



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

La incidencia en la intervención docente de las interecciones discursivas desde el análisis del discurso

Vol.1

Autor:

Sanelli, Rosa Isabel

Tutor:

Souto, Marta

2002

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

FACULTAD de FILOSOFIA y...	
Nº 46026	ME...
2 - SEP 2002	
Agr.	

Título de la Tesis:



La incidencia en la intervención docente de las interacciones discursivas desde el análisis del discurso

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Directora de Tesis: Dra. Marta Souto
Maestranda: Rosa Isabel Sanelli

Maestría en Didáctica
Universidad de Buenos Aires

TESIS 10-2-19

v. 1

*a vos Hugo
en la vida y en la muerte
siempre*

Agradecimientos

El reconocimiento a todos y a cada uno de los Profesores de la Maestría.

A la Dra. Marta Souto porque gracias a su tarea comprometida, rigurosa y cooperativa construí esta tesis.

A la Dra. Edith Litwin y la Comisión de Maestría por sus aportes, comprensión y tolerancia.

A mi iniciadora en la investigación, Dra. Teresita Sirvent.

A la profesora María Elena Almada por sus asesoramientos lingüísticos y aportes bibliográficos.

A la coordinadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue Master Carmen Maté que logró mi llegada a puerto.

A mis compañeros de Facultad, Graciela, Mary, Maridé y Ana por sostener este esfuerzo y acompañarme en el camino.

Al equipo de cátedra que posibilitó espacios de estudio y trabajo.

A mi familia, hermanos y sobrinos, y muy especialmente a mis hijos Juan Marcos, Lisandro y Emiliano, a sus novias Verónica y Soledad, que me sostuvieron en estos momentos tan difíciles, me alentaron en la fuente del afecto y en los espejos cóncavos que enclavan otras dimensiones, otros espacios, otras esperanzas en la vida. Profesionalmente a Juan Marcos y a Soledad por esta edición tan inusitada para mí.

Gracias, muchas gracias a todos y a cada uno.

Índice general

Índice tomo I: Trabajo de tesis

1. Introducción	7
1.1. Encuadre metodológico	10
2. Marco teórico	12
2.1. El discurso y las perspectivas teóricas	12
2.2. Conceptos en torno a la intervención	16
2.3. La interacción. Las interacciones docente/alumno	24
2.4. La enseñanza, lo grupal y lo pedagógico-didáctico	31
3. Acerca de la metodología de análisis	40
3.1. Tipo de análisis cualitativo	44
3.2. Técnicas e instrumentos metodológicos	45
3.2.a. Observación	46
3.2.b. Entrevistas	47
3.3. Metodologías del análisis del discurso y de la conversación	51
3.4. La conversación: fuente teórica y metodológica para el análisis del discurso en la clase	61
3.4.a. Unidad de análisis: la conversación	82
3.4.b. Categorías de análisis	84
3.4.c. Criterios de segmentación de la clase	85
3.4.d. Datos de la clase	86

4. La clase	91
4.1. Finalidad, descripción y segmentación de la clase	93
Descripción densa de la clase. Registro	96
4.2. Análisis de la clase	128
4.2.a. Análisis primera categoría	128
4.2.b. Análisis segunda categoría	135
4.2.c. Análisis tercera categoría	146
4.2.d. Análisis cuarta categoría	153
4.2.e. Análisis quinta categoría	161
4.2.f. Interpretación de las intervenciones didácticas en la enseñanza	180
5. El discurso de la intervención docente	186
Bibliografía	191

Índice tomo II: Anexo

1. Análisis pormenorizado por categorías

Primera categoría: Intervenciones y enlaces o movimientos de orientación interactiva

Segunda categoría: Distribución y asignación de los turnos y los roles participativos interactivos

Tercera categoría: La fuerza ilocutiva y las intencionalidades en las intervenciones

Cuarta categoría: Pares adyacentes y prioridad

Quinta categoría: El conocimiento y el contenido escolar disciplinar

2. Entrevistas

A la profesora observada

A la vicedirectora de la institución

A la asesora pedagógica de la institución

3. Materiales escritos: Documentos oficiales

Planificación anual del docente observado

Planificación departamental del Área de Lengua

Trabajos escritos de los alumnos correspondientes a la clase observada

Índice y capítulos 3 y 4 del libro de texto usado en la clase

La incidencia en la intervención docente de las interacciones discursivas desde el análisis del discurso

1. Introducción

Presentar esta tesis es, ante todo, presentar los desafíos propios de incursionar en las problemáticas de la indagación, de encontrarle sentido a la misma propuesta, de lograr coherencia en el desarrollo, y de obtener respuestas a las interrogantes que la determinan. Hacerlo sabiendo que la labor enmarca los propios valores, conceptos, y experiencias en tanto que entraña el descubrir nuevos conocimientos en una actitud flexible de transformación durante y después del proceso. Es más, necesita admitir los atravesamientos a los que se expone en el proceso de cambio y, por consiguiente, el equilibrio constante que presupone, más aún, porque se inscribe en la enseñanza movilizadora de incertidumbres y preocupaciones de la propia práctica.

La decisión de elaborar una tesis exige dar el primer paso, qué se quiere investigar, cuál es el objeto de estudio, y qué decisiones teórica y metodológicas se toman para producir primero el diseño, y luego concretarlo en el laborioso trabajo de la propia tesis, de este trabajo de interés didáctico. Así se empieza por determinar el objeto de estudio: la intervención didáctica, para intentar lograr el propósito de describir, analizar e interpretar las características de la intervención didáctica desde la incidencia de las interacciones discursivas de la clase.

La preferencia por las interacciones discursivas que estudia el análisis del discurso se debe tanto a la formación de grado, y a la práctica didáctica disciplinar, como al lugar que en estos últimos años ocupan las investigaciones educativas. Investigaciones que se preocupan por el discurso escolar en función de la enseñanza produciendo conocimientos acerca de la importancia que posee el lenguaje de los intercambios comunicativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la regulación de la conducta, en la construcción del conocimiento, o en las relaciones de poder y saber, entre otros.

Necesariamente el objeto de estudio plantea interrogantes: qué tipo de intervenciones didácticas surgen en una clase, qué características adoptan, cuál es la incidencia de las interacciones discursivas en esas intervenciones didácticas, quiénes son los destinatarios, qué tipo de relaciones establecen, cuáles son las intencionalidades pedagógicas explícita e implícitas, cuál es, cómo se organiza y transmite el contenido curricular.

Los avances teóricos y metodológicos acerca del discurso en la escuela autorizan a conjeturar la importancia del mismo en las intervenciones docentes, su implicancia en la enseñanza, y en las decisiones didáctica del docente, y por lo mismo proporcionan una metodología adecuada para realizar este trabajo. Se selecciona, entonces, como unidad de análisis la conversación en una clase de lengua de tercer año para dilucidar qué características adopta la intervención didáctica en el contexto de una clase.

Se lleva a cabo la exploración con el propósito de describir, analizar y sistematizar las características de la intervención didáctica desde las incidencias de las interacciones discursivas, y producir nuevos conocimientos al respecto.

Es importante que esta indagación y búsqueda se la considera tanto un proceso inacabado y en movimiento, como un modo de crecimiento teórico y práctico, otra manera de reconstrucción crítica de la experiencia docente.

