguistique Française*. Recuperado el 1 de junio de 2009, de <http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php>
- Morales, F. (2006). *Nuevo diccionario ejemplificado de chilenismos y de otros usos diferenciales en el español de Chile*. Valparaíso: Puntángeles.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: Ppc.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Mouchon, J. (1994). Connaissance et reconnaissance de l'oral 1968-1988. En D. Coste (Ed.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (pp. 70-83). Paris: Didier-hatier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Muñoz, D. & Klaus, A. (2005). Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reivindicación del ser humano como ser crístico. En A. Arellano (Coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 343-376). Barcelona: Anthropos.
- Muñoz-Repiso, M., Cerdán, V., Murillo, F.-J., Calzón, J., Castro, M., Egido, I. et al. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela: estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: Centro de investigación y documentación educativa.
- Muñoz-Repiso, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. *Avances en Supervisión Educativa, 1*, 1-14.
- Murillo, F. (2002). La mejora de la escuela: concepto y caracterización. En F. Murillo F. & M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 15-51). Barcelona: Octaedro.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Neill, A.S. (1992/1994). *El nuevo Summerhill*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Normand, C. (1985). Le sujet dans la langue. *Langages, 77*, 7-19.
- Nuñez, M.^a P., González, A., & Trujillo, F. (2006). La formación del profesorado de español como segunda lengua. Situación actual y propuestas. *Textos, 42*, 65-79.
- Nussbaum, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. *Signos, 4*, 36-47. Recuperado el 5 de octubre de 2008, de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_560/560.html
- Nussbaum, L. & Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos, 17*, 14-21. Recuperado el 2 de enero de 2009, de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=658
- OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances: enseignement et compétences*. Paris: OCDE.
- Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Aile, 16*, 164-197.
- Pastor, S. (2003). El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas. *Resla, 16*, 251-271.
- Pardo, M. L. (1992). *Derecho y lingüística. Cómo se juzga con palabras*. Buenos aires: Nueva visión.

- Pardo, M. L. (2002). Estado del área básico para una introducción al análisis del discurso y al análisis crítico del discurso. En G. Constantino (Comp.), *Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación* (pp. 50-79). Catamarca: Editorial universitaria.
- Parpette, Ch. (2006). Influence d'un environnement homoglotte sur l'enseignement du FLE : d'une réalité diffuse à une méthodologie constituée. En D. Abry & M. Fièvet (Ed.), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences* (pp. 21-31). Grenoble: PUG.
- Pastor, S. (2003). El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas. *Resla*, 16, 251-271.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paveau, M.-A. (2010). Interdiscours et intertexte. Généalogie scientifique d'une paire de faux jumeaux. Actes du colloque international *Linguistique et littérature : Cluny, 40 ans après* (pp. 93-105). Besançon : PUFC.
- Payrató, Ll. (1995). Transcripción del discurso coloquial. En L. Cortés (Ed.), *El español coloquial. Actas del primer simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 45-70). Almería: Universidad de Almería.
- Pêcheux, M. (1984). Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours. *Mots*, 9(1), 7-17.
- Pekarek, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches et perspectives. *Aile*, 12, 2-26.
- Pérez, M. (2005). La formación del profesorado ELE: realidades y perspectivas. En A. Yagüe, Entrevista, *RedEle*, 4, (sin página). Recuperado el 10 de junio de 2007, de: <http://www.educacion.es/redele/revista4/formacion.shtml>.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perret, D. (1970). Les appellatifs. *Langages*, 5(17), 112-118.
- Perrin, L. (2004). Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative : Bakhtin, Bally, Ducrot, etc. *Pratiques*, 123/124, 7-26.
- Peterson, Ch. (2002). Preparing engaged citizens: three models of experiential education for social justice. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 8, 165-206. Recuperado el 3 de noviembre de 2005, de <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol8/index.htm>
- Peytard, J. & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français: lieux d'une rencontre*. Paris: Hachette.
- Peytard, J. (1995). *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Pincemin, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en oeuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires*. Tesis doctoral, Universidad Paris IV Sorbonne, Paris, Francia. Recuperado el 10 de enero de 2008, de: http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Pincemin/Pincemin_these.html
- Pinilla, R. (1997). Adaptaciones del discurso del profesor en el aula de español lengua extranjera. *Revista de filología románica*, 14, 437-444.
- Priego-Valverde, B. (2003). *L'humour dans la conversation familière: Description et analyse linguistique*. Paris: L'harmattan.

- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿Una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Programa Internacional de Intercambio Estudiantil [PIIE]. (2005)
- Pons, S. & Ruiz, L. (2005). Corpus para el estudio de la conversación coloquial. El corpus Val. Es. Co. *Oralia*, 8, 243-263.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. En B. Py (Ed.), *Acquisition d'une langue étrangère III* (pp. 17-47). Neuchâtel: Presses Universitaires de Vincennes.
- Porquier, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours, *ELA*, 98, 92-101.
- Porquier, R. (2003). Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue, *Linx*, 49, 51-62.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contexte et discours*. Paris : Didier.
- Postic, M. (1996/2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos, y culturales*. Madrid: Nancea.
- Postic, M. & De Ketele, J.-M. (1992/2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Puga, J. (1997). *La atenuación en el castellano de Chile: Un enfoque pragmalingüístico*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Puren, Ch. (1995). La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 100, 129-149.
- Puren, Ch. (1998). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée*, 109, 9-37.
- Puren, Ch. (2001a). La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique. *Bulletin de la l'ADEAF*, 48, 6-18.
- Puren, Ch. (2001b, 16 al 19 de octubre). *Industria y didáctica del español lengua extranjera*. Ponencia presentada en II Congreso internacional de la lengua española: El español en la sociedad de la información, Valladolid, España. Recuperado el 6 de octubre de 2007, de: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_Español/1_la_industria_del_espanol/puren_c.htm
- Py, B. (1996). Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle. En F. Cicurel & E. Blondel (Eds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue* (Vol. 4, pp. 95-110). Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Py, B. (2004). L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 40, 117-131.
- Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. *Journal of Language Contact – Théma 1*, 93-100. Recuperado el 10 de enero de 2010, de <http://www.jlc-journal.org/>
- Quintiliano, F. (95 d. c./1887). *Instituciones oratorias* (Vol. 1 y 2). Madrid: Librería de la viuda de hernando.
- Rabatel, A. (2004). La déliaison des énonciateurs et des locuteurs dans la presse satirique. *Langage et société*, 110, 7-23.
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation & didactique*, 1,2, 89-116.

- Raiter, A. & Zullo, J. (2004). *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires / Gedisa.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22da ed., Vol. 2). Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Santillana: Bogotá.
- Reinert, M. (2007). Postures énonciatives et mondes lexicaux stabilisés en analyse statistique de discours. *Langage et société*, 121-122(3), 189-202.
- Renoue, M. (2004). Du devenir des sujets parlants : apparitions, variations et distinctions. *Semiotica*, 151(1-4), 115-147.
- Ribeiro, G. (1989). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos de Antropología Social*, 2(1), 65-69.
- Richards, J. & Lockhart, Ch. (1994/1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- Rickenman, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *Eccos*, 9, 435-463.
- Ringoot, R. & Robert-Demontrond, P. (Eds.). (2004). *L'analyse de discours*. Rennes: Apogée.
- Rivera, Ch. (2008a, 1 al 3 de mayo). *El contexto de apropiación en la enseñanza de ELE: En torno a la noción de homóglota*. Ponencia presentada en "3rd Conference on teaching spanish as a foreign language in Quebec, CEDELEQ III", Universidad de Concordia, Montreal, Canadá. Disponibles en línea de, <http://www.littlm.umontreal.ca/recherche/documents/Tinkuy11.pdf>.
- Rivera, Ch. (2008b, 30 al 31 de mayo). *Les critères de qualité d'une démarche scientifique*. Ponencia presentada en el Coloquio "Rencontre jeune chercheur (RJC) sur objets, outils et concepts" Universidad Sorbonne Nouvelle, París III, París, Francia. Actas publicadas el 25 de mayo de 2009. Disponible en línea, <http://rjced268.c.la/>.
- Rivera, Ch., Brunner, P., Chaves, A. & Pordeus, M., (2012). La notion de terrain de recherche: une perspective renouvelée pour l'analyse du discours. En F. Pugnère-Saavedra, F. Sitri & M. Veniard (Eds.), *L'analyse du discours dans la société : engagement du chercheur et demande sociale* (pp. 141-161). Paris: Champion.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. & Street, B. (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual matters.
- Romain, C. (2004). *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français*. Paris: L'Harmattan.
- Romero Izarra, G. (2005). *Hacia una pedagogía del contexto: el Proyecto Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula*. Alcalá de Henares Madrid: Universidad de Alcalá.
- Romero, M^a. V. (2000). *Nuevas perspectivas en la formación de profesores de ELE: puntos para la discusión*. Actas del X Congreso internacional de ASELE, Cádiz, 22 al 25 de septiembre de 1999, (pp. 595-598). Recuperado el 15 de febrero de 2009, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0591.pdf
- Rorty (1967/1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.

- Rosa, F. (2001, 16 al 19 de octubre). *La cuestión del idioma en el ámbito del MERCOSUR*. Ponencia presentada en II Congreso internacional de la lengua española: El español en la sociedad de la información, Valladolid, España.
- Sánchez, E., García, J., Rosales, J., De Sixte, R. & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de educación*, 346, 105-136.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell.
- Searle J. (1998). *La construcción de la realidad social*. Paris : Gallimard.
- Serrano, F. (2001, 16 al 19 de octubre). *Puentes y Fronteras, el español como forma de contacto*. Ponencia presentada en II Congreso internacional de la lengua española: El español en la sociedad de la información, Valladolid, España.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Instituto de lingüística, facultad de filosofía y letras de la universidad de buenos aires.
- Simonin, J. (1984). De la nécessité de distinguer énonciateur et locuteur dans une théorie énonciative. *DRLAV*, 30, 55-62.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Toward an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Sinclair, J. & Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sisto, V. (2005). Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la universidad sin órganos: Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad. En P. Gentili & Levy, Bettina (Comp.), *Espacio público y privatización del conocimiento: Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 523-574). Buenos Aires: CLACSO.
- Spencer-Oatey, H. (2000). Rapport management: a framework for analysis. En H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures* (pp. 11-46). London: Continuum.
- Steinberg, M. (2002). Involve me and I will understand: Academic quality in experiential programs abroad. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 8, 207-229. Recuperado el 3 de noviembre de 2005, de <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol8/index.htm>
- Stephenson, S. (1999). Study abroad as a transformational experience and its effect upon study abroad students and host nationals in Santiago, Chile. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 5, 1-38. Recuperado el 2 de octubre de 2006, de: http://www.frontiersjournal.com/issues/vol5/vol5-01_Stephenson.pdf
- Stubbs, M. (1983/1987). *Análisis del discurso: análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.
- Tassara, G. (1994, 20 al 21 de octubre). *El pluralismo lingüístico: las lenguas internacionales en la formación de la persona y del ciudadano*. Ponencia presentada en Congreso SOCHIL: El pluralismo lingüístico, la educación y el desarrollo nacional, Santiago.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.

- Todorov, T. (1981/1984). *Mikhail Bakhtin: The dialogical principle*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Topor, M. (2005). Criterios identificadores de las perífrasis verbales del español. *Sintagma*, 17, 51-69.
- Torruella, J. & Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En J. M., Blecua, G. Clavería, C. Sánchez & J. Torruella (Eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (pp. 45-77). Barcelona: Milenio. Recuperado el 2 de enero de 2009, de: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella_Llisterri_99.pdf
- Touraine, A. (1984/1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Traverso, V. (2002). Exolingue. En P. Charaudeau et D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 250-251). Paris : Seuil.
- Vasseur, M.-T. (1993). Gestion de l'interaction, activités metalangagières et apprentissages en langue étrangère. *Aile*, 2, 25-59.
- Vasseur, M.-T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *Aile*, 12, 51-76.
- Valcárcel, M^a Soledad & Verdú, M. (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Valenzuela, A. (1987). *La relación educativa. Enfoque filosófico-histórico del proceso de enseñar y aprender*. Valparaíso: Ediciones universitarias de valparaíso.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. (2002). Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinaridad: Desafíos del nuevo milenio* (pp. 41-66). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana*, 29, 9-36.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Van Lier, L. (1995). Aspectos de una teoría de la práctica. *Revista de educación y pedagogía*, 14 y 15, 399-409.
- Van Manen, M. (1991/1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vande, M. (2004). Introduction. *Frontiers: the interdisciplinary journal of study abroad*, 10, xii-xxii. Recuperado el 3 de noviembre de 2005, de <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol10/index.htm>
- Vásquez, G. (2005). El discurrir de la pedagogía (general) en el siglo XX: el quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa. En J. Ruiz (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 37-60). Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación - UCM.

- Véronique, D. (1998). Interlocuteurs sociaux et énonciateurs. En R. Vion (Ed.) *Les sujets et leurs discours. Énonciation et interaction*, (pp. 91-104). Aix-en-Provence : Pup.
- Veyrat Rigat, M. (1993). *Aspecto, perífrasis y auxiliación: un enfoque perceptivo*. València: Universitat Departament de Teoria dels Llenguatges.
- Veiz, J. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.
- Vigara, A. M. (2000). Las relaciones de poder en la conversación. *Revista argentina de lingüística*, 16, 175-211.
- Vion, R. (1995). La gestion pluridimensionnelle du dialogue. *Cahiers de Linguistique Française*, 16-17, 179-204.
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *La construction interactive des discours de la classe de langue*, 4, 19-32.
- Vion, R. (1998). Du sujet en linguistique. En R. Vion (Ed.) *Les sujets et leurs discours. Énonciation et interaction*, (pp. 189-202). Aix-en-Provence : Pup.
- Vion, R. (1999). Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. *Langage et société*, 87, 95-114.
- Vion, R. (1992/2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- Vion, R. (2001). Modalités, modalisations et activité langagière. *Marges linguistiques*, 2, 209-231. Recuperado el 17 de febrero de 2008, de: http://www.revue-texto.net/marges/Marges_sommaire.html
- Vion, R. (2004). Modalités, modalisations et discours représentés. *Langages*, 156, 96-110.
- Vion, R. (2005a). Modalisation, dialogisme et polyphonie. Documento recuperado el 2 de mayo de 2009, de: <http://www.dialogicidad.cl/papers/Vion.pdf>
- Vion, R. (2005b). Sequentialité, interactivité et instabilité énonciative. *Cahiers de pragmatique*, 45, 25-50.
- Vion, R. (2005c). Modalités, modalisations, interaction et dialogisme. En J. Bres, P. Haillet, S. Mellet, H. NØlke y L. Rosier (Eds.), *Dialogisme et polyphonie* (pp. 143-156). Bruxelles: De Boeck.duculot.
- Vygotsky, L. (1987/1997). Genesis of higher mental functions. En R. Rieber & A. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (pp. 97-120). New York: Plenum Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1967/1979). *Une logique de la communication*. Paris: Éditions du Seuil.
- Wells, J. (1997). El hablante nativo: un término y concepto que necesita ser recontextualizado. En M. C. Martínez (Ed.), *Discurso, proceso y significación. Estudios de análisis del discurso* (pp. 209-219). Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Wilkinson, S. (1998). On the nature of immersion during study abroad: some participant perspectives. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 4, 121-138. Recuperado el 10 de noviembre de 2005, de http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4/vol4-05_Wilkinson.pdf
- Wodak, R. (2003). Enfoque histórico del discurso. En R. Wodak, R. & M. Meyer (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Gedisa.

- Yuni, J. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Nancea.
- Zenklussen, C. (2008). El español como LE en Chile de hoy: la necesidad de asociación. *Ciber humanitatis*, 45, (sin página). Recuperado el 10 de marzo de 2009, de: <http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/home/index.html>.

**LA GESTION DISCURSIVE DE LA RELATION INTERPERSONNELLE EN CLASSE
D'ESPAGNOL COMME LANGUE ETRANGERE: Une étude sur les enseignants
universitaires dans un programme d'échange international à Valparaiso**

Résumé

Ce travail a pour objet l'étude des procédures linguistiques employées par les enseignants universitaires d'espagnol comme langue étrangère dans la gestion discursive de la relation interpersonnelle avec les élèves. En partant d'une perspective discursive nous postulons que la gestion discursive de la relation interpersonnelle peut être considérée comme la manière dont l'enseignant, en qualité de parlant/producteur (et agent social), gère un ensemble de procédures linguistiques pour établir la relation interpersonnelle avec les élèves dans la salle de classe, en fonction des limites et possibilités qui encadrent son travail dans un espace social et un espace discursif. À partir de cette proposition nous avons déterminé que le sens de la gestion discursive dans le domaine didactique et pédagogique réfère spécifiquement à l'aide que l'enseignant, en sa qualité de compétent et facilitateur de l'apprentissage, fournit aux étudiants. En outre, selon nous, cette aide résulte d'une logique croisée dans laquelle convergent deux principes antinomiques: une hétéronomie et une autonomie discursive. En nous basant sur l'analyse des transcriptions de classes filmées et des entretiens avec les élèves, on montre que les procédures linguistiques employées par les enseignants correspondent au phénomène de la modulation et opèrent à deux niveaux, un micro et un macro fonctionnement. On confirme également que ces procédures se situent dans la logique croisées qui est propre au sens de l'aide. Néanmoins, on constate que la gestion discursive des enseignants qui se situe dans cette logique croisée est problématique dû à la distribution des procédures linguistique et son éventuel contre-sens.

Mots-clés : Enseignement universitaire, espagnol langue étrangère, discours professoral, relation interpersonnelle, analyse du discours, procédures linguistiques

**THE DISCURSIVE MANAGEMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN THE
CLASS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A study of university teachers in an
international exchange program in Valparaiso**

Abstract

This work is about the the study of linguistic procedures used by university teachers of Spanish as a foreign language in the discursive management of interpersonal relationships with students. Starting from a discursive perspective we argue that the discursive management of interpersonal relationship can be considered as how the teacher as speaker / producer (and social agent) manages a set of linguistic procedures to establish the interpersonal relationship with students in the classroom, based on the limits and possibilities that surround his work in a social and discursive space. From this proposition we determined that the sense of the discursive management in the didactic and pedagogical domain refers specifically to the help which the teacher, in his capacity as a competent being and as a facilitator of learning, provides to the students. In addition, we believe that this help results from a crossed logic in which converge two contradictory principles: discursive heteronomy and autonomy. Based on our analysis of transcripts of videotaped classes and interviews with students, we show that the procedures used by language teachers correspond to the phenomenon of modulation and operate at two levels, a micro and a macro functioning. We also confirm that these procedures are in a logic which is particular to the sense of help. However, we note that the discursive management of teachers, which is in this logic, is problematic due to the distribution of linguistic procedures and its eventual unproductiveness.

Keywords: University education, spanish as a foreign language, teacher discourse, interpersonal relationship, discourse analysis, linguistic procedures

RESUMEN SUSTANCIAL DE LA TESIS

- (Vol. 1) 369 páginas (Vol. 2) 173 páginas -

Título de la tesis: La gestión discursiva de la relación interpersonal en la clase de español como lengua extranjera: Un estudio sobre los docentes universitarios en un programa internacional de intercambio en Valparaíso.

Profesoras guías: Dra. Juana Marinkovich Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile / Dra. Sophie Moirand, París III, Sorbonne Nouvelle, Francia.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, español lengua extranjera, discurso docente, relación interpersonal, análisis del discurso, formas de tratamiento, formas de atenuación, formas de intensificación

RESUME SUBSTANTIEL DE LA THESE

- (Vol. 1) 369 pages (Vol. 2) 173 pages -

Titre de la thèse: La gestion discursive de la relation interpersonnelle en classe d'espagnol comme langue étrangère: Une étude sur les enseignants universitaires dans un programme d'échange international à Valparaiso.

Co-directrices de thèse: Dr. Juana Marinkovich - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chili / Mme Sophie Moirand, Paris III, Sorbonne Nouvelle, France.

Mots-clés: Enseignement universitaire, espagnol langue étrangère, discours professoral, relation interpersonnelle, analyse du discours, termes d'adresse, formes d'atténuation, formes d'intensification

Introduction

La diffusion de l'espagnol comme langue de communication internationale a eu une forte répercussion en Amérique hispanique et non hispanique, celle-ci se reflétant dans une augmentation de la demande de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (ELE). Au Chili, la demande d'enseignement de l'ELE provient en particulier du secteur éducationnel universitaire. Il s'agit d'étudiants qui ont choisi la langue espagnole comme matière dans leurs universités d'origine et arrivent dans le pays pour réaliser un séjour dans le cadre d'un programme d'échange universitaire. Cependant, tant au Chili que dans d'autres lieux d'Amérique Latine, nous constatons qu'une des difficultés majeures qu'affronte le secteur éducatif pour répondre à cette demande d'enseignement de l'ELE est le manque de formation spécialisée du professorat et l'insuffisance de la recherche scientifique dans le champ de la didactique de l'ELE qui est le fondement de cette formation.

Cela dit, un des chemins possibles pour surmonter cette difficulté consiste à nous appuyer sur les apports développés dans la didactique des langues dans le contexte du français et de l'anglais, où l'intérêt pour l'étude de la classe de langue étrangère a resurgi durant les dernières années en raison d'un ensemble de facteurs. Parmi ceux-ci nous soulignerons le passage d'une perspective centrée sur l'objet *langue-culture-méthode* à une perspective centrée sur les *sujets agents sociaux* du processus d'enseignement-apprentissage. Ce qui met en évidence l'importance dans ce processus de la relation interpersonnelle entre enseignant et élèves.

En ce sens, nous constatons que bien qu'il y ait un vaste consensus dans le domaine de la didactique des langues et de la pédagogie selon lequel l'importance de la relation interpersonnelle réside dans l'aide que l'enseignant cherche à fournir aux élèves pour leur apprentissage, et qui se manifeste avant tout à travers le discours effectué par l'enseignant dans la salle – comme le signalent une série d'études qui seront mentionnées au cours du développement de notre travail–, on ne sait pas encore clairement quelles sont les

procédures linguistiques spécifiques qui agissent dans cette aide ni comment elles sont utilisées, en particulier lorsque cette aide vise à renforcer l'autonomie des élèves.

Pour cette raison, en partant de la nécessité de faire face à la demande d'enseignement de l'ELE et de l'intérêt théorique pour élucider le fonctionnement des procédures linguistiques spécifiques qui agissent au niveau de l'aide fournie par l'enseignant aux élèves dans la classe d'espagnol comme langue étrangère, nous avons décidé d'aborder en tant qu'objet d'étude *la gestion discursive de la relation interpersonnelle*, qui sera entendue, en termes généraux, comme la manière dont l'enseignant, en tant que sujet parlant et sujet agent social, gère un ensemble de procédures linguistiques pour établir la relation interpersonnelle avec les élèves dans la salle.

Pour cela, notre intérêt sera d'observer plus en détail l'intervention des enseignants universitaires d'ELE ayant de l'expérience durant le déroulement des classes de conversation et culture qui ont lieu au début du semestre académique dans le programme d'échange universitaire de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Cela parce que nous considérons que la gestion discursive effectuée par les enseignants constitue l'axe sur lequel se construit l'aide pour l'apprentissage des élèves. Toutefois comme la gestion discursive effectuée par les enseignants n'est pas de caractère unidirectionnel, nous avons également incorporé à notre étude les perspectives des élèves à propos de l'intervention des enseignants dans la salle.

Ainsi, la *question directrice* qui guide notre recherche est la suivante:

Comment fonctionnent les procédures linguistiques employées par les enseignants d'ELE dans la gestion discursive de la relation interpersonnelle avec les élèves dans la salle de classe?

De cette question découle l'*objectif général* suivant :

Connaître le fonctionnement des procédures linguistiques employées par les enseignants d'ELE dans la gestion discursive de la relation interpersonnelle avec les élèves dans la salle de classe.

Avec cet objectif général, nous orienterons notre étude vers la compréhension des phénomènes discursifs produits par les enseignants dans la salle de classe afin de générer des connaissances théoriques dans le cadre d'un modèle interactif du travail scientifique. Ce qui permettra de considérer les résultats de cette recherche en tant que spécifications potentielles et les restituer à l'avenir pour les utiliser afin de modifier ou améliorer la pratique de l'enseignement.

Enfin, comme une manière de nous rapprocher de notre objectif général, cette recherche se propose d'aborder le thème depuis l'approche indicielle de l'analyse du discours de tendance française, perspective qui nous offre divers outils théorico-méthodologiques qui permettent des découvertes dans le domaine des contextes éducatifs (Peytard & Moirand, 1992).

Cadre théorique

Le cadre théorique de ce travail est sous-divisé en cinq chapitres.