Se sigue una lógica cualitativa de observación interpretativa porque permite aproximarse al objeto de estudio para su análisis en tanto confronta dos corpus o dos universos correspondientes a la teoría y a la empiria, y a sus modos de operar. Se busca así desde lo cualitativo la emergencia de conceptos, categorías y variables en un quehacer espiralado entre el trabajo en terreno y un diálogo con los antecedentes.

Para todo ello, la observación de la clase, se impone como instrumento metodológico válido, siempre que se proceda con los recaudos necesarios, con una actitud de vigilancia teórica y ética ante el impacto que provoca en los sujetos el hacer público lo privado, en socializar procesos de subjetivación, y hacerlo en el marco de estructuras escolarizadas. Recaudos, así mismo, de la involucración porque tanto la interacción como las intervenciones proyectan miradas y sustentos teóricos a veces implícitos, y otras enmascarados en las rutinas y representaciones institucionales en las que se está inmerso.

La observación se realiza en una clase de lengua de tercer año de la escuela media, que corresponde al desarrollo de una unidad didáctica seleccionada por la docente observada. Tiene por consiguiente las limitaciones de todo estudio circunscrito a un texto, y a las propias de la observación. Sin embargo permite, por un lado, obtener re-

sultados interesantes por ser una situación social concreta, en un acontecimiento comunicativo concreto, y por el otro, generar algunas ideas tanto prácticas como teóricas.

Este trabajo de tesis, por otra parte, no ha sido una tarea solitaria porque ni las inquietudes, ni las elaboraciones, ni las construcciones-desconstrucciones, y menos aún el texto como expresión final, es un producto individual. Es el resultado de una tarea de producción conjunta, de cooperación, antes y durante su elaboración. No hubiera sido posible sin la colaboración teórica, estratégica, instrumental y afectiva de otras personas. Por eso esta tesis significa eso, un producto-edificio, montaje y armazón, que entrelaza la obra, que la sostiene en su arquitectura inédita y sorprendentemente plural, pero que sólo lleva una firma, reflejo de un profundo crecimiento.

Por último, como toda gestación tiene su origen en el tiempo; nace de la lectura de la propia experiencia docente, de recorrer escuelas, de observar clases, de dar clase; de la preocupación educativa recurrente de averiguar y encontrar respuestas a la práctica, a lo educativo, a la desactualización en la docencia, a la problemática de formación docente, a la incorporación de los avances didácticos y disciplinares, en fin, en estos momentos aciagos de indirección política y socioeconómica, a la necesidad de seguir luchando por la escuela pública.

Este trabajo se organiza en cinco capítulos. El primero es el encuadre metodológico. En el segundo se presentan las distintas perspectivas teóricas lingüísticas de análisis del discurso para delimitar las que se adoptan en este trabajo, perspectivas de enfoque sociológico y pragmático; se conceptualiza la intervención a partir de lo institucional y de algunas investigaciones educativas que incursionan en intervención didáctica sin tenerla como objeto de estudio y a continuación se hace un acercamiento a las teorías e investigaciones de las interacciones, de sus principios y de los resultados de las indagaciones acerca de la interacción docente/alumno. Por último se entrama teóricamente la enseñanza, lo grupal y lo pedagógico didáctico.

El tercer capítulo es una presentación de la metodología y de los instrumentos y técnicas para el análisis, la metodología del análisis del discurso y de la conversación como fuente teórico-metodológica del trabajo, y las decisiones de variables, dimensiones y categorías para el mismo.

El cuarto capítulo remite a la clase, su encuadre y finalidad, los registros y el análisis de la misma en categorías y globalmente.

En el quinto capítulo se explicitan los resultados de la tesis. Finalmente figura la bibliografía.

1.1. Encuadre metodológico

El objeto de estudio de esta tesis es la intervención didáctica, que plantea los siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo de intervenciones didácticas se establecen?
- ¿Qué características tienen esas intervenciones didácticas?
- ¿Qué tipo de relaciones establecen?
- ¿Quiénes y qué tipo de destinatarios aparecen?
- ¿Cuáles son las intencionalidades pedagógicas explícitas e implícitas?
- ¿Cuál es el contenido curricular que involucran?
- ¿Cómo se organiza el contenido disciplinar?
- ¿Cómo se transmite?

Se intenta resolver el problema de qué características adopta la intervención didáctica en el contexto de una clase específica, cuáles son las relaciones docente/alumnos que influyen y cómo, qué intencionalidades conlleva, a quiénes está destinado, con el propósito de describir, analizar e interpretar las características de la intervención didáctica desde la incidencia de las interacciones discursivas de la clase.

Para aproximarse al objeto de estudio, metodológicamente se recurre como unidad de análisis a la conversación en una clase de lengua de tercer año, por cuanto permite mirar y reflexionar acerca de la organización estructural y no estructural de las interacciones de la clase. Esta decisión se origina en dos aportes de investigaciones educativas: uno, en la importancia del lenguaje y su papel decisivo en la interacción de la clase, y el otro, en la influencia del lenguaje en la conducta de los sujetos y su incidencia en la enseñanza.

La conversación, por otra parte, es la forma discursiva propia de muchas clases, el lenguaje hablado de las interacciones discursivas de los participantes: docente/alumnos. Esto lleva a considerar dos dimensiones de análisis. La dimensión general del análisis del discurso definido por las interacciones comunicativas que articulan a la enunciación con una determinada situación social, en este caso, el discurso producido en una clase de lengua, y una segunda dimensión más puntual del análisis de la conversación, determinada por las interacciones verbales: interacciones verbales y no verbales entre dos o más participantes (docente/alumnos).

Por consiguiente se selecciona como unidad de análisis a la conversación en una clase de lengua de tercer año.

Los analistas de la conversación, Sacks, Schegloff y Jefferson, Kerbrat-Orecchioni, y Gallardo Paúls, que precisan teórica y metodológicamente cómo se constituyen los turnos de la palabra, y cómo se articulan para organizar y estructurar la conversación, son los referentes teóricos y metodológicos de este trabajo de investigación.

En razón de esas nociones y conceptualizaciones teóricas de la organización estructural y no estructural de la conversación se definen los distintos niveles y rangos de análisis que se seleccionan para sistematizar y organizar este estudio, así las secuencias, los intercambios, las interacciones, las intervenciones, los turnos de habla, y los actos de habla.

Resultan imprescindible entonces para indagar y analizar valerse de instrumentos y técnicas metodológicas tanto para la recolección de datos empíricos como para el análisis y elaboración de las hipótesis y su posterior validación. Se seleccionan para ese fin: la observación de la clase y de situaciones informales, las entrevistas y los documentos oficiales.

En fin, se trata en la elaboración de la tesis de lograr los objetivos propuestos: describir, analizar y sistematizar las influencias discursivas en las intervenciones didácticas, sus características, intenciones, destinatarios, los contenidos involucrados y cómo se organizan, y crear conocimientos acerca de los mismos.

*La enunciación es el arquetipo de lo incognoscible,
pues nunca conoceremos más que enunciaciones enunciadas.*

Todorov, 1970

2. Marco teórico

2.1. El discurso y las perspectivas teóricas

Lo primero que se determina son los alcances de la teoría en la que se enmarca la propuesta de la unidad de análisis, y la teoría que sostiene los análisis discursivos de la interacción comunicativa.

La discursividad o intercambio discursivo es un fenómeno de naturaleza pragmática en las producciones concretas de lenguaje en uso, es decir, del discurso, del uso que los hablantes hacen del lenguaje en situaciones comunicativas singulares. Este uso tiene una doble dimensión; es sociocultural e histórico en función las intenciones comunicativas que se intercambian, y es cognitivo-social, en función de que esas intenciones dependen de las representaciones cognitivas que les permiten llevar a cabo ese intercambio dentro de una interacción.