Dans le premier chapitre, intitulé *l'intérêt pour l'étude de la classe de langue étrangère*, nous aborderons le contexte épistémologique de la recherche scientifique dans la salle de classe, dans lequel s'insère notre travail. Dans le cadre de ce chapitre, nous présenterons brièvement trois faits marquants au niveau théorique, qui constituent des points incontournables pour comprendre l'évolution de la didactique des langues –en étroite relation avec d'autres champs du savoir– et rendent compte de la direction particulière prise par cette discipline au cours de ces derniers temps. Le premier fait correspond à la période dite des méthodes d'enseignement. Dans cette période l'intérêt pour l'étude de la classe de langue étrangère se caractérise par l'application et l'actualisation d'une méthode

déterminée d'enseignement qui entrerait en compétition avec d'autres méthodes dans le but de fournir la meilleure solution au problème de l'enseignement d'une langue non maternelle (Martín, 1993, 1998; Cicurel, 2002a). Cependant la principale critique concernant cette période est que le principe d'application des méthodes d'enseignement aspirait à être universel et, pour cette raison, se désintéressait des contextes et situations de l'enseignement-apprentissage. Il se présentait même comme étant déconnecté des disciplines de référence comme la linguistique et les sciences de l'éducation, entre autres.

Le second fait marquant correspond à ce que l'on a appelé la première rupture épistémologique ou période post-méthode, puisqu'il se produit une série de changements qui supposent une rupture épistémologique importante avec la période orientée vers les méthodes d'enseignement. Ces changements vont être marqués par deux facteurs: D'une part l'influence de la linguistique générative qui impliquait une double critique tant de la linguistique structuraliste que du comportementalisme (Calvo, 1990/1999; Valcárcel & Verdú, 1995). Tous deux soutenus par les partisans des méthodes d'enseignement (audio-lingual et S.A.G.V). D'autre part l'influence de la recherche éducative qui s'était déjà proposée comme objectif de définir en quoi consistait l' "enseignement efficace" dans la salle de classe (Valcárcel & Verdú, 1995; Coll & Sánchez, 2008).

Enfin le troisième fait marquant correspond à ce que nous avons appelé la seconde rupture épistémologique dans laquelle on observe une revitalisation de l'intérêt pour l'étude de la classe de langue étrangère en raison de la formalisation de la didactique des langues en termes d'espace hétérogène de disciplinarité. En effet nous observons que dans cette période, il se produit une seconde série de changements marquée, cette fois, par trois facteurs principaux: a) Les sujets agents sociaux du processus d'enseignement-apprentissage, b) l'apparition des études sur le discours dans la salle de classe, et c) la problématique de l'implication scientifique dans la formation des enseignants.

Le premier facteur signalé précédemment correspond au changement de direction de la didactique des langues, depuis une perspective centrée sur l'*objet* (langue-culture-

méthode) vers une perspective centrée sur les *sujets agents sociaux* (enseignants-élèves). Les origines de ce changement de perspective se situent dans une épistémologie du sujet qui s'est développé de pair avec les courants de pensée qui prédominaient dans les sciences sociales dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, dont les postulats actuels sont basés sur l'idée d'un retour du sujet (Puren, 1995, 1998 ; Jodelet, 2008). Cette idée consiste à abandonner progressivement la dichotomie individu/société, adhérer à une conception de sujet actif, prêter une plus grande attention aux relations sociales en contexte et préférer des approches de recherche scientifique plus proches des participants.

Dans le cas particulier de la didactique des langues, la perspective centrée sur les sujets se représente à partir de deux modèles: le modèle du triangle didactique (Camps, 1998) et le modèle objet-sujet (Puren, 1998). Ce que nous voulons souligner ici, c'est que les deux modèles mentionnés mettent l'accent sur l'importance de la relation enseignant-élève, comme inhérente au processus d'enseignement-apprentissage et sur une conception de ce processus basée sur la construction ou gestion des connaissances, entre autres aspects. De même il a été prouvé que dans le domaine de la recherche didactique et éducative la préférence pour des démarches plus proches des participants, se reflète dans l'adoption de méthodologies qualitatives de type observationnel centrées sur les enseignants et les élèves (Richards & Lockhart, 1994/1998 ; Coll & Sánchez, 2008 ; Castellà, Comelles, Cros & Vilà, 2007).

Le second facteur signalé auparavant correspond à l'apparition des études sur le discours dans la salle de classe, qui s'est produite à partir de deux situations: la perspective centrée sur les sujets agents sociaux dans la didactique des langues –mentionnée dans le paragraphe antérieur– qui a permis de centrer l'intérêt sur la production verbale de l'enseignant et des élèves (Camps, 2006); et l'essor et expansion des études sur le discours dans des contextes sociaux et éducatifs divers (Moirand, 1996 ; Cambra, 1998). Toutefois, cela ne s'est pas produit sans difficultés d'ordre technico-méthodologique et disciplinaire, tant dans le champ de la linguistique en France que dans le champ de l'acquisition de deuxièmes langues aux Etats-Unis (Ellis, 1985 ; Llobera, 1995/2008 ; Kerbrat-Orecchioni,

1998). Malgré ces difficultés, les travaux réalisés depuis ces perspectives ont contribué à l'enrichissement de la connaissance sur la multifonctionnalité et la multidimensionnalité des usages linguistiques dans la salle de classe.

Le troisième et dernier facteur correspond à la problématique de l'implication scientifique dans la formation des enseignants, basée sur trois aspects étroitement liés entre eux. Le premier aspect se réfère à la crise du modèle industriel du travail scientifique qui se caractérise par une relation hiérarchique entre la recherche (production de connaissances) et l'application des résultats à la pratique enseignante (Muñoz-Repiso, 2005). Par ailleurs ce modèle n'a pas réussi à apporter les bénéfices que l'on attendait de lui ; On lui attribue l'origine d'une série de désaccords entre enseignants et chercheurs (Van Lier, 1995; Esteve, 2004; Coll & Sánchez, 2008). Le second aspect se réfère à la dichotomie théorie/pratique de la connaissance scientifique qui, en s'assimilant au modèle industriel du travail scientifique –exposé précédemment–, contribuerait à accentuer la brèche entre chercheurs et professionnels enseignants. En particulier lorsqu'on assigne au savoir scientifique et technique (déclaratif et codifié) qui est associé aux chercheurs, un prestige démesuré et lorsqu'on mésestime le savoir pratique (tacite et procédimental) associé au professorat (OCDE, 2000; Vez, 2001 ; Ellis, en prensa ; Prieto, 2001). Enfin nous considérons que le modèle industriel du travail scientifique et la dichotomie entre théorie et pratique de la connaissance scientifique, présentés ici, expliquent en partie le troisième aspect concernant la polarisation de deux tendances dans la formation des enseignants; la dite orientation scientifique et technologique et l'orientation délibérative (Kepler, 1999; Puren, 2001a).

Afin de compenser les multiples difficultés dérivées des trois aspects exposés précédemment, on a proposé la création d'un lien de synergie entre la recherche scientifique et la formation des enseignants. On privilégie en ce sens quatre lignes à suivre: 1) La proposition de modèles non linéaires ou interdépendants du travail scientifique, comme c'est le cas du modèle interactif que nous avons adapté à notre étude (Muñoz-Repiso, 2005); 2) la focalisation de la recherche dans la salle de classe, considérant les

résultats de cette recherche comme provisionnels (Coll & Sánchez, 2008 ; Ellis, en prensa); 3) la conception de la pratique enseignante comme source de génération de connaissances théoriques (Van Lier, 1995; Perrenoud, 2001; Coll & Sánchez, 2008); et 4) la promotion de projets inclusifs de formation des enseignants avec une orientation délibérative (Richards & Lockhart, 1994/1998; Kepler, 1999; Puren, 2001a, Esteve, 2004).

Enfin il a été établi que pour resituer les résultats de la recherche centrée sur la salle de classe dans le cadre du modèle interactif du travail scientifique, mentionné dans le paragraphe antérieur, il faut interroger ces résultats à la lumière de deux aspects essentiels: 1) La restitution et rétro-alimentation des connaissances; et 2) le type de projet de formation du professorat. Pour mener à bien cette réflexion, on a considéré qu'il était toutefois nécessaire de tracer quelques pistes à suivre. Dans le cas du premier aspect, la restitution des connaissances, nous proposons l'élaboration de rapports sur les principales conclusions de la recherche et la planification de réunions de travail ou groupes de discussion afin de rendre accessibles les résultats les plus importants de la recherche et les confronter avec l'expérience pratique des professeurs et des formateurs des professeurs (Ellis, en prensa). Dans le cas du second aspect, le type de projet de formation du professorat, nous proposons que dans un projet de formation destiné à des professeurs expérimentés, il faut favoriser l'adoption de procédures spécifiques qui visent à observer le propre comportement professionnel du professorat, et qui permettent à la fois de mobiliser un processus d'*étonnement*. C'est-à-dire un processus de déquotidianisation ou prise de distance par rapport à la routine des classes (Ribeiro, 1989; Richards & Lockhart, 1994/1998). Comme les procédures qui se sont développées dans le cadre d'une orientation délibérative, parmi lesquelles nous soulignons, à titre d'exemple, la pratique exploratoire et la pratique de la vidéo-scopie.

La pratique exploratoire (en anglais, *exploratory practice*) consiste à encourager le professorat à utiliser des dispositifs d'observation pour la formation, provenant de sa propre expérience de l'enseignement et non de procédures formelles de recherche, étrangères ou trop intrusives par rapport à l'activité enseignante. Il s'agit alors d'incorporer la recherche aux

classes à travers les activités qui font déjà partie en soi du répertoire didactique des enseignants. Parmi les dispositifs qui composent la pratique exploratoire, il faut mentionner l'élaboration de journaux ou registres de la vie dans la salle de classe; les narrations autobiographiques des enseignants (orales ou écrites) qui servent à développer l'observation introspective; et la visite des classes réalisée par un collègue, servant à développer l'observation allospective (Richards & Lockhart, 1994/1998 ; Allwright, 2003).

La pratique de la vidéo-scopie, quant à elle, est un dispositif conçu pour que les enseignants puissent effectuer une observation différée d'eux-mêmes et de leurs collègues en situation de classe. En bref il s'agit de proposer aux enseignants qu'ils se fassent enregistrer ou filmer lorsqu'ils donnent leurs cours, pour ensuite visionner les films avec des collègues et les confronter avec leurs propres perspectives et avec celles de leurs collègues (Postic & De Ketele, 1992/2000 ; Rickenman, 2007).

Le deuxième chapitre, intitulé *la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les élèves*, est une étude approfondie du sens que l'on accorde à ce type de relation à travers la présentation d'une vision disciplinaire intégratrice, basée sur les postulats de trois perspectives distinctes et complémentaires: La perspective psychosociale, la perspective philosophique-pédagogique et la perspective didactique.

A partir de la perspective psychosociale, il a été établi que la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les élèves se structure à travers un processus d'articulation de statut et de rôles. Le *statut de l'enseignant* configure deux types d'autorité-pouvoir: l'autorité statutaire qui est externe car elle est fondée sur une série de qualités socio-institutionnelles assignées à l'enseignant depuis l'extérieur et avant la rencontre avec les élèves (par exemple l'âge, la profession...); et l'autorité-pouvoir proprement telle qui est interne car il s'agit des qualités professionnelles et personnelles de l'enseignant observables dans l'exercice effectif de leurs rôles. Le *rôle de l'enseignant* est

une règle d'action qui permet à l'enseignant d'orienter son comportement et de prévoir celui des élèves, ayant pour origine diverses sources (les normes sociales, les attentes d'autres agents et/ou l'initiative du propre enseignant...). De cette manière, le rôle ou les rôles qui s'exercent dans la salle de classe sont observables dans la mesure où l'enseignant occupe une position de rôle préférentiel dans le *hic et nunc* de la relation, appelant ainsi à un partage ou une distribution de rôles réciproques et complémentaires qui devront être assumés par les élèves. A partir de cette proposition le rôle de l'enseignant est considéré comme l'axe structurant de la relation interpersonnelle avec les élèves (Hargreaves, 1972/1979; Postic, 1996/2000).

Il faut souligner que, bien que l'on considère le rôle de l'enseignant comme l'axe structurant de la relation avec les élèves, dans ce processus d'articulation de statut et de rôles, les tensions ou conflits de rôles sont inévitables. Ceux-ci tendent à être palliés par l'enseignant et les élèves à travers l'emploi de diverses procédures –comme par exemple les procédures linguistiques–. Quoi qu'il en soit, nous avons constaté que dans la délimitation des rôles dans la salle de classe, deux rôles socio-éducatifs prédominent actuellement : les rôles de l'enseignant compétent (expert) et facilitateur (médiateur) de l'apprentissage; et les rôles complémentaires des élèves moins compétents et bénéficiaires de l'enseignement. De même nous avons déterminé que ces rôles socio-éducatifs reposent en grande mesure sur le sens d'aide qui caractérise la relation interpersonnelle entre enseignant et élèves (Postic, 1996/2000; Zabalza, 2003 ; Guillot, 2006/2007).

Depuis une perspective philosophique et pédagogique et une perspective didactique, nous avons postulé que le sens d'aide qui caractérise la relation interpersonnelle entre enseignant et élèves dans la salle de classe résulte d'une logique croisée dans laquelle convergent deux principes antinomiques: une hétéronomie / hétérorégulation discursive et une autonomie / autorégulation discursive. Cependant, pour que le sens d'aide soit considéré productif, l'intervention de l'enseignant doit être inséparable d'une série d'exigences ou de conditions (Jover, 1991 ; Vasseur, 1993; Bange, 1996 ; Barba, 2002).

Dans le cas de la perspective philosophique et pédagogique, ces exigences se réfèrent à une intervention atténuée et à une intervention suspendue de l'enseignant (Barba, 2002 ; Corbo, 2007). Dans le cas de la perspective didactique, ces exigences se réfèrent à une intervention modulée ou modulation du discours. La modulation du discours correspond ici à un mécanisme d'influence ou d'étayage, entendu comme le type spécifique d'aide régulée que l'enseignant va fournir aux élèves pour que ceux-ci puissent réaliser ce qu'ils sont capables de faire et atteindre progressivement l'autonomie de leur propre comportement discursif (Vasseur, 1993).

Cela dit, dans le discours des enseignants il existe différents mouvements d'étayage ou de procédures à travers lesquels on cherche à faciliter la compréhension des élèves. Tels que les procédures d'autostructuration et d'hétérostructuration, étudiées en particulier dans les travaux sur la communication exolingue. Pour certains auteurs (Bange, 1996) ces procédures pourraient être réorganisées provisionnellement en deux grands niveaux que nous reformulons et présentons de la manière suivante:

- a) Un niveau *local* concernant des procédures linguistiques ponctuelles, étudiées justement dans des travaux anglo-saxons sur le parler du professeur et dans des travaux francophones sur la communication exolingue qui visent en général à faciliter la compréhension des élèves.
- b) Un niveau *global* concernant les procédures linguistiques qui visent à favoriser l'autonomie et créer un climat propice à l'apprentissage, entre autres aspects.

Par ailleurs, nous avons remarqué que ce sont les procédures relatives au niveau global qui requièrent une plus grande attention dans la recherche didactique actuelle. En d'autres termes, comme nous l'avons déjà annoncé dans l'introduction de notre recherche, il reste à effectuer une étude approfondie du type de procédures linguistiques que les enseignants emploient en qualité d'individus compétents et en fonction de l'aide régulée qu'ils fournissent aux élèves sous forme d'une modulation du discours.

Pour terminer, nous devons ajouter que, bien que dans les trois perspectives étudiées dans ce chapitre (à savoir la perspective psychosociale, la perspective philosophique-pédagogique et la perspective didactique) l'accent soit mis –pour des raisons distinctes– sur les principaux rôles socio-éducatifs des enseignants et des élèves, dans chacune de ces perspectives on délimite avec plus de précision les rôles des enseignants en fonction de différents critères. Par exemple, en ce qui concerne la perspective psychosociale, on propose a) la catégorie de sous-rôles relatifs aux tâches typiques et prévisibles des enseignants dans la salle de classe, les dernières étant susceptibles d'être entendues comme ATA ou activités typiques de la salle de classe; et b) la catégorie de styles de rôle relatifs aux qualités distinctives du comportement professionnel de l'enseignant, qui se réfèrent à ses choix philosophiques et pédagogiques.

Quant à la perspective philosophique et pédagogique, on mentionne une large gamme de styles du rôle de l'enseignant en tant que facilitateur-médiateur: Collaborateur, conseiller, ami ou compagnon, chef ou guide, tuteur ou *in loco parentis*, émancipateur ou libérateur, non directif et leader. Finalement, en ce qui concerne la perspective didactique, avec le rôle de l'enseignant en tant que compétent-expert, on se réfère plus spécifiquement à sa qualité de sujet parlant compétent ou parlant natif.

Le troisième chapitre, intitulé *la relation interpersonnelle et le discours de l'enseignant*, propose une révision du statut théorique de la relation interpersonnelle dans la conceptualisation du discours de l'enseignant. Nous avons identifié ici les quatre dimensions les plus importantes du discours de l'enseignant qui vont nous servir pour préciser l'étude de la relation interpersonnelle.

La première dimension se réfère au lieu de production du discours de l'enseignant, qui peut être entendu tant comme un lieu physique que comme un lieu social (réalité ou contexte éducatif). En prenant comme point de référence le lieu physique ou salle de classe,

on peut parler du *discours généré dans la salle de classe*, c'est-à-dire l'ensemble des discours qui surgissent lors des interlocutions des enseignants et des élèves dans la salle de classe; et du discours *apporté à la salle de classe*, c'est-à-dire, l'ensemble de fragments de discours (oraux et/ou écrits) préfabriqués, qui sont incorporés à la salle de classe par les enseignants et les élèves à travers les manuels d'étude, les documents authentiques, le matériel didactique et les enregistrements audiovisuels, entre autres (Llobera, 1990, 1995/2008).

En prenant comme point de référence le lieu social ou salle de classe, on propose que le discours de l'enseignant diffère selon les types de contexte relatif à la classe, dans lesquels il est inséré. Ceux-ci peuvent être catalogués, en gros, en cinq types de contextes spécifiques relatifs à la classe: La classe de langue étrangère (*the foreign language classroom*) qui au sens strict est centrée sur la forme de la langue cible, la classe de deuxième langue (*the second language classroom*) destinée aux immigrants allophones, la classe mixte (*the subject classroom*) composée de parlants natifs et allophones, la classe bilingue (*the bilingual classroom*) réalisée dans une langue maternelle et une langue non maternelle; et la classe d'immersion (*immersion classroom*) (Ellis, 1985).

Comme résultat de cette brève révision, nous sommes arrivés à la conclusion que les classes de langue étrangère réalisées dans le cadre des programmes d'échange international (ou programmes d'immersion) –qui sont les classes qui nous importent le plus dans notre étude– se caractérisent par le fait qu'elles sont liées en grande partie aux: a) classes d'immersion (contexte de classe) puisqu'on maintient une relation d'analogie avec ce qu'on appelle le contexte naturel dans lequel est utilisée la langue cible; et b) l'environnement homoglotte (contexte d'apprentissage) qui se réfère à l'utilisation de la langue cible dans l'environnement institutionnel immédiat des élèves. De cette manière, nous pensons que ces deux contextes éducatifs peuvent avoir une incidence sur la configuration du discours de l'enseignant généré dans la salle dans le cadre des programmes d'échange international.

La deuxième dimension se réfère au degré de planification du discours de l'enseignant, dans lequel on distingue, d'une part, un discours lié aux aspects qui font partie de la planification des classes de la part des enseignants et de l'institution; les plans et programmes de la matière, la sélection de textes, entre autres (appelé également discours planifié); et, d'autre part, un discours lié aux aspects qui surgissent de manière imprévisible ou indélibérée au cours des interlocutions de la part des enseignants et des élèves (appelé également discours émergent). Bien que les deux aspects traités ici (à savoir la planification et l'imprévisibilité) soient présents dans le discours de l'enseignant à divers degrés de concrétisation, nous avons constaté que la relation interpersonnelle entre enseignant et élèves est plutôt associée aux aspects indélibérés ou imprévisibles du discours de l'enseignant. D'où le fait que la relation interpersonnelle est généralement perçue par les propres enseignants comme opaque (Cazden, 1988/1991 ; Cicurel, 1996; Cambra, 1998).

La troisième dimension se réfère aux métafonctions du discours qui est généré par l'enseignant dans la salle de classe: La gestion de la connaissance (appelée également discours constitutif ou discours didactique) et la relation interpersonnelle (appelée également discours régulateur) (Cambra, 1998 ; Beacco & Moirand, 1995 ; Castellà et al. 2007). De même nous avons pu constater que la métafonction identifiée par nous comme la relation interpersonnelle du discours de l'enseignant correspond, d'une certaine manière, à une des fonctions du langage et du discours établies dans la théorie linguistique par des auteurs de diverses latitudes et traditions scientifiques (Bühler, 1934/1950 ; Coseriu, 1977 ; Halliday, 1978/1982 ; Brown & Yule, 1983/1993).

La métafonction de la relation interpersonnelle se réfère à une régulation ou à un réglage du discours généré par l'enseignant pour établir la relation interpersonnelle avec les élèves dans la salle de classe, qui se manifeste à travers une modulation du discours de l'enseignant. La modulation du discours de l'enseignant est ainsi actualisée dans un ensemble de procédures linguistiques dont le fonctionnement résulte plus spécifique. Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé dans le chapitre antérieur, ces procédures linguistiques peuvent s'organiser du point de vue de la recherche selon deux grands

niveaux: Un niveau local et un niveau global. Les procédures linguistiques relatives à ce dernier niveau global sont celles qui requièrent une plus grande attention dans la didactique actuelle et sont celles qui nous intéressent et que nous voulons étudier dans cette thèse.

La quatrième dimension se réfère aux principes d'ordre dans la recherche scientifique sur le discours. Cette dimension de caractère méthodologique a permis de comprendre la manière dont les analystes délimitent l'approche de leur objet d'étude. A partir de là, on a établi deux types d'unités, les unités topiques et les unités non topiques (Maingueneau, 2005). Les unités topiques –qui sont celles qui nous importent le plus dans ce travail– sont sous-divisées en unités de domaine et unités transversales (toutes deux susceptibles d'être complémentaires). Les unités de domaine permettent de caractériser la délimitation du discours à partir des espaces dans lesquels circulent les pratiques verbales. Pour cette raison, ces espaces sont considérés comme des frontières préétablies du discours et les énoncés produits ici comme l'inscription d'une entité ou d'un sujet parlant dans un lieu social. Les unités transversales caractérisent la délimitation du discours à partir du registre qui peut être entendu au sens plus large comme une configuration des traits qui coexistent selon les critères (linguistiques, fonctionnels et sociaux) mis en évidence par l'analyste. C'est ce qui se passe avec l'étude du discours didactique –qui met en relief la métafonction de gestion des connaissances– ou du discours régulateur –qui met en relief la métafonction de la relation interpersonnelle. A titre d'exemple, on présente trois courants de recherche scientifique (le courant hispano-catalan, le courant anglo-saxon et le courant francophone) qui centrent leur étude sur le discours de l'enseignant et se situent, d'une manière ou d'une autre, dans une des unités topiques mentionnées (Cros, 2000, 2002, 2003a ; Castellà et al., 2007; Sinclair & Brazil, 1982; Chaudron, 1983; Long & Sato, 1983; Porquier, 2003; Py, 2007; Bange, 1996).

Le quatrième chapitre, intitulé *la gestion discursive de la relation interpersonnelle*, explique l'approche théorique et les fondements linguistiques sur lesquels s'appuie la

formulation de ce que nous appelons dans notre travail la gestion discursive de la relation interpersonnelle.

Pour mener à bien ce qui précède, on part de la présentation de la clôture théorique qui affecte actuellement certaines approches contemporaines des études sur le discours. Cette clôture théorique consiste en une oblitération du sujet et se présente comme une tendance vers un type de réductionnisme; qu'il s'agisse d'un sujet sur-socialisé (c'est-à-dire collectif, déterminé par les règles du système linguistique ou des normes sociales), ou d'un sujet sous-socialisé (c'est-à-dire isolé ou monadique, rationnel et autarcique). On remarque de plus que dans ces deux types de réductionnisme on se réfère, soit dit en passant, à la dichotomie durkheimienne individu/société, qui, comme nous l'avons déjà mentionné dans le premier chapitre de ce travail, est remplacée dans les sciences sociales par la notion de sujet agent social (Kerbrat-Orecchioni, 1980 ; Normand, 1985; Colletta, 1995; Vion, 1992/2000, 1999).

De même, on observe que depuis la perspective disciplinaire de l'analyse du discours –qui se base sur le travail réalisé avec des unités topiques comme c'est le cas dans notre travail– la notion de sujet devient impérative puisque sa centralité entraîne de sérieuses répercussions sur le plan théorique et méthodologique. Un exemple de cela est l'incidence des phénomènes discursifs sur la description et l'interprétation (Álvarez, 2002; Renoue, 2004). C'est donc pour cela que l'on met en relief le besoin de présenter un regard qui implique de surmonter cette clôture théorique et vise à visualiser le sujet selon l'impératif disciplinaire de l'analyse du discours et l'état actuel des sciences sociales.