El análisis del discurso genéricamente es un campo complejo y vasto, en el que confluyen distintas disciplinas por lo que hay que enmarcarlo y acotarlo en función del objeto de estudio. Es lo que hace Lozano apelando a fuentes disciplinares heterogéneas para delinear una propuesta metodológica del análisis del discurso.

Kristeva, en esa dirección, considera que del desenmascaramiento ideológico de los años sesenta se pasa a una concepción más dinámica del discurso, y se pone el acento sobre el proceso y las condiciones de producción y recepción de los textos. De esta tendencia se esperan aportes valiosos que determinen en un nivel analítico qué factores pueden incluirse entre las condiciones de producción y las variables contextuales sociales, culturales, situacionales.

Se concibe al discurso así, como una práctica entre otras prácticas y lo analítico se interesa más que por lo que dice, por lo que hace al decir. Al proceso de recepción se lo entiende como una actividad interpretativa diversificada según las mismas concepciones de recepción que, además, puede ser divergente con respecto a las intenciones significativas aplicadas por el emisor. Desde esta concepción Foucault, entiende que en

el discurso hay acciones, luchas, sometimientos y pactos. No sólo traducen los conflictos o los sistemas de dominación, sino que son por lo que se lucha. Observan estos autores las operaciones intradiscursivas por medio de las cuales los actores implicados se afectan recíprocamente y modifican entonces el contexto.

Estos avances teóricos tratan de bosquejar una teoría del discurso que permita dar cuenta de la actividad de los sujetos y de las diferencias en las prácticas discursivas. Son necesarias, pues distintas disciplinas para su análisis porque el objeto discurso es un objeto transdisciplinar por lo que recibe aportes de la filosofía del lenguaje, de la crítica literaria, de la teoría de la comunicación, de la sociolingüística, de la sociología interaccional, y de la pragmática. Todas estas disciplinas son objeto de la semiótica del discurso, que explora la significación como proceso que se realiza en textos, tanto orales como escritos, donde emergen e interactúan los sujetos; un ejemplo son los estudios de la comunicación cara a cara, de las relaciones entre el yo y los otros que son afectadas por las acciones que constituyen la interacción discursiva.

Para explorar estas nuevas perspectivas sobre el lenguaje en interacción comunicativa, es oportuno revisar la conceptualización teórica de los avances del siglo XX, especialmente las contribuciones para la elaboración de una teoría crítica del análisis lingüístico del discurso, y la producción de instrumentos metodológicos para abordar el estudio desde el habla en interacción. Esta perspectiva del sistema en uso involucra tanto a lingüistas, como a antropólogos, sociólogos, filósofos y psicólogos contemporáneos.

Se puede decir que a partir de Hymes se desarrollan los estudios del lenguaje que contribuyen cualitativamente a estos progresos y lo hacen desde distintas perspectivas interdisciplinarias como la Etnografía de la Comunicación, la antropología discursiva, la pragmática de la comunicación, y la sociología de habla.

Así mismo, los autores de la Filosofía del lenguaje, sientan las fases fundamentales de una teoría general de las acciones comunicativas. Austin, por ejemplo, concibe el acto de habla como unidad básica de la comunicación humana, y define performatividad como aquellas expresiones lingüísticas para ejecutar actos comunicativos, los actos de habla. Searle, a su vez, formula una clasificación sistemática de los actos de habla y de las condiciones de felicidad necesarias para su ejecución, y en 1975 elabora una teoría de los actos de habla indirectos. Voloshinov, por su parte, demuestra desde la filosofía del lenguaje marxista el carácter sociológico de la enunciación, dice que *“el lenguaje es un proceso continuo de generación, llevado a cabo en la interacción discursiva social de los hablantes”*, *...las leyes de generación lingüística no son ni psicológicas ni*

individuales, ...y tampoco pueden ser desvinculadas de la actividad de los individuos hablantes... La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación nomológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciado” (Voloshinov, 1992, pág. 137).¹

Los antropólogos lingüistas, proponen en general un estudio de la lengua desde el habla y la comunicación. En línea similar a la de Voloshinov, Hymes, en 1974, Duranti, en 1988, Goodwin, en 1991, promueve los estudios que analizan el lenguaje contextualizado en situación real, y rechazan aquellas realizaciones a partir de un sistema formal abstracto, encapsulado y aislado de la cultura y la organización social. Intentan en esta línea desentrañar la interacción en la conversación reconociendo que los hablantes de una lengua conocen sus gramáticas y comparten el conocimiento cultural de ciertas pautas comunicativas y usos de esa lengua, en ese grupo determinado.

Los sociólogos norteamericanos, por su parte, realizan investigaciones en el estudio de la conversación, sobre la interacción cara-a-cara, se pueden nombrar a Goffman, y a Harold Garfinkel, quien funda la etnometodología, la microsociología fenomenológica que revisa la teoría de la acción social y estudia la constitución del orden social. Le preocupa, desde esta perspectiva, y entre otras cuestiones, la constitución de la intersubjetividad, y estudia cómo los individuos logran negociar e interactuar en un contexto común y cotidianamente.

Sacks, Schegloff y Jefferson, por ejemplo, desarrollan el análisis de la conversación como la metodología original para aproximarse a esa realidad.

Los lingüistas, por su parte, hacen aportes significativos al respecto William Labov 1966-1972, contribuye con los enfoques sociolingüísticos cuantitativos en su función social, estudiando las variedades lingüísticas en correspondencia con las diferencias en estatus social, regional, económico. El inglés Halliday, 1970-1975, desarrolla la perspectiva interaccional, define la noción de contexto de situación y lenguaje en uso, y en su lingüística funcional sistémica le asigna al lenguaje las funciones en uso del discurso. Benveniste también incursiona en todo lo referido a la enunciación y a la dimensión comunicativa del lenguaje.

¹ Voloshinov, V., 1992, *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza, Madrid.

Todos estos aportes convergen en los últimos años: a) en el desarrollo de las diversas orientaciones como la pragmática discursiva, y de la conversación, con Levinson 1983, Sperber, 1986 y T. Van Dijk 1987-1993 b) en el desarrollo de los estudios del lenguaje de las teorías interaccionales del discurso, con Kebrat-Orecchioni 1996, y Lozano, Peña y Abril 1993, c) en la enunciación como fundamento de las prácticas discursivas con Foucault, M. 1989, d) en los estudios del lenguaje alineados en la interacción, con Gumperz 1984, Kebrat-Orecchioni 1990, 1994, y más específicamente con Grice 1975 por su rol en la vida social, y sus máximas que reglan la conversación.

En este contexto teórico se incorporan las dimensiones pragmáticas y metapragmáticas como categorías analíticas de las ciencias sociales con Bourdieu 1972, 1982, y con Hanks 1996.

Este recorrido es a modo de encuadre para significar contextualmente los estudios e investigaciones del discurso porque interesan en este trabajo.