Nous trouvons une approche initiale de cette vision dans la perspective énonciative (Benveniste, 1966, 1970) qui permet l'essor de l'étude de l'inscription du sujet parlant dans la production discursive et avec cela, le développement postérieur de l'idée de dédoublement du sujet. Nous la présentons ici sous forme de deux distinctions de base: Un sujet agent social et un sujet discursif. A partir de cette idée, on signale que l'agent social (parlant/producteur) se construit comme sujet discursif (produit) à travers la gestion dans la

réalisation de ses options discursives. En d'autres termes l'agent est responsable de sa gestion discursive (Ducrot, 1984/1986 ; Vion, 1998, 1992/2000; Moirand, 2006 ; Costa & Mozejko, 2009). On signale toutefois que cette gestion discursive est complexe puisque l'agent se caractérise par le fait de posséder: a) Une trajectoire plurielle et b) un mode d'inscription linguistique polyfacettique et polyphonique. En définitive, ces caractéristiques nous permettent d'avancer l'idée selon laquelle l'agent (parlant/producteur) n'est pas réductible –sur/sous-socialisé– ni unitaire, c'est-à-dire non coïncidant avec le sujet discursif (produit).

En ce qui concerne la trajectoire plurielle, celle-ci consiste au répertoire d'expériences et d'apprentissages sociaux ou lieux de socialisation où l'agent exerce une participation variable dans le degré d'acquisition/accumulation ou redéfinition des ressources qui constituent sa compétence. Cette dernière se compose d'éléments divers; certains reçus et d'autres acquis à travers le propre travail de l'agent. Pour cela on doit considérer la trajectoire de l'agent comme un parcours non linéaire (itinéraires continus, discontinus et superposés) et pas forcément croissant. Ainsi, depuis une perspective historique et biographique la notion de trajectoire fait que l'agent se révèle comme pluriel ou hétérogène.

Quant au mode d'inscription linguistique, nous considérons que son caractère polyfacettique est dû à l'existence des phénomènes de modalité, modalisation et modulation Vion (1992/2000, 2001, 2004). La modalité se réfère au sémantisme qui englobe tout énoncé et qui est sous-divisé en deux classes (modalité de *dicto* et de *re*); la modalisation se réfère à un phénomène particulier qui apparaît occasionnellement comme une opacification du sémantisme des énoncés; et finalement, la modulation –qui est d'ailleurs la facette la plus pertinente de notre travail– se réfère à l'inscription linguistique qui est centrée sur la relation interpersonnelle, mais qui a également une répercussion sur le sémantisme de l'énoncé. D'autre part, le caractère polyphonique de l'inscription linguistique se réfère aux différentes mises en scène énonciative à travers lesquelles les sujets parlants peuvent se référer à eux-mêmes ou à ceux qui convoquent dans leur discours sous forme de voix. En

ce sens on considère trois types de mise en scène énonciative: 1) L' univocité énonciative basée sur une soi-disante coïncidence entre le parlant et sa propre voix; 2) l'occultation énonciative basée sur une soi-disante absence de coïncidence entre le parlant et ses voix abstraites; et 3) la plurivocité énonciative basée sur une soi-disante coïncidence entre le sujet parlant et d'autres voix.

Comme conséquence de la présentation de cette approche théorique, on conclut que dans notre recherche la gestion discursive de la relation interpersonnelle effectuée par l'enseignant peut être considérée comme la manière dont l'enseignant, en qualité de parlant/producteur (et agent social), utilise et gère un ensemble de procédures linguistiques et/ou discursives pour établir la relation interpersonnelle avec les élèves dans la salle de classe, en fonction des limites et possibilités qui encadrent son travail dans deux espaces qui s'entrecroisent, à savoir un espace social et un espace discursif (Vion, 1999 ; Charaudeau , 2004, 2005 ; Costa & Mozejko, 2009).

L'espace social correspond à un système de coordonnées sociales (ou relation sociale) qui opère comme un lieu où l'enseignant est valorisé-reconnu par d'autres agents en raison de ses ressources et propriétés qui constituent à la fois sa capacité différenciée d'occuper une position relative de pouvoir. Cette position qui dans le cas de l'enseignant est liée à l'exercice des rôles socio-éducatifs, est celle qui ouvre l'espace à l'autre espace, c'est-à-dire l'espace discursif.

L'espace discursif correspond à l'ensemble d'options linguistiques et discursives accessibles pour l'enseignant dans un système de coordonnées linguistiques (ou relation interlocutive) et depuis sa position relative de pouvoir. C'est alors depuis cette position relative de pouvoir que s'effectue l'appropriation linguistique –dans le sens benvenistien–. C'est-à-dire que d'une part l'enseignant réalise les choix-options des éléments de référence et ancrage dans le système de coordonnées linguistiques et, d'autre part s'inscrit dans sa production discursive à travers les indices spécifiques qu'il laisse dans les énoncés produits. De plus il faut signaler que, comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, on assume

que cette inscription linguistique de l'enseignant est polyphonique et polyfacettique. Toutefois on établit cette fois avec des arguments linguistiques ce qu'est la modulation – une des facettes de l'inscription linguistique– liée principalement à la gestion discursive de la relation interpersonnelle.

Enfin on met l'accent sur le fait que ces deux espaces (social et discursif) ne sont pas déductibles l'un de l'autre et s'entrecroisent sous forme d'un double système de coordonnées où l'enseignant se positionne en permanence et de manière réciproque face aux élèves. Dans ce positionnement interviennent différents types de place que nous avons présentées brièvement en termes d'une topologie de l'agent (Vion, 1999): a) Les places de statut et de rôle; b) les places subjectives; c) les places textuelles-discursives et; d) les places énonciatives.

Le cinquième chapitre, intitulé *les procédures linguistiques de la relation interpersonnelle*, présente une discussion théorique des procédures linguistiques spécifiques à travers lesquelles est gérée la relation interpersonnelle - des exemples étant fournis pour chacune d'elles – pris principalement dans la littérature spécialisée. Ces procédures spécifiques qui constituent l'actualisation de la modulation –une des facettes de l'inscription linguistique des sujets parlants– sont également appelées relationèmes (Kerbrat-Orecchioni, 1992) puisqu'elles opèrent doublement comme éléments régulateurs de la relation interpersonnelle et comme éléments indiciaires de l'état de la relation à un moment donné.

Pour mener à bien cette discussion théorique, on a effectué une sélection et présentation de ces procédures linguistiques ou relationèmes en fonction du travail de constitution du corpus. On a alors identifié trois types de procédures linguistiques: a) Les termes d'adresse (formes de traitement) qui correspondent aux formes employées par les parlants pour désigner les parlants dans la gestion discursive de la relation interpersonnelle;

b) les formes d'atténuation qui correspondent aux formes employées par les sujets parlants pour produire une diminution et désactivation dans la gestion discursive de la relation interpersonnelle; et c) les formes d'intensification qui correspondent aux formes employées par les parlants pour produire un rehaussement dans la gestion discursive de la relation interpersonnelle (Perret, 1970 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1995, 2005a, 2011; Puga, 1997; Fontanella de Weinberg, 1999; Briz, 1998/2001 ; Estrada & Ramírez, 2003).

Enfin nous voulons ajouter que lors de la révision technique du fonctionnement des procédures linguistiques effectuée dans ce chapitre, nous avons mis l'accent sur le fait qu'en général, elles participent toutes aux deux espaces dûment définis dans le quatrième chapitre: L'espace social (système de coordonnées sociales) et l'espace discursif (système de coordonnées linguistiques), ce qui nous a permis en même temps de nous démarquer des approches théoriques dans lesquelles on tend à prioriser la conception d'un sujet parlant sous ou sur-socialisé.

Cadre méthodologique

Le cadre méthodologique de ce travail est sous-divisé en trois chapitres.

Dans le premier chapitre, intitulé *conception (design) de la recherche*, nous décrivons les principaux aspects du type de notre recherche. Lequel a été caractérisé en termes généraux comme étant à caractère observationnel, descriptif-interprétatif et transversal. A partir de ce type de recherche, on a décidé d'adopter: a) Comme objet d'étude la gestion discursive de la relation interpersonnelle. Celle-ci est conçu comme la façon dont l'enseignant en tant que sujet parlant et sujet agent social gère un ensemble de procédures linguistiques pour établir la relation interpersonnelle avec les élèves dans la salle de classe, et b) comme perspective méthodologique la plus approprié pour aborder

notre objet d'étude l'approche indiciaire d'analyse du discours de tendance française (Peytard & Moirand, 1992).

Après avoir explicité le type de recherche et l'objet d'étude, on a procédé à reprendre la formulation de la question directrice et de l'objectif général. De même, en nous appuyant sur cet objectif général, nous avons proposé la fixation de trois objectifs spécifiques liés à la façon dont on va articuler l'analyse linguistique du discours de l'enseignant et la description du contexte dans lequel s'insère le discours professoral.

La question directrice qui a guidé cette recherche est la suivante: Comment fonctionnent les procédures linguistiques employées par les enseignants d'ELE dans la gestion discursive de la relation interpersonnelle avec les élèves dans la salle de classe?

De cette question directrice découle l'*objectif général* et les *objectifs spécifiques* suivants :

L'objectif général est connaître le fonctionnement des procédures linguistiques employées par les enseignants d'ELE dans la gestion discursive de la relation interpersonnelle avec les élèves dans la salle de classe.

Les objectifs spécifiques sont :

1. Décrire le contexte institutionnel et situationnel, l'établissement éducatif, les cours et les participants de cette étude (enseignants et élèves).
2. Analyser les procédures linguistiques employées par les enseignants d'ELE dans la gestion discursive de la relation interpersonnelle avec les élèves dans la salle de classe.
3. Décrire contrastivement le résultat de l'analyse des procédures linguistiques des enseignants avec les descriptions des élèves sur l'intervention des enseignants dans la salle de classe.

À la fin de ce chapitre, nous précisons le fondement épistémologique de l'analyse du discours enraciné, comme nous le soutenons, dans le paradigme indiciaire des sciences sociales (Ginzburg, 1979/1989); en explicitant notre posture scientifique suivie dans cette thèse, en particulier face aux dispositifs de recherche employés. Enfin, on souligne les critères de scientificité qui guident notre recherche, formulés avec une terminologie propre des études qualitatives à caractère observationnel (Valles, 1999 ; Constantino, 2002a; McKay, 2006). À savoir, la « crédibilité » qui correspond à l'utilisation d'un ensemble de ressources méthodologiques et techniques qui assurent l'observation systématique des données. Dans notre étude, le choix de ces ressources aura lieu au cours de la construction de deux dispositifs de recherche: Le travail de terrain et l'élaboration du corpus. La « transférabilité » qui repose sur l'idée que les descriptions et les interprétations sont inséparables du contexte dans lequel elles sont produites. D'où il n'est pas prévu un échantillon ou des cas représentatifs et le transfert des résultats de la recherche dans d'autres contextes de recherche n'est considéré comme possible que sous la forme d'une hypothèse de travail et jamais comme une généralisation des données. Ainsi, pour déterminer dans quelle mesure il est possible de transférer les résultats de la recherche, on a délimité les conditions dans lesquelles les données ont été collectées et produites. Celles-ci correspondent à: a) La stratégie d'échantillonnage ciblé ou raisonné (en espagnol, *muestreo deliberado*), et b) l'exhaustivité de l'analyse linguistique.

Finalement, la « fiabilité » (en espagnol, *dependibilidad*) prend effet en fournissant toute la documentation qui permet la traçabilité des procédures méthodologiques utilisées et la vérification des données par d'autres chercheurs. Concrètement, cela se traduit dans la mise à disposition du système de notation des transcriptions des corpus de recherche (corpus existant, sous-corpus de travail, corpus exploratoire, entre autres), les documents relatifs à l'institution, des protocoles et les lignes directrices qu'on a élaborées pour les entretiens, entre autres.

Dans le deuxième chapitre, intitulé *travail de terrain*, on décrit ce dispositif de recherche, en faisant connaître les choix et actions méthodologiques qui ont été menés dans ce travail.

En ce qui concerne le principe de sélection (en espagnol, *diseño muestral*), on a sélectionné deux enseignants expérimentés d'ELE du programme d'échange universitaire de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). La stratégie de sélection était l'échantillonnage ciblé ou raisonné (Patton, 2002), qui permet l'étude en profondeur de cas et de contextes de recherche en fonction de critères de pertinence. Nous avons suivi le critère de la pertinence du contexte au problème de recherche et le critère d'accès du chercheur (Valles, 1999) pour sélectionner comme contexte de recherche le programme d'échange universitaire de la PUCV parce que cette institution est l'un des principaux centres d'étude d'ELE dans la région de Valparaíso (Chili) et le chercheur avait autrefois servi comme enseignant ici, donc il avait un accès privilégié. Nous avons suivi le critère des cas typique (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006) afin d'enrichir la qualité de l'information, après quoi on a choisi le cours « español comunicacional y cultura chilena » parce qu'on a vérifié que ce cours était le plus demandé par les étudiants étrangers non hispanophones. De même, on a choisi le niveau avancé et le niveau intermédiaire de ce cours pour des raisons d'ordre pratique et éthique. Finalement, nous avons suivi le critère d'expertise pour sélectionner avec plus de finesse deux enseignants expérimentés comme participants de notre étude.

En ce qui concerne les stratégies de collecte et de production de données authentiques (à savoir, les données relevées dans des situations non simulées ou expérimentales) (Kerbrat-Orecchioni, 2007), nous avons choisi les enregistrements audiovisuels des cours parce que ces stratégies nous permettaient d'intégrer ultérieurement le traitement de données informatiques, et l'observation non participante parce que nous permettaient d'effectuer la prise de notes du centre éducatif et la collecte de documents institutionnels, entre autres. Au total, on a filmé vingt-huit (28) séances de classe au début

du semestre universitaire d'une durée de 26 heures chronologiques et 55 minutes. La durée de l'observation non participante (collecte de documents et prise de notes) était de sept mois.

En ce qui concerne les stratégies de collecte et de production de données élicitées (à savoir les données relevées dans des situations où l'on incite aux participants à parler) (Kerbrat-Orecchioni, 2005), nous avons choisi les entretiens ouverts et individuels parce que nous permettait d'explorer les perspectives des étudiants sur leurs expériences dans la salle de classe et sur l'intervention de l'enseignant. Pour l'élaboration des entretiens qui ont été appliquées à la fin du semestre universitaire, on a préalablement préparé un plan avec des questions minimales.

Dans le troisième chapitre, intitulé *l'élaboration du corpus*, on décrit ce dispositif de recherche en s'appuyant sur le principe de l'attachement à la matérialité linguistique et de l'inséparabilité entre données orales (données primaires) et les données transcrites (données secondaires). Ainsi, depuis cette perspective, on a présenté ce dispositif de recherche sous-divisé en deux phases, la constitution de données orales et la constitution des données transcrites.

Dans la première phase, dénommée la constitution des données orales, on expose l'adoption dans notre travail du procédé de transcription des données orales ou primaires (à savoir, les enregistrements audiovisuels des classes et les enregistrements sonores des entretiens). Pour ce faire, nous avons pris comme point de départ que le procédé de transcription consiste à interroger les données sur la base de deux aspects: un aspect théorico-méthodologique et un aspect technique-mécanique (Payrató, 1995). L'aspect théorico-méthodologique nous a permis de revitaliser le débat théorique concernant les tensions propres du travail de transcription et d'identifier la *codification* comme le processus de transcription qui concerne la sélection du type d'information linguistique (type de transcription) et la manière dont on représente cette information (système de notation). Par suite de cette réflexion théorique, nous avons décidé d'adopter deux types de

transcription, une transcription orthographique modifiée et enrichie avec information linguistique supplémentaire (pour établir les sous-corpus de travail), et une transcription orthographique modifiée avec un bas niveau d'enrichissement (pour établir le corpus de référence). Pour sa part, l'aspect technique-mécanique nous a permis de mener une quête sur les outils qui ont facilités le procédé de transcription et ultérieure exploitation des données. Le résultat de cette quête est l'adoption dans notre travail de deux outils informatiques, le logiciel Elan (conçu pour l'analyse linguistique des données synchronisées) et le logiciel SoundScriber (conçu pour la saisie des données audio).

Dans la deuxième phase, dénommée la constitution des données transcrites ou données secondaires, on expose d'un côté les critères de sélection des textes qui guident l'élaboration du corpus et, d'autre côté, les stratégies d'analyse linguistique qu'on a déplacé dans notre travail de thèse. En ce qui concerne les critères de sélection des textes, on a mis en relief le critère sur le rôle des textes dans la recherche sur lequel on a basé la constitution de trois types de corpus (Pincemin, 1999; Torruella & Llisterri, 1999; Moirand, 2007): a) Le corpus existant ou latent correspond à l'ensemble total des textes disponibles au chercheur; b) le corpus de référence correspondant au sous-ensemble de textes qui ont été utilisées pour la contextualisation du discours des enseignants d'ELE, et c) le corpus de travail qui correspond au sous-ensemble de textes qui ont été utilisées pour l'analyse des procédures linguistiques employées dans les interventions des enseignants d'ELE. De même, on a établi que les sélections de textes destinées à la constitution du corpus de travail proprement dit ont donné lieu à la constitution de sous-corpus de travail.

En ce qui concerne les stratégies d'analyse linguistique qu'on a déplacées dans cette étude conforme à l'approche méthodologique défini précédemment, à savoir l'approche indicielle de l'analyse du discours, on a décidé d'opter pour:

1) La stratégie de triple voie (en espagnol, *triple recorrido*) basé sur le modèle à trois entrées (Peytard & Moirand, 1992 ; Moirand, 1992) qui nous a permis de reconstruire les phénomènes linguistiques opaques ou difficilement observables, relatifs à la gestion

discursive de la relation interpersonnelle dans la salle de classe. Cette stratégie consiste à effectuer des observations systématiques des signes ou des indices inscrits dans la matérialité verbale au moyen d'une mise en rapport des données de trois types d'entrées: Les procédures linguistiques, les fonctions des énoncés et les formes des énoncés. Ainsi, l'analyste s'appuie sur une exploration empirique des données, en réalisant des observations successives des énoncés dans le but de repérer les signes ou indices et constituer les sous-corpus de travail.

La constitution des sous-corpus de travail correspond à un procédé plus fin de relèvement des données basé sur l'identification des catégories linguistiques. Il s'agit ici de sélectionner les formes actualisées de la langue -aussi appelés observables- à être adoptée dans notre recherche comme catégories d'analyse linguistique. Parmi les critères de sélection des observables (Moirand, 2004a, 2004b; Kerbrat-Orecchioni, 2005a) on trouve les suivants: a) la récurrence de la façon de dire quelque chose (régularités et irrégularités), b) la présence de mots-clés et, c) la co-occurrence de formes isotopiquement connexes, c'est-à-dire l'apparition d'éléments contigus qui partagent certaines propriétés. Enfin, l'unité d'analyse linguistique adoptée pour la mise en application de la constitution de sous-corpus de travail dans cette recherche est l'*intervention* des enseignants dans les interlocutions qui sont produites dans la salle de classe. Cette unité d'analyse conçue comme l'unité de base correspond à l'apparition d'un locuteur (sujet parlant) sous la forme d'un flux de parole (Kerbrat-Orecchioni, 1998 ; Charaudeau, 2004). Ce flux de parole se compose à son tour d'une série d'énoncés organisés en tour de parole.

2) La stratégie de double voie (en espagnol, *doble recorrido*) basée sur la stratégie top-down/bottom-up (Kerbrat-Orecchioni, 2003) nous a permis de décrire les textes qui ont été utilisés pour la contextualisation des procédures linguistiques. Cette stratégie consiste à mettre en œuvre deux phases: La première phase concerne le repérage des indices de contextualisation externes à l'interlocution. Dans notre étude, cette phase comprend la description des aspects institutionnels et situationnels liés au centre éducatif, les cours et les participants (enseignants et étudiants). La deuxième phase porte sur le repérage des indices

de contextualisation proches à l'interlocution, tel que les perspectives des élèves sur l'intervention des enseignants. Cette décision est très importante si l'on considère que les élèves sont l'allocataire principal des enseignants dans la salle de classe et le bénéficiaire direct de l'intervention éducative. Il faut noter en outre que l'information du repérage des indices externes et proches à l'interlocution conduisent à la constitution du corpus de référence. En ce qui concerne les critères de repérage des indices de contextualisation externes on a envisagé les aspects institutionnels et situationnels de la production du discours professoral sous la forme d'axes thématiques. En ce qui concerne les critères de repérage des indices de contextualisation proches on a envisagé des items lexicaux sous la forme d'axes thématiques ou mots-clés présents dans les émissions des élèves qui citent, mentionnent ou évoquent certains aspects de l'intervention des enseignants. Ceci dans le but d'effectuer ultérieurement la triangulation ou description contrastive des données obtenues dans l'analyse des procédures linguistiques (sous-corpus de travail) et les perspectives des élèves sur l'intervention des enseignants (sous-corpus de référence).

3) La stratégie de triangulation (Stubbs (1983/1987 ; Constantino, 2002a) qui a été conceptuellement enrichie dans notre travail grâce aux contributions des études discursives sur l'intertextualité (Peytard & Moirand, 1992 ; Pardo, 2002), nous a permis de faire le repérage des indices de contextualisation proche à l'interlocution, c'est-à-dire, dans les descriptions des élèves sur l'intervention des enseignants et, par la suite, d'établir des relations de convergence, de divergence et / ou de complémentarité avec les résultats que nous avons détectés lors de l'analyse linguistique proprement dit. Parallèlement à cela, la stratégie de triangulation nous a également permis de soutenir la plausibilité de l'analyse linguistique dans notre recherche. En bref, cette stratégie a consisté essentiellement à confronter les perspectives des élèves sur l'intervention des enseignants avec les perspectives du chercheur.

Enfin, dans la troisième et dernière partie de cette thèse on a présenté les résultats de l'analyse, énumérés selon la description du contexte institutionnelle, l'analyse des procédures linguistiques présentes dans le discours des enseignants et la description contrastive des perspectives du chercheur et des perspectives des élèves sur l'intervention des enseignants.

Conclusions finales

À la fin de cette recherche, on ébauche une synthèse des principaux aspects théoriques et conceptuels sur lesquels on a réfléchi tout au long de cette thèse dans le but de répondre à notre question directrice: Comment fonctionnent les procédures linguistiques employées par les enseignants d'ELE dans la gestion discursive de la relation interpersonnelle avec les élèves dans la salle de classe?

Ainsi, dans ce travail de thèse, en s'appuyant sur des études qui ont été menées principalement en linguistique et en analyse du discours et en partant d'un regard qui vise à dépasser la clôture théorique que le réductionnisme du sujet représente dans certaines approches contemporaines des études sur le discours, nous postulons que la gestion discursive de la relation interpersonnelle effectuée par l'enseignant correspond à la façon dont l'enseignant –en tant que sujet parlant et sujet agent social- utilise et gère un ensemble de procédures linguistiques pour établir la relation interpersonnelle avec les étudiants, dans les limitations et les possibilités qui encadrent leur travail dans deux espaces: un espace social et un espace discursif.

L'espace social correspond à un système de coordonnées sociales caractérisées comme un lieu où l'agent est reconnu par d'autres agents en raison de la possession des ressources, des propriétés qui constitue sa capacité différenciée d'occuper une position relative de pouvoir. Cette position qui dans le cas de l'enseignant est liée à l'exercice des

rôles socio-éducatifs, est celle qui ouvre l'espace à l'autre espace, c'est-à-dire l'espace discursif.

Dans le même sens, mais à partir de la spécificité de ce qui se passe avec l'enseignant et en nous appuyant sur une vision disciplinaire complémentaire (psychosociale, philosophique-pédagogique et didactique), on note que lorsque l'enseignant occupe une position de rôle privilégié dans la salle de classe il convoque un partage ou une distribution de rôles réciproques et complémentaires que les élèves peuvent assumer. A partir de cette proposition, on considère le rôle de l'enseignant comme l'axe structurant de la relation interpersonnelle avec les élèves. Cependant, nous avons constaté que dans la délimitation des rôles dans la salle de classe, deux rôles socio-éducatifs prédominent : les rôles de l'enseignant compétent et facilitateur de l'apprentissage, et les rôles complémentaires des élèves moins compétents et bénéficiaires de l'enseignement. De même, nous avons déterminé que le sens de la gestion discursive de la relation interpersonnelle dans le domaine didactique et pédagogique réfère spécifiquement à l'aide que l'enseignant, en sa qualité de compétent et facilitateur de l'apprentissage, fournit aux étudiants dans la salle de classe. Il faut dire que, selon nous, cette aide résulte d'une logique croisée dans laquelle convergent deux principes antinomiques: une hétéronomie / hétérorégulation et une autonomie / autorégulation.

L'espace discursif correspond à un ensemble d'options linguistiques disponibles et accessibles pour l'enseignant dans un système de coordonnées linguistiques et depuis sa capacité à occuper une certaine position de rôle. C'est alors à partir de cette articulation de l'espace social et l'espace discursive qui s'effectue le processus de production discursive appelé l'appropriation linguistique. Autrement dit, d'une part l'enseignant réalise les choix des éléments de référence et ancrage dans le système de coordonnées linguistique et, d'autre part, s'inscrit dans sa production discursive à travers les indices qu'il laisse dans ses énoncés.

De plus il faut signaler qu'on assume que cette inscription linguistique de l'enseignant évoquée en haut est complexe dû à son caractère polyphonique et polyfacettique. Toutefois on établit cette fois avec des arguments linguistiques ce qu'est la modulation –une des facettes de l'inscription linguistique– liée principalement à la gestion discursive de la relation interpersonnelle.