A continuación se explicitan estudios e investigaciones de la conversación. Stephen Levinson se ocupa del análisis del discurso y de la conversación desde la perspectiva pragmática. Aborda cuestiones que preocupan a los filósofos del lenguaje y a los lingüistas, con un planteo metodológico diferente. Presenta un nuevo análisis desde la filosófica de los actos de habla según las pautas de análisis de la conversación. Cuestiona hasta qué punto son universales los distintos aspectos de la organización conversacional y una de las razones que esgrime es que hay límites claros en lo que respecta al tipo de variación social, en el uso del lenguaje explorado por la etnografía del habla. Al respecto cree que quizás los humanos como especie se caracterizan por la actividad conversacional del mismo modo que se determinan por las diferentes culturas, los sistemas sociales complejos, y la confección de herramientas. Considera de importancia al contexto, da como inclusivo alguno de los parámetros básicos del contexto de la enunciación, y de ese contexto, la identidad de los participantes, su papel y situación, las asunciones de roles, lo que los participantes saben o dan por supuesto, y el lugar que ocupa un enunciado dentro de una secuencia de turnos de habla.

Para Stephen Levinson la conversación consiste en esa forma de hablar predominante con el que estamos familiarizados, donde dos participantes o más se alternan libremente al hablar y se llevan a cabo en lugares específicos como los servicios religiosos, los tribunales, las aulas u otros similares. Revisa las metodologías del análisis conversacional, diferenciando los estudios de la estructura de la organización de la conversación en dos metodologías de análisis: las del análisis del discurso(AD), y la del análi-

sis de la conversación (AC) A la primera la considera insuficiente, e inadecuada, y a la segunda la supone adecuada por ser la resultante de la interacción entre dos o más individuos independientes con un objetivo concreto, aunque sus intereses a veces aparecen diferentes.

Este planteo tiene el propósito de centrar la perspectiva discursiva, aunque multidisciplinar y compleja, en la interacción discursiva, en la concepción del discurso como una práctica entre las prácticas, y analíticamente, preferir el discurso no sólo por lo que dice, sino por lo que manifiesta latentemente, o por lo hace al decir. Esta actividad discursiva tiene su fuente en la Pragmática, en el desarrollo de los actos de habla, que se encarga del exceso de significado en su intención y efecto enunciativo.

El estudio de la conversación se enmarca, entonces, para fundamentar teóricamente el análisis de la clase, en estos actos de habla, porque además, permite centrarlo en el análisis del sistema de turnos de habla, y también descubrir la actividad interpretativa según las condiciones de producción y recepción, significativas en ese texto clase.

En síntesis esta mirada teórica permiten dar cuenta de un hacer discursivo, de la actividad de los sujetos y de las prácticas discursivas, no ya desde la aplicación de una teoría sino desde significar un proceso de interacción entre sujetos que se realiza en un texto dado, en este caso, en una clase.

2.2. Conceptos en torno a la intervención

Se busca primero conceptualizar teóricamente el término intervención, luego rastrear la intervención didáctica en investigaciones de la práctica docente, y por último determinar que se entenderá en este trabajo por intervención.

El intento de conceptualizar la palabra intervención resulta tanto interesante como impreciso y a veces ambiguo, a pesar de que se usa en la práctica e institucionalmente desde hace por lo menos treinta años. Rastrearlo, por otra parte, conlleva adentrarse en otras áreas no específicamente pedagógicas, y descubrir los hallazgos en investigaciones de la práctica docente que no tienen a la intervención como eje o problemática, o bien, en sondeos teóricos que incursionan en intervención didáctica-docente que tampoco la toman como objetivo privilegiado.

La intervención aparece como fuente teórica y metodológica en el área de la Intervención Institucional. Su desarrollo y práctica de alrededor de treinta años, tiene co-

mo representantes a Jacques Ardoino, Félix Guattari, Georges Lapassade, Gérard Mendel, y Lidia Fernández, entre otros.

Tanto las investigaciones acerca de la Intervención Institucional, como las educativas de corte etnográfico, permiten significar la intervención docente y definirla en el sentido que se le otorga en este trabajo.

El primer paso es entonces conceptualizar teóricamente intervención a partir de la mirada de los institucionalistas.

Ardoino precisa qué se entiende por intervención y parte de la etimología de la palabra. Intervenir, del latín *interventio*, es venir entre, interponerse. Quizás por ello se asimila en el lenguaje cotidiano a la mediación, como equivalente de buenos oficios, de cooperación, de ayuda o de apoyo, aunque en otros entornos puede significar intromisión, injerencia, intrusión con intención correctiva o violenta, y convertirse así en regulador, para el mantenimiento del orden establecido, asociado a la coerción y la represión.

Hace notar, por otra parte el autor, dos connotaciones de la intervención: *“una, vinculada a la autoridad cuando el que interviene se autoriza a sí mismo (problema de la autorización), o cuando esa autoridad deriva de un poder que lo legitima; la otra, de clarificación, tiene como objetivo la elucidación de datos complejos de una situación dada, pero que también puede originar malos entendidos, puesto que partiendo de ciertas expectativas produce efectos de consecuencias a veces inesperadas”* (Ardoino, 1987, pág. 13).²

Es necesario delimitar primero qué se entiende por autorización. La autorización es desde un sentido corriente la acción por la cual se autoriza a alguien a hacer algo. Las costumbres, por ejemplo, se autorizan por el uso, la impunidad autoriza el crimen, y desde este sentido la autorización se convierte en una forma de instituir. Autorización, por otra parte, es dar, delegar la autoridad, es conceder a alguien la facultad de hacer algo. Esta concesión designa por igual a aquel que ha recibido autoridad o autorización. En el marco de los espacios educativos de la infancia (familia, escuela) la acepción tiene que ver con conceder un permiso.

El uso del término autorización, sin embargo, contiene en sí mismo una problemática esencial de la educación: el de la autoridad.

² Ardoino, J., La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? En Guattari, Lapassade, Lourau, Mendel, Ardonino, Dubost, Levi, Plaza y Valdés, México.

La autoridad tradicionalmente es el poder de hacerse obedecer, respetar, de dirigir, de decidir. Aparece en cierta forma como sinónimo de poder, agregándose al término autoridad una referencia a valores morales como fundamento de legitimidad. Se plantea, así la cuestión de la autoridad del docente, del formador en la relación educativa.

Esta autoridad del docente se debe distinguir de la relación de poder con la que interfiere permanentemente. Se trata entonces de clarificar este punto. El docente, el formador, los educadores, son agentes que cumplen funciones en el marco de sistemas amplios pero definidos. Por eso ejercen competencias, capacidades, poderes que deben usar y de los cuales tienen riesgo de abusar. Se reserva aquí, el uso de la palabra poder a los aspectos reglamentarios organizacionales e institucionales de la función. El estudio de estos poderes corresponde al ámbito de lo sociopolítico.

El poder para los docentes, paralelamente, es objeto de deseos, de proyecciones, de manifestaciones transferenciales y también afectiva, más o menos inconscientes, a través de las solicitudes de los compañeros. Se convierten, así, en actores que juegan roles. En este caso la elucidación de esos procesos le corresponde a una perspectiva psicoanalítica.

Unos y otros, tanto el sociopolítico como el psicoanalítico se encuentran en relación compleja, y aunque no son los mismos, tendrían que ser considerados en la formación profesional de los docentes y formadores.

La autoridad personal descansa en la capacidad adquirida tanto por el trabajo docente, como por los efectos complejos de la educación, y por la experiencia de la vida de hacerse a uno mismo su propio autor. Es decir, decidir con conocimiento de causa los medios que depende de uno, los principios que gobiernan al sujeto. Aquí está contenido el sentido profundo reflexivo de "autorizarse". Los psicoanalistas en su formación profesional hablan de la habilitación que es tanto esa autorización reflexiva como el reconocimiento de los semejantes. Se trata de esa capacidad de "autorizarse a uno mismo".