Quant au caractère polyphonique de l'inscription linguistique, celle-ci consiste en une disposition de trois mises en scène énonciatives -fluctuantes et instables-, par lesquelles les enseignants peuvent référer soit à eux-mêmes soit à des voix qui convoquent dans leurs discours: l'univocité, l'occultation et la plurivocité énonciatives. Quant au caractère polyfacettique de l'inscription linguistique des enseignants, on établit avec des arguments linguistiques et didactiques que la modulation –l'une des facettes de l'inscription linguistique- est étroitement liée à la gestion discursive de la relation interpersonnelle.

Du point de vue linguistique, la modulation est considérée, au sens large, comme un phénomène par lequel se concrétise la métafonction du discours des enseignants relative à la relation interpersonnelle. Dans un sens plus spécifique, la modulation correspond à une facette de l'inscription linguistique de l'enseignant qui, bien que se centre sur la relation interpersonnelle, a néanmoins un impact sur le sémantisme de l'énoncé produit. Contrairement à d'autres facettes de l'inscription linguistique comme la modalité qui englobe le sémantisme de toute l'organisation de l'énoncé ou la modalisation, un phénomène particulier qui n'apparaît qu'occasionnellement sous la forme d'une opacification du sémantisme de l'énoncé. Ainsi comprise, la modulation s'actualise dans une série de procédures linguistiques (et même paralinguistiques et non linguistiques) qui fonctionnent doublement comme éléments régulateurs de la relation interpersonnelle et comme éléments indiciaires de l'état de la relation dans un moment donné. Quoi qu'il en soit, on a remarqué que ces procédures linguistiques comprennent, entre autres, les termes d'adresse (formes de traitement) et la tonalisation, c'est-à-dire, les formes d'atténuation (mitigation) et les formes de l'intensification. Finalement on établit que chacune de ces procédures linguistiques a un fonctionnement qui s'avère être encore plus précis.

Du point de vue didactique, la modulation est conçue comme la manifestation discursive de l'étayage (en espagnol, *andamiaje*) entendue comme le type d'aide régulée que l'enseignant doit fournir aux étudiants pour que ceux-ci puissent réaliser ce qu'ils sont capables de faire sous la tutelle de l'enseignant et atteindre progressivement l'autonomie de leur propre comportement discursif. Nous proposons aussi que cette aide est multiple, c'est à dire, elle se présente sous la forme de différents mouvements d'étayage et les procédures linguistiques qui la composent s'organisent provisoirement à partir de deux niveaux: a) Un niveau local concernant les procédures linguistiques qui visent à faciliter la compréhension des élèves, et b) un niveau global concernant les procédures linguistiques qui visent principalement à favoriser l'autonomie des élèves. Ceux-ci sont d'ailleurs les procédures qui requièrent une plus grande attention dans la recherche didactique actuelle et qui font partie du problème de notre thèse.

Les principaux résultats de cette thèse portent sur deux points centraux. Le premier concerne ce que nous avons identifiés comme étant un micro-fonctionnement et le second comme un macro-fonctionnement des procédures linguistiques impliquées dans la gestion discursive de la relation interpersonnelle effectuée par les enseignants dans la classe d'espagnol comme langue étrangère.

- En ce qui concerne le micro-fonctionnement des procédures linguistiques nous constatons que:

Les termes d'adresse de deuxième personne (vocatif ou appellatifs allocutives), tant les formes pronominales (le tutoiement) que les formes nominales sont employées avec une fonction déictique et une fonction prédicative. La fonction déictique correspond aux formes utilisées pour donner la parole, interpeller et / ou sélectionner les étudiants comme allocutaires spécifiques dans les actes de langage directifs (questions et requêtes) sauf le cas

du *ustedes* pluriel employé par les enseignants pour sélectionner un sous-ensemble ou la totalité de la classe comme allocutaire collectif. La fonction prédicative se manifeste dans les formes pronominales quand on fait l'usage canonique du tutoiement et quand on abandonne l'usage du *ustedeo* (usage du *usted*). Avec cette fonction les enseignants confèrent à leurs discours un effet de proximité; en comprenant par cela une relation moins hiérarchique et une connaissance des élèves. Toutefois, nous remarquons que l'effet de proximité est nuancé parce que le tutoiement n'est pas isolé et il est en rapport isotopique avec d'autres éléments linguistiques tel que les formes nominales.

Il est à noter ici que la fonction prédicative qui se manifeste dans les formes nominales a constitué un point de contraste entre les discours des enseignants étudié dans notre recherche. En effet, si dans le discours de l'un des enseignants on fait l'usage uniquement des anthroponymes (prénoms des étudiants) dans le discours de l'autre enseignant on fait l'usage d'une multitude d'appellations tel que a) les anthroponymes comme les prénoms des étudiants, les prénoms des étudiants traduits à l'espagnol et certains termes hypocoristiques qui dérivent de la langue maternelle des étudiants ;b) les termes d'amitié (*chicos, chicas y el flaco*), c) vocatif-phrase (actes de langage expressifs de caractère élogieux), et d) les vocatifs en phrase (atténuation et intensification des actes de langages).

De toute évidence, ces formes appellatives mentionnées ci-dessus sont dotés d'une charge sémantique plus importante que le tutoiement dans la mesure qu'avec ces formes on effectue une sélection des propriétés spécifiques des élèves en les catégorisant. Cette catégorisation est basée sur la allusion à trois aspects de caractère valorisant et souvent superposés: 1) L'âge (jeunesse) et le genre (masculin et féminin) avec les termes d'amitié, 2) les traits qui évoquent l'intervention des élèves durant le déroulement des classe avec les vocatif-phrase (*el hombre está ahí en los temas actuales; el chico es canadiense ah; el rey del carrete; el hombre de la seguridad; sismóloga esta chica; la chica que piensa que viña es feo*); et 3) l'affiliation au lieu d'origine des étudiants à travers les toponymes et les termes d'amitié avec le vocatif en phrase (*los amigos de Francia; Canadá, Alemania, Finlandia;*

mis amigos europeos; nuestra amiga germana Ina; el señor canadiense Esteban; la única gala).

De même, il faut dire que parmi les formes nominales étudiées ici, c'est particulièrement les vocatif-phrase (actes de langage expressif de caractère élogieux) et vocatifs en phrase (atténuation des actes assertifs, expressifs et directifs ; et intensification des actes assertifs) que nous avons trouvé très intéressant, parce qu'ils sont en commun trois aspects principaux: (i) Il s'agit des termes antonomastiques dans la mesure où ceux-ci peuvent être envisagés comme des épithètes employés -au lieu de noms propres effectifs- pour désigner les étudiants en faisant appel à leur individualité, (ii) il s'agit des labels (en espagnol, *etiquetas*) fortement dépendantes du contexte (co-texte) et occasionnels, où les étudiants sont notifiés qu'ils possèdent certaines propriétés relatives à l'un des trois aspects mentionnés ci-dessus et, en même temps, on attribue aux élèves un certain comportement. Ce dernier aspect est particulièrement évident dans les vocatif-phrase qui fonctionnent comme acte expressif de caractère élogieux, en encourageant et renforçant l'intervention des élèves et, avec cela, leur participation dans les activités de la classe. Enfin, (iii) il s'agit des vocatifs employés de façon délocutive parce qu'ils participent d'une double allocution ; c'est-à-dire les étudiants spécifiques interpellés (allocutaires principaux) apparaissent sous la forme des destinataires indirects et le reste des étudiants (allocutaires secondaires) apparaissent comme destinataires directs. Ainsi, les allocutaires principaux (étudiants spécifiques) interpellés et désignés indirectement apparaissent dissimulés sous la forme d'allocutaires secondaires.

Les formes d'atténuation sont employées pour désactiver et diminuer l'auto-implication linguistique et, avec cela, l'adhésion aux propriétés des enseignants, dans sa qualité de sujet parlant et agent, qui sont défavorables ou incompatible avec l'exercice de leurs rôles. Ces propriétés sont liées aux difficultés des enseignants, à la soumission des élèves et au désaccord avec les élèves.

Quant aux atténuateurs des difficultés des enseignants, nous remarquons que ceux-ci affectent deux sphères différentes, verbales (intra-discursive) et non verbales (extra-discursive). Les atténuateurs qui affectent la sphère extra-discursive diminuent les difficultés rencontrées par les enseignants dans la gestion des ressources techniques ou didactiques. Alors que les atténuateurs qui affectent la sphère intra-discursive diminuent les difficultés rencontrées par les enseignants dans la traduction d'un terme, le rappel du prénom des étudiants et un lapsus linguae.

Cependant, il est à noter que, bien que ces difficultés remettent en cause le rôle des enseignants compétents, il est évident qu'avec l'usage des atténuateurs on vise à promouvoir l'acceptation de l'intervention des enseignants relative au sous-rôle de gestionnaire des ressources techniques et didactiques et relative au sous-rôle de gestionnaire de l'apprentissage des élèves. Malgré la diversité des atténuateurs étudiés ici, on a mis en relief l'usage de l'humour verbal sous la forme de trois figures: La personnification du poste de radio (*qué pasa <honey>?*); la métaphore ou comparaison du poste de radio avec un vaisseau spatial à travers la phrase célèbre des astronautes de l'Apollo 13 (*<houston> // tenemos un problema!*), et l'ironie qui consiste à un remplacement d'une idée défavorable par une autre favorable (*si tenemos suerte / vamos a escuchar una canción ahora [...]*). En fin, la *captatio benevolentiae* qui consiste à un remplacement d'une auto-valorisation par une expression de modestie et discrétion. Laquelle se présente sous la forme d'une auto-critique relative à la difficulté pour dessiner sur le tableau (*oh parece botella, esto es un:: / un:: un mapa / o intenta ser un mapa*) et sous la forme d'une explicitation des difficultés (*la tecnología a veces no la entiendo mucho; seguro que no me acuerdo mucho; y en francés no sé y en alemán tampoco*).

Quant aux atténuateurs de la soumission des élèves, nous constatons que ceux-ci affectent notamment la sphère intra-discursive, c'est-à-dire l'effet illocutoire des actes de reproche et des actes directifs produits par les enseignants puisque de tels actes, formulés dans sa forme canonique, mobilisent l'idée de la désapprobation des actions et de la coercition des élèves; propriétés conçues comme étant défavorables avec le rôle de

facilitateur de l'apprentissage des élèves. Pourtant, il est à noter qu'avec l'usage des atténuateurs des actes de reproche on vise à promouvoir l'acceptation de l'intervention des enseignants relative au sous-rôle de veilleur des normes de la salle de classe (l'usage de l'espagnol comme langue véhiculaire et la ponctualité des élèves) ; et avec l'usage des atténuateurs des actes de directifs on vise à promouvoir l'acceptation de l'intervention des enseignants relative au sous-rôle de gestionnaire et organisateur des activités de la classe.

Enfin, parmi les atténuateurs étudiés ici on met en reliefs les atténuateurs des actes de reproche qui apparaissent comme des procédés substitutifs, c'est-à-dire le remplacement d'une forme canonique de reproche (ou interdiction) par : a) formules expressives de pétition et conformité ; b) acte de compromis, énoncés assertifs, énoncés interrogatifs indirects introduits par la conjonction *SI*, et c) tropes tel que l'humour verbal (hyperbole, métonymie et ironie). Parmi les atténuateurs des actes directifs étudiés on met en reliefs ceux-ci qui apparaissent autour des trois aspects principaux: Le premier aspect porte sur la manière de dire des enseignants et a pris la forme d'une recommandation, une suggestion et / ou un souhait, à travers (i) les actes de langage indirects, c'est à dire, le remplacement d'une forme canonique de requête (ordre) par: a) les énoncés assertifs: *mi recomendación es...*, *yo les recomiendo esto...*; b) les énoncés impersonnels ou demi-impersonnels : *sería bueno empezar el jueves...*, *sería bueno que ustedes...*; c) les énoncés interrogatifs indirects ou partiels : *si nos movemos más adelante?*, *tratemos de pensar que les gustaría presentar...*, *quién quiere leer?*; (ii) les verbes performatifs : *quiero que...*, *recomiendo que...* y *dije que...* –“decir” avec une valeur de mandat –; *preferiría que...*, *necesito que...* y *me gustaría que...*

Le deuxième aspect porte sur la manière de faire des élèves et a pris la forme d'un faire potentiel, proche dans l'avenir, et tâtonnant à travers (i) les formules de modalisation: *probablemente vamos a utilizar la presentación...*, *tal vez sería bueno...*; (ii) les desactualisateurs verbaux, c'est à dire le remplacement d'un verbe déontique par un verbe de possibilité: *puedes...*, *pueden...*, *podemos...*; (iii) les desactualisateurs temporels, c'est à dire le remplacement de: a) l'impératif par la périphrase verbale d'obligation : *la clase tiene*

que..., tienen que ayudarla...; b) le temps présent ou le futur par le conditionnel : los objetos que podrían incluir..., esta actividad la haríamos...; et c) la manière d'un dire sur le «faire» par la manière d'un dire sur l'«essai» de faire avec des constructions périphrastiques: vamos a intentar escuchar..., tratemos de pensar...; vamos a intentar contar la película que vimos..., traten de ir en orden...

Le troisième et dernier aspect porte sur la manière de faire des élèves et a pris forme d'un faire collectif et en coparticipation avec l'enseignant, à travers les desactualisateurs personnels hetero-centrés, c'est-à-dire a) le remplacement de « ustedes » par « nosotros » de solidarité : *hoy tenemos nuestra primera presentación..., vamos a leer todos los cuentos..., pongamos atención...*; b) la co-occurrence de “ustedes” et “nosotros” de solidarité : *el martes podemos- pueden llevarlo..., vamos o van a usarlo bastante o podrían usarlo..., las presentaciones orales que ustedes van a hacer noso- o más bien ustedes van a trabajar...*

Quant aux atténuateurs du désaccord avec les élèves dans des situations de dissension modérée et polémique, on constate que celles-ci affectent notamment la sphère intra-discursive, mais ils vont au-delà des actions ou des actes de langages. Il s'agit alors de diminuer l'effet de refus ou de désaccord avec les élèves dû à l'intervention des enseignants parce que ce refus peut être considéré comme une propriété défavorable avec l'exercice des rôles socioéducatifs. C'est ainsi qu'avec l'usage des atténuateurs du désaccord on vise à promouvoir l'acceptation de l'intervention des enseignants relative au sous-rôle de modérateur des activités et participant actif dans l'échange des idées avec les élèves. Il convient de noter que les atténuateurs du désaccord peuvent prendre des directions différentes au cours d'une même séquence et en outre peuvent être en complémentarité avec les intensificateurs (auto et hetero-centrés) ; c'est-à-dire en renforçant sa propre intervention ou celle des élèves.

Parmi les atténuateurs du désaccord étudiés on met en reliefs les suivants: (i) formule stéréotypée introduite par un tiers-parlant (*dicen por ahí que la belleza está en:: en*

el ojo del que la mira); (ii) énoncés concessif-oppositifs introduits par « pero » et énoncés de justification avec « es que », (iii) méconnaissance ou incompréhension dissimulée (*no:: continúa! no estoy entendiendo mucho, no sé creo que-; sí:: no es un chiste!?*); (iv) assentiment avec formes verbales (*SÍ YA!; okay!, bueno, claro*) et avec des formes paraverbaux (*ajá, mhm*) et (v) ellipse à travers de la suspension partielle des énoncés présentés sous la forme d'auto-interruption et suspension totale présentée sous la forme d'une non-énonciation et changement de topique.

- En ce qui concerne le macro-fonctionnement des procédures linguistiques, nous constatons que:

La gestion discursive, c'est à dire la façon dont les enseignants gèrent et utilisent les termes d'adresse, les formes d'atténuation (et les formes d'intensification) pour établir la relation interpersonnelle avec les élèves dans la salle de classe durant les premiers séances du cours universitaire, nous confirme que effectivement ces procédures linguistiques se situent dans la logique croisées qui est propre du sens de l'aide. Néanmoins, on constate également que la gestion discursive des enseignants qui se situe dans cette logique croisées du sens de l'aide est problématique dû à la distribution des procédures linguistiques mentionnés là-dessus. En effet, bien que la plupart des procédures linguistiques se situe dans une zone particulière du croisement de l'hétéronomie / hétérorégulation et de l'autonomie / autorégulation où, d'une part, on souligne le rôle des enseignants compétents et d'autre part, le rôle des étudiants de bénéficiaire de l'enseignement, on l'on note que certaines de ces procédures sont pratiquement déplacés vers d'autres régions adjacentes. Comme c'est le cas des atténuateurs des difficultés des enseignants et le cas de l'effet contradictoire de l'acte de compromis et l'alternance de code (code-switching).

Dans le premier cas, le macro-fonctionnement est déplacé vers une zone qui remet en question le rôle des enseignants compétents à cause des difficultés rencontrées, mais malgré tout on vise au rôle des étudiants de bénéficiaire de l'enseignement. Dans la mesure où les enseignants essayent d'atténuer ou diminuer de telles difficultés.

Dans le second cas, le macro-fonctionnement est déplacé vers une zone qui présente par ailleurs une tension plus élevée en comparaison avec les autres zones déjà mentionné là-dessus. Car, bien qu'avec les deux procédures linguistiques, l'acte de compromis et le code de alternance, on vise au rôle des enseignants compétents et au rôle des étudiants de bénéficiaires, on constate que l'un des étudiants, pour qui l'anglais n'est pas sa langue maternelle est exclu de l'explication que fournit l'enseignant en d'anglais, après quoi la gestion discursive de l'enseignant devient contre-productif par rapport au rôle des étudiants de bénéficiaire de l'enseignement.

En bref, et sur la base de ce qui vient d'être dit plus haut, nous sommes en mesure de dire que notre recherche contribue avec des résultats théoriques et empiriques pertinentes qui permettent d'améliorent la compréhension de ce que nous avons appelé un micro et une macro-fonctionnement des procédures linguistiques impliqués dans la gestion discursive de la relation interpersonnelle effectué par les enseignants d'ELE dans la classe d'espagnol langue étrangère. Par ailleurs, il est évident que la plupart des procédures linguistiques étudiées ici visent à la promotion de l'autonomie des étudiants. Autrement dit, ces procédures peuvent être conçues comme les composantes effectives du niveau appelé global que, comme nous le rappelons, est l'aspect qui requiert de plus d'attention dans la recherche didactique actuelle. Ainsi, notre étude constitue un apport au développement de la recherche assez limitée sur ce sujet. Il faut ajouter aussi que tout au long de ces pages on fait l'hypothèse que les formes d'atténuation et, en particulier, les atténuateurs de la soumission des élèves et les atténuateurs du désaccord sont en corrélation avec ce qu'on appelle l'intervention atténuée (ou diminuée) et suspendue de l'enseignant depuis la perspective philosophique et pédagogique.

D'un point de vue méthodologique, on remarque que l'approche indiciaire de l'analyse du discours adoptée dans notre thèse et l'élaboration du corpus ont joué un rôle central pour assurer le processus analytique des données. Ce qui ouvre la possibilité d'envisager la transférabilité des résultats de notre recherche à d'autres enseignants et

d'autres contextes éducatifs, en fonction, bien sûr, du degré de ressemblance que ces contextes éducatifs présentent avec le contexte de notre recherche.

En tous cas, afin de déterminer avec plus de rigueur les conditions de transférabilité des résultats de notre recherche à d'autres enseignants et contextes éducatifs, on doit passer à l'autre composante du modèle interactif du travail scientifique dans lequel notre recherche s'insère, à savoir la restitution et rétro-alimentation des connaissances. Comme on l'a déjà signalé auparavant, cette composante consiste à, d'une part, fournir une rétro-alimentation à la communauté d'étude pour enrichir la réflexion sur leur propre activité professionnelle et d'autre part, recevoir des informations précieuses pour être intégrés au travail de recherche. Pour cela, on suggère deux formes de restitution et rétro-alimentation de connaissances: (i) L'élaboration de rapports sur les principaux résultats de la recherche, y compris la formulation des questions aux participants pour confronter la recherche avec l'expérience pratique des enseignants, et (ii) la planification des groupes de discussion avec les enseignants ou les formateurs des enseignants autour de certains aspects centraux de la recherche.

Par ailleurs, et afin de répondre à la demande d'ELE annoncé dans l'introduction de notre travail, on doit envisager le développement de l'autre composante du modèle interactive du travail scientifique. Autrement dit, l'utilisation des résultats de la recherche, - qu'on va concevoir comme des spécifications provisoires- dans un projet de formation du professorat.

Bien que le développement de cette composante dépasse de loin les prétentions de notre recherche, nous croyons que, malgré cela, les résultats obtenus ici par nous sont capables d'être transféré à un projet d'amélioration ou de modification de la pratique professionnelle des enseignants dans la mesure où l'on suit les lignes directrices suivantes. Tout d'abord, si le projet de formation est destiné principalement aux enseignants expérimentés on requiert promouvoir l'adoption de procédés de formation qui mobilisent un processus de déquotidianisation de l'expérience professionnelle. Comme ceux-ci qui ont été

développés au sein de l'orientation délibérative. Deuxièmement, en partant du fait que les résultats de notre thèse sont cohérents avec l'orientation délibérative dans le sens qu'ils permettent de comprendre les processus éducatifs et les agents sociaux, on propose provisoirement deux procédés d'(auto) formation : la pratique exploratoire et la la pratique de la vidéo-scopie. Troisièmement, nous pensons que le rôle que nos résultats de thèse puissent jouer dans le cadre d'un projet de formation est de fournir un ensemble d'éléments clés qui, d'une part, font compréhensible certains aspects de la gestion discursive de la relation interpersonnelle et, d'autre part, permettent d'encourager la réflexion aux enseignants sur l'impact qui a leur propre gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la salle de classe.

Enfin, nous pensons que cette thèse ouvre un éventail intéressant de perspectives qui élargissent l'étude de la gestion discursive de la relation interpersonnelle du professorat dans les recherches futures. Parmi lesquelles nous soulignons trois: deux perspectives liées à la stratégie de la triangulation et une perspective liée aux résultats de la thèse.

À notre avis, l'une des principales contributions méthodologiques de ce travail de thèse a été de montrer qu'il est important de ne pas limiter l'étude de la gestion discursive de la relation interpersonnelle, aux perspectives du chercheur, en se proposant d'utiliser cette stratégie en analyse du discours. Cette stratégie a été enrichie conceptuellement dans notre travail avec les contributions des études sur l'intertextualité et consiste à confronter les perspectives du chercheur sur l'intervention des enseignants avec celles des élèves. Une première perspective de recherche tient compte de l'utilisation de la triangulation qui pourrait être étendue à la comparaison des points de vue du chercheur avec les points de vue des enseignants sur leur propre implication dans la salle de classe. Car il s'agit ici de rassembler les points de vue des enseignants sur leur vie professionnelle, c'est à dire sur ce qui est dit sur le faire en appliquant des entretiens individuels pour être confronté postérieurement avec les observations du chercheur. Ainsi, la réalisation d'une étude de ce

type nous amènerait à démêler d'autres aspects linguistiques relatives à la gestion discursive des enseignants ou approfondir les aspects critiques de la gestion discursive étudiées, tel que les difficultés des enseignants et les situations de dissension modérée et polémique, entre autres. Il est à noter que dans les situations de dissension ou désaccords qui surgissent spontanément dans le déroulement des classes, nous avons remarqué que entrent en jeu les différentes visions du monde des enseignants et des étudiants, qui est par ailleurs multiculturelles et multilingues. Pour cette raison, nous considérons qu'il est significatif d'observer de plus près la gestion discursive des enseignants dans de telles situations, en essayant d'intégrer d'autres perspectives dans notre travail qui ont été mis à l'écart pour privilégier un point de vue discursif et didactique. Nous nous référons à la dimension interculturelle des participants dans des classes où l'étude de l'ethos communicatif trouve sa place.

Une seconde perspective de recherche est liée également à l'utilisation de la triangulation, mais cette fois-ci aux conclusions qui en sont tirées. Autrement dit, les enseignants ont utilisé ce qu'on appelle le *discours conversationnel contingent*, qui consiste à conduire le discours à partir des contenus familiers et des thématiques expérientiels des membres de la classe pour les connecter avec d'autres contenus plus nouveaux ou spécialisées. On a également considéré que ce discours se manifeste de deux manières, la référence à la vie quotidienne des élèves et la référence à la vie personnelle des enseignants. Il reste donc à traiter ce type de procédure dans une étude future et analyser de quelle manière se rapporte à la logique croisée du sens de l'aide. À cet effet, nous avons formulé provisoirement l'hypothèse que les composantes de cette procédure visent à un axe de la connaissance : connaissances et expériences partagées / connaissances et expériences non partagées

Une troisième et dernière perspective de recherche porte sur les résultats de la thèse, en particulier, la gestion et l'utilisation des formes nominales du deuxième personne (appellatifs allocutifs ou vocatifs), qui a soulevé un intérêt particulier pour notre étude, dû à sa diversité et la multifonctionnalité. Un projet futur pourrait conduire à entreprendre une

série d'études contrastives sur ces termes d'adresse employés par des enseignants expérimentés et non expérimentés, ou dans de petites classes et dans de classes surchargées, entre autres. Un aspect théorique qui reste à être développé ici est de s'interroger dans quelle mesure les formes nominales, comme des formes d'allusion sur le dire et l'être des élèves à ce sujet et être des étudiants, peuvent constituer des lieux de l'inscription de la mémoire discursive.