Es importante, además, comprender que la noción de autorización es más importante que la de "autonomía" a la que se refieren generalmente los educadores. Tampoco se puede confundir "autorización" con "poder", más ligado este último a un modelo de referencia macrosocial de la organización o de la institución educativa. En el plano de la relación educativa, se atribuyen roles al educador, al formador, al docente del orden de las proyecciones y de las manifestaciones transferenciales que no están previstos en su rol profesional, ni en el contrato de trabajo legal. En su práctica, sin embargo, debe

confrontar con esos roles, y con los otros, de orden sociopolítico, que son las relaciones de fuerza reales en los que se esperan una negociación y decisiones concretas.

Ardoino continuando con las acepciones del término intervención encuentra otro significado en la “intervención quirúrgica” en medicina, y uno diferente en Derecho Civil, que tiene lugar cuando un tercero que no tomaba parte en el proceso judicial, se presenta para participar y hacer valer sus derechos.

El término intervención pasa, en fin, a las ciencias humanas con una connotación más técnica, para distinguirse del examen psicológico y de los tests. Para la psicología y la psicología social se convierte en un procedimiento clínico aplicado a las comunidades prácticas, ya sea en grupos, organizaciones, e instituciones. El objetivo en estas intervenciones es el “conocimiento” de las situaciones estudiadas, y la dinámica de la evolución del cambio que puedan derivarse de ella.

Así mismo, la investigación-acción en el concepto lewiniano aporta un fundamento teórico y le otorga garantía a la intervención. Investigación y práctica se vinculan dialécticamente alejándose de la concepción “objetiva” de la ciencia positivista, y aparece la noción de implicación inmanente a ella y como elemento nuclear. Esta implicación pasa en ese momento a ser estudiada en sí misma. La intervención es, entonces, el lugar privilegiado entre la teoría y la práctica, la reflexión y la acción, el laboratorio experimental y el terreno.

Ardoino dice que *“la intervención, aparece como un camino más o menos sistemático efectuado, a título oneroso, al menos profesional, por uno o varios facultativos a petición de un cliente generalmente colectivo (grupo, organización o institución) para contribuir a liberar o suscitar fuerzas hasta entonces inexistentes o potenciales, a veces bloqueadas, en busca de un cambio deseado”* (Ardoino, 1980, pág. 243).³

Esta nueva forma de análisis social bajo la forma de *feed-back* permite un nuevo tratamiento de la información y es característico este procedimiento en la dinámica de los grupos, la teoría de campo, y la práctica de formación-sensibilización, de la psicología de los grupos.

Se refiere Ardoino también a las intervenciones del animador o monitor de un grupo de diagnóstico, de formación. Hay que distinguir la formación y la intervención entre las aplicaciones de la dinámica de los grupos. Las acciones de formación interesan a la psicoterapia y a la educación, tienen lugar durante un tiempo limitado, y por objeti-

³ Ardoino, J., 1980, *Perspectiva política de la Educación*, Narcea, Madrid.

vo, el cambio personal o interpersonal en la situación grupal en la que se desarrollan las acciones de formación con profundidad.

Hasta aquí la conceptualización de intervención en el campo de la Intervención Institucional.

En el área de las investigaciones en educación en cambio, la intervención docente tiene poco tiempo de estudio y remite a un campo de investigaciones de la práctica docente de corte etnográfico, no siendo muchas las que recorta a la investigación docente como objeto de estudio. Algunas de ellas centran sus observaciones y análisis en el complejo proceso de mediaciones, en los procesos interactivos múltiples que cobran singularidad en las decisiones que el docente concreta acerca del problema del conocimiento, cómo se comparte y construye en el aula.

Otras investigaciones giran alrededor de los intercambios en clase, de las relaciones profesor/alumno, o alumno/alumno en el análisis de sus influencias sobre el proceso de socialización, los procesos cognitivos y los procesos de aprendizaje. Nuevas investigaciones sobre el discurso escolar, el lenguaje y la escuela, analizan el habla del profesor y el alumno, y las interacciones discursivas que se producen entre ambos. En estas interacciones discursivas analizan algunas intervenciones didáctica.

La mayoría de estas indagaciones en relación con la actuación del docente y el alumno se remiten a los procesos de interacción, profesor/alumno, alumno/alumno.

César Coll es un investigador del área educativa procura desarrollos teóricos, desde una concepción constructivista, acerca de la intervención didáctica. Afirma que la concepción del aprendizaje escolar y la concepción de la intervención pedagógica contribuyen, desde la psicología, a articular una propuesta curricular. Son dos aspectos estrechamente vinculados que no deben entrar en contradicción. Sostiene Coll que el análisis psicológico puede y debe contribuir a la elaboración de propuestas curriculares mediante *“informaciones relativas a los mecanismos específicos a través de los cuales se ejerce la acción educativa”* (Coll, 1994, pág. 178).⁴

Desde este marco psicológico y psicopedagógico, tiene como objetivo relevar algunos mecanismos susceptibles de configurar una concepción constructivista de la intervención pedagógica, complementaria de la concepción constructivista del aprendizaje escolar.

⁴ Coll, C., 1994, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Paidós, Argentina

En una primera aproximación considera que la concepción constructivista de la intervención pedagógica debe tratar de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento sean los más correctos y ricos. Postula que la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en diferentes situaciones.

Coll indaga los criterios que deben guiar la intervención pedagógica. Para ello pone de manifiesto la ambigüedad del papel que juega el profesor en las propuestas pedagógicas. Atribuye esta ambigüedad a la contradicción que parece existir entre considerar al alumno como el verdadero y único constructor del proceso de aprendizaje, y por otro, atribuir al profesor una importancia decisiva como orientador, guía y facilitador de dicho aprendizaje. Uno de los criterios que guían la intervención pedagógica y como idea esencial del planteamiento constructivista consiste en “ajustar la ayuda educativa al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos”.

Otra cuestión a tenerse en cuenta para fijar esos criterios es lo referente a los mecanismos mediante los cuales se consigue ajustar esta intervención a la actividad mental constructiva del alumno. Entonces Coll propone para que la ayuda pedagógica llegue a incidir sobre el proceso de construcción de conocimiento del alumno, mediante esos mecanismos de ajuste, dicha ayuda debe estar ajustada con el proceso que sigue el alumno.

Para lograr este ajuste y plantear esta cuestión de los criterios a tener en cuenta, se remite a Bruner que sostiene que los adultos que desempeñan con mayor eficacia la función de andamiar y sostener los progresos de los niños son aquellos cuyas intervenciones en el transcurso de la interacción son “contingentes” a los progresos y dificultades por las que atraviesan los niños en la realización de la tarea.

Esto lo lleva a otra cuestión, a considerar las características de las situaciones interactivas en las que se hace posible la contingencia. Pone de manifiesto que el proceso que permite la negociación entre dos participantes depende de que se utilicen las formas apropiadas de mediación semiótica. Determina Coll la importancia de los usos del lenguaje en la relación interactiva educativa.

Continúa Coll señalando que esos procesos interactivos tienen tres vértices; el alumno, el objeto de conocimiento que constituye el contenido de aprendizaje, y el profesor que actúa interviniendo con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos. La actividad del alumno se sustenta, entonces, en el marco de la interacción o interactivi-

dad profesor/alumno en el contexto escolar. Esto es posible tanto en el enfoque de la teoría genética de Piaget como en las teorías vygotskianas. Los adultos en el papel de la interacción social en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores desempeñan la función de andamiar y sostener los progresos de los niños, y realizan intervenciones contingentes para correr las dificultades que aquellos encuentran en la tarea.

Estos desarrollos teóricos muestran la dirección en que debe orientarse los mecanismos de ajuste de la ayuda pedagógica en la relación profesor/alumno. Cree que todos los factores que aparecen en la relación educativa madre/bebé o adulto/niño deben construirse en la relación educativa escolar para asegurar el ajuste de la ayuda pedagógica. Estos factores serían: la evaluación e interpretación continua de las dificultades del niño, la contingencia de las intervenciones, la adecuación del nivel de ayuda o de directividad al nivel de competencia infantil, la significatividad del contexto de interacción, el establecimiento de una definición intersubjetiva y negociada de la situación, la utilización de formas apropiadas de mediación semiótica.

Deja Coll explicitado que estos desarrollos teóricos todavía no están apoyado por datos empíricos en investigaciones educativas, y espera los aportes de esas investigaciones de la interacción profesor/alumno.

Sintetiza la propuesta de la intervención como ayuda pedagógica en dos sentidos: *“en primer lugar, es una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno, de quien depende en último término la construcción del conocimiento. En segundo lugar, es también una ayuda porque tiene como finalidad sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento del alumno e incidir sobre él, orientándolo en la dirección que señalan las intenciones educativas y utilizando para ello todos los medios disponibles sin renunciar de antemano a ninguno de ellos: proporcionar información debidamente organizada y estructurada, ofrecer modelos de acción a imitar, formular indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, plantear problemas a resolver, etc.”* (Coll, C., 1994, pág. 186).⁵

Una particularidad de los intercambios discursivos en clase como construcción compartida del conocimiento, es el resultado de las investigaciones de Edwards y Mercer. El habla del docente en su intervención discursiva es en el sentido de reconstrucción compartida entre docente y alumno. Las preguntas de los maestros, dicen, *“funcionan como mecanismos del discurso a través de los cuales el maestro puede mantener un*

⁵ *Ibidem.*

control constante sobre la comprensión de los alumnos, asegurarse de que los diversos conceptos, información o términos de referencia son comprendidos de manera conjunta para que el discurso subsiguiente pueda ser expuesto en una continuidad y contexto de intersubjetividad en desarrollo” (Edwards y Mercer, 1994, pág. 149).⁶

En ese sentido la función del habla del docente consigue dirigir y retener la atención de los alumnos respecto a lo que se está diciendo, por ejemplo, orientar la atención conjunta del grupo a aspectos concretos de la actividad, o destacar los aspectos significativos de la actividad porque sus palabras encierran lo que los alumnos debían observar y recordar del significado concreto había el docente. Proporcionaban al grupo un vocabulario común disciplinar para las acciones, un vocabulario conceptual compartido a fin de comunicarse entre sí.

Por último Edelstein en su propuesta teórico-metodológica para las prácticas docentes explica que la tarea del profesor en el aula consiste en apoyarse en el dominio de las técnicas, en el conocimiento de las ciencias, y particularmente en el campo específico del conocimiento, *“para elaborar un modo personal de intervención a partir de la evaluación continua de la situación, contexto en que le corresponde actuar” (Edelstein, 1995, pág. 65).⁷*

Sobre este múltiple conocimiento hace una propuesta flexible de intervención, que el docente trabajará conjuntamente con los otros docentes y con los alumnos; así la intervención se dinamiza según su evolución y logros progresivos.

A partir de estos aportes teóricos, se entiende en este trabajo por Intervención didáctica, por un lado, a la intervención vinculada a la autoridad, derivada de la autorización, cuando el que interviene se autoriza a sí mismo, y tiene por objetivo la elucidación de datos en una situación dada.

Por otro, la capacidad de la intervención didáctica para buscar, comprender e incidir en los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, de tener en cuenta la interacción sistemática y planificada de los actores del proceso educativo (profesor/alumno) y de ponerlos al servicio de la realización de la tarea, orientándolos y proporcionando los medios necesarios a tal fin.

⁶ Edward, Derek, Mercer, Neil, 1994, El conocimiento compartido, Paidós, Barcelona.

⁷ Edelstein, G., 1995, Imagen e imaginación. Iniciación a la docencias. Kapelusz, Bs.As.

2.3. La interacción. Las interacciones docente/alumnos

La especificidad de este fenómeno de las interacciones lo plantean teóricamente sociólogos, psicólogos sociales e interaccionistas simbólicos. Estos incorporan un enfoque al estudio de la vida humana y lo significan al investigar por medio de la observación participante. Estudian e investigan la comprensión de las interacciones en situaciones de interacción cara a cara.

Los llamados interaccionistas simbólicos, consideran a las instituciones educativas como apropiadas para su análisis, pero cabe aclarar que esta indagación, no se limita sólo a esa perspectiva, porque la misma complejidad de la práctica docente supone otras desde otros sustentos teóricos que lo complementan e integran y que se irán desarrollando en forma progresiva y envolvente, en el desarrollo de la tesis.

Se trata en este punto de las conceptualizaciones que son el resultado del estudio de las clases y de las interacciones implicadas en la misma. Ésta es una rama bastante próspera de la investigación educativa de los últimos años que compromete a psicólogos, lingüistas, psicólogos sociales, antropólogos y pedagogos.

Estas consideraciones generales permiten aproximarnos a aquellos autores, que sostienen desde un enfoque interaccionista simbólico sus investigaciones de la clase. Así, por ejemplo Delamont, quien delinea los supuestos teóricos y metodológicos citando a Blumer para decir que: *“la noción central de la teoría interaccionista simbólica es que todos los seres humanos poseen un yo, y que son reflexivos o interaccionan consigo mismo. Esto significa, simplemente, que pensamos lo que hacemos, y lo que ocurre al interior de nuestras mentes es un elemento crucial en nuestra forma de actuar. Este yo no es, dicho sea de paso, una estructura fija, inmovilizada por nuestro aprendizaje de las actividades excretorias o nuestros primeros condicionamientos, sino que es un proceso en continuo cambio, dinámico”* (Delamont, 1984, pág. 32).⁸

Resume así el papel del actor que ve el mundo desde su propia posición; el actor, dice la autora, actúa hacia su mundo basándose en sólo lo que él ve, y no como el mundo que considera el observador externo.

En este enfoque, aplicado a la clase, se considera la relación entre el profesor y los alumnos como un acto conjunto, cuyas relaciones y funciones se llevan a cabo alrededor del trabajo. La interacción es entendida como el “toma-y-dame” cotidiano entre

⁸ Delamont, S., 1984; *Le interacción didáctica*, Cincel-Kapelusz, Madrid.

ambos. Es entendido como un proceso de negociación, sobre la marcha por el cual las realidades de la clase son permanentemente definidas y redefinidas.

Toma, así mismo, la metáfora “negociación” de la investigación de Strauss y sus colaboradores que realizaron en hospitales psiquiátricos para averiguar la forma en que las instituciones complejas consiguen funcionar. Se ocupan, en la misma, de la riqueza y complejidad de la interacción entre estos grupos diversos de profesionales y semiprofesionales que intervienen de distintas maneras y cuyas ideologías y acciones, muchas veces, son contradictorias y están en conflicto aún con las reglas oficiales.

Estas primeras investigaciones pueden ser usadas en general en la escuela, pero Becker y colaboradores (1961 y 1968), son los que la llevan a cabo en instituciones educativas adoptando el interaccionismo simbólico para estudiar la clase escolar. Respetan en sus estudios este enfoque equivalente al “ecológico” de la interacción, que integra los aspectos de contexto temporal e institucional como marco de la escena a investigar. Contempla los aspectos temporales de la interacción en la clase, la organización formal de la escuela, el contexto educativo y social, y el ambiente físico en el que tienen lugar.

Delamont y Stubbs, por otra parte, realizan interesantes interpretaciones de la compleja relación entre docentes y alumnos, como de la conducta lingüística implicada en esas relaciones en los sucesos propios de la clase. También investiga cómo afecta el discurso escolar, el uso de determinados modos de lenguaje, la conducta lingüística en lo que se entiende por conocimiento, y el proceso de aprendizaje en el transcurrir de la clase.

Se interrogan acerca de cómo el empleo del lenguaje despliega una aptitud discrecional en la variedad-cambio para adecuarse al contexto social, y cómo los oyentes-receptores-alumnos usan sus expectativas complementarias para llegar a constituir un apropiado uso del lenguaje, y así realizar un constante trabajo interpretativo de lo que oyen. Muestran que la enseñanza se puede estudiar desde el enfoque de interacción social en la complejidad de comportamiento comunicativo de la clase. Por esto los datos sobre interacción profesor/alumno son particularmente difíciles de manejar.

La interacción docente/alumno también se configura en la clase considerada como espacio comunicativo en el que se demarcan normas y códigos establecidos que tanto el profesor como los alumnos usan para comunicarse y lograr los objetivos que se proponen. Este contexto comunicativo muestra algunas regularidades ya estudiadas que no aparecen en otros ámbitos situacionales. Uno de los ejemplos es que el profesor formula preguntas de cuyas respuestas ya conoce el significado. En cualquier otros escena-

rio este comportamiento resultaría absurdo y ridículo. Otro rasgo distintivo es que el habla del profesor ocupa mucho más tiempo que el de los alumnos, y que la reiteración de una pregunta del profesor, después de una respuesta del alumno, es porque considera la contestación del alumno incorrecta. Es la llamada “regla de los dos tercios”, aproximadamente dos tercios habla el profesor, el resto, los alumnos.

No sólo los interaccionistas simbólicos abordan la problemática de la interacción profesor/alumno, alumno/alumno, también aparecen relacionadas con las perspectivas de interacción social y cognitiva que han sido consideradas por psicólogos, pedagogos, sociólogos y lingüistas como cruciales para el logro de los objetivos educativos, en lo que se refiere al aprendizaje de contenidos como al mismo desarrollo cognitivo y social.

Desde la Psicología Educativa, César Coll, 1994, recupera y sintetiza trabajos elaborados entre 1978 y 1988. Entre otros, la interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la interacción entre alumnos y el aprendizaje escolar que realiza en colaboración con Isabel Solé, el primero, y con Rosa Colomina, el segundo.

Coll y Solé (1992) estudian el análisis de las relaciones que se establecen entre el profesor y los alumnos en la clase. Dan cuenta de cómo se manifiestan entrelazando intereses e intenciones, y, para comprender cómo se plantea hoy el análisis de la interacción educativa, revisan los ya indagados, a fin de explorar otros aspectos de la enseñanza y del aprendizaje escolar como el comportamiento del profesor, los estilos de enseñanza, y las representaciones mutuas entre el profesor y los alumnos.

Enmarcan el estudio de estas relaciones en tres conceptualizaciones de reciente proyección por su importancia creciente que son: la actividad constructiva de los alumnos en el aprendizaje escolar; la manera de entender el papel del profesor en la aparición, mantenimiento y guía de la actividad constructiva de los alumnos; y la estructura comunicativa en el discurso educacional como elementos básicos para comprender los procesos de interacción profesor/alumno.

Revisan estas relaciones teniendo como referente de sus investigaciones el marco de la actividad constructiva del alumno. Consideran que, a partir de la década de los cincuenta, la idea de que el alumno es fácil de moldear y dirigir desde el exterior, es gradualmente reemplazada por la de un ser humano que puede seleccionar, asimilar, procesar y que le confiere significaciones a los estímulos. La adopción de esta perspectiva constructivista de enfoques cognitivos supone un cambio en la forma de entrever los procesos de enseñanza y aprendizaje. A diferencia, entonces, del paradigma proce-

so/producto, se indagan los procesos encubiertos como elementos claves para entender los procesos interactivos en de la clase.

Los dos autores proponen el análisis de la interacción educativa en términos de interacción alumno/profesor/contenido de aprendizaje porque consideran la actividad constructiva del alumno en el contexto social e interpersonal que se produce en la clase. Cuestionan otros análisis que interpretan que la actividad constructiva es un proceso esencialmente individual. El alumno, dicen, construye el conocimiento pero no en soledad, sino sería desconocer la influencia del profesor sobre el proceso de construcción y al margen de lo social que comportan los contenidos escolares. Esta actividad aparece en el entramado social colectivo que supera lo individual.

El papel del profesor consiste, así, en ser intermediario entre los contenidos de aprendizaje y la construcción del conocimiento de los alumnos. Es el que determina sus actuaciones, la actividad, orienta en uno u otro sentido, y genera determinados aprendizajes. El profesor, entonces, juega un papel importante en este proceso por lo que la interacción profesor/alumno se centra en la comprensión de cómo se ejerce esa influencia educativa, y cómo logra incidir sobre el aprendizaje.

Entraña este enfoque las ideas vygotskianas que se reimpulsan en los últimos años, sobre la doble función de los procesos superiores en el desarrollo cultural del niño según lo cual toda función aparece dos veces, una en el ámbito social, y otra más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica), y luego en el interior del niño (intrapsicológica).

La ayuda del adulto es metaforizada como “andamiaje” por J. Bruner concepto que desarrolla para referirse a la ayuda del adulto. El andamio es transitorio, y se retira progresivamente a medida que el alumno va obteniendo mayores logros en su autonomía y control del aprendizaje.

Se hace al respecto, una salvedad significativa. Estas investigaciones vygotskianas se realizan en un contexto situacional muy diferente al institucional de la clase, y el profesor interactúa con un grupo de alumnos, por lo que quizás pierda poder para explicar cómo los profesores ejercen una influencia educativa sobre sus alumnos. Sería interesante identificar los mecanismos que utiliza el profesor para que sus intervenciones sean contingentes al mismo tiempo para los diferentes alumnos del grupo.

Esta reconceptualización de los procesos interactivos entre el docente y los alumnos está enmarcada en un esquema no lineal, en un “estilo” de enseñanza en el que a un conjunto de comportamientos deviene un determinado resultado de aprendizaje.

Entonces aparecen como factores determinantes de la interacción, la actividad constructiva del alumno, y la actividad del profesor y su capacidad para orientar y guiar la actividad del alumno hacia la realización de los aprendizajes escolares.

Sinclair y Coulthard, y Edwards y Mercer investigan acerca de las interacciones comunicativas que se producen en el aula. Registran y analizan algunas de estas regularidades, y proponen que los participantes deberían conocerlas para poder intervenir adecuadamente y organizar sus actividades. Cuando se desconocen se producen malentendidos, la comunicación no es eficaz, y el proceso de negociación de significados no se lleva a cabo. Este juego de interacción comunicativa es otro elemento más de la complejidad de la interacción.

En la construcción de la interacción docente/alumno de la clase interesan dos elementos decisivos: la estructura de la participación como estructura social, y la estructura del contenido. La primera se refiere a lo que se espera que hagan el profesor y los alumnos, sus derechos y obligaciones en el desarrollo de la tarea: quién y qué pueden decir, qué, cuándo, cómo, con quién, dónde, para qué y por qué dicen; la segunda es la estructura académica, el contenido de la tarea escolar y su organización. Las dos se articulan y su relación no es sencilla pero sí necesaria para el desarrollo del trabajo conjunto en torno a la enseñanza y a los objetivos a alcanzar. Tanto la estructura de participación como la estructura de contenido involucran los roles de ambos actores, que aún siendo asimétricos se ven obligados a ponerse de acuerdo sobre las formas de participación y sobre los contenidos académicos a fin de garantizar la construcción de sentidos. Sentidos que pueden activarse con o sin rupturas ni malentendidos.

Cada uno, profesor y alumno, aporta el marco de referencia personal en esa situación de enseñanza aprendizaje: conocimientos previos, capacidades, experiencias, expectativas, etc. que usan para interpretarla y, por consiguiente, actuar de acuerdo a ella. A ese marco de referencia personal se le suman los marcos interpersonales de referencia que se construyen en la acción conjunta y en los intercambios comunicativos, y que determinan la estructura social y la académica, mediante las cuales se les otorgan significado a sus actuaciones y verbalizaciones, al contenido de aprendizaje, a los derechos y obligaciones de cada uno, y a los objetivos que persigan. Entrelazado, aparecen los marcos materiales de referencia, que son los materiales utilizados en la actividad. Y en este entretreído concurre el discurso educacional y su capacidad de mediación semiótica, que como instrumental, permite articular los tres marcos referenciales. La interacción docente/alumno facilita comprender de qué manera *“los modos en que el conocimiento (y, en*

especial, el conocimiento que constituye el contenido de la currícula escolar) se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por maestros y niños en la clase” (Edwards, D y Mercer, N, 1994, pág. 1).⁹

Muchos trabajos empíricos que se han ocupado de las relaciones alumno/alumno centran el análisis en sus influencias sobre el proceso de socialización. Es más reducido el número de trabajos a efectos de estudiar la interacción entre iguales sobre los procesos cognitivos y los procesos de aprendizaje.

En el caso de las investigaciones revisadas por Johnson y sus colegas, corresponden a la perspectiva que Doyle denominó paradigma proceso/producto de la enseñanza que deja de lado los factores motivacionales y cognitivos implicados en el aprendizaje. Estos dos factores, no tenidos en cuenta en las variables, son quizás los que les imposibilitan dar cuenta del rendimiento de los alumnos bajo una misma forma de organización social de las actividades de aprendizaje.

Por otro lado pocas veces se ponen en relación las modalidades interactivas observadas con el proceso de ejecución de la tarea.

Estas investigaciones citadas y otras acerca de las interacciones profesor/alumno tienen un desarrollo mucho mayor que el de las interacciones alumno/alumno.

Cuando César Coll marca las limitaciones de estas investigaciones sugiere como responsables la influencia que ejerce la interacción y la comunicación en clase sobre la adquisición y utilización del conocimiento. Para salvar estas dificultades sugiere la confrontación de los puntos de vistas divergentes y para ello buscar instrumentos adecuados de coordinación (acción del docente) para observar el proceso entre los participantes durante la realización colectiva de la tarea.

En esta dirección se orientan los trabajos sustentados en las tesis de Vygotsky, y en los aportes de Forman y Cazden que proporcionan otros avances.

Forman y Cazden, al generalizar los planteamientos anteriores, en el contexto de la interacción adulto/niño, y a la interacción entre iguales la complementa considerando al lenguaje como necesario para el proceso de interiorización, la necesidad de comunicar a los compañeros la representación propia, y dando lugar a la necesidad de revisar la representación y el punto de vista propios. En la interacción entre iguales se encuentran los peldaños intermedios entre el hecho de dirigir la acción y los procesos mentales propios a partir del lenguaje de los demás (regulación interpsicológica), y el hecho de diri-

⁹ Edwards, D.; Mercer, N., 1994, El conocimiento compartido, Paidós, Barcelona.

gir la acción y los procesos mentales propios a partir del lenguaje interno (regulación intrapsicológica).

Forman y Cazden desde una postura vygostkyana, consideran que la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual gracias al proceso de interiorización que lo hace posible.

Existen coincidencias entre estas elaboraciones vygostkyanas y otras también vygostkianos acerca de las características del discurso escolar, por ejemplo las de Ricardo Baquero.

Ricardo Baquero considera los estudios que acerca de este problema abordan aspectos de la psicología sociohistórica con el de las características del discurso escolar, y las modalidades de su dispositivo de organización de tareas como:

- La importancia de los procesos comunicativos en el desarrollo psicológico (socio-cognitivo) y la importancia en el análisis de las prácticas escolares.
- La tensión entre una acción de tipo reproductivo o de transmisión que propicie la apropiación del sujeto de objetos culturales ya existentes y, que, así mismo, permita simultáneamente el desarrollo autónomo y creativo del sujeto.
- La propia asimetría que constituye la instancia educativa, asimetría al menos advertida en la desigual distribución del conocimiento, pero que se define, a su vez en las modalidades que adoptan los sistemas de interacción más allá del grado diverso de conocimientos sobre los temas en cuestión, y que se expresa en una variada cantidad de mecanismo de “control” de los intercambios en clase.
- A muchas de las características de los dispositivos de enseñanza se las encuentra no sólo como residuos de prácticas educativas tradicionales, sino como elementos inherentes a las prácticas escolares, aún en proyectos denominados progresistas e inspirados en marcos tanto piagetianos como vigotskianos.
- La existencia, de puntos de partida con definiciones de la situación (representaciones) diferentes entre los sujetos intervinientes en la actividad conjunta. En el contexto escolar, pone a los sujetos en reglas de juego específicas (como las del discurso escolar) que actuarían como instrumento mediador que definiría las modalidades de apropiación y representación posibles, o la misma apropiación, junto a los sesgos que producen en los sistemas de actividad.

Las interacciones uno a uno inspiradas en la Zona de Desarrollo Próximo, han servido de inspiración para un tratamiento heurístico para el análisis de las prácticas de enseñanza.

Este recorrido teórico de las interacciones Profesor/alumnos, tiene el interés de explicitar los tipos de relaciones estudiadas que inciden en la práctica de la enseñanza y por lo tanto en sus vinculaciones con las intervenciones didácticas. Lo mismo sucede en lo que respecta a las funciones del lenguaje (la creación y mantenimiento de relaciones sociales, y las actitudes del que habla y del que escucha) que hablan de los espacios de comunicaciones y de las singularidades en cuanto al control mantenido por el docente sobre los intercambios producidos durante el transcurrir de la clase.

2.4. La enseñanza, lo grupal y lo pedagógico-didáctico

En la medida en que progresa el sentido de la intención de esta teorización, más intrínsecamente se muestran los intereses compartidos sobre las interacciones contextualizadas en la clase y la intervención pedagógica propia de la enseñanza que define la didáctica. Es en este sentido el desarrollo de este capítulo.

Wittrock (1989) por ejemplo, conceptualiza la enseñanza y la clase escolar en la investigación educativa; lo que se entiende por enseñanza, y cómo los que se dedican a la investigación interpretativa de la enseñanza evidencian las orientaciones de la intervención social con respecto de lo que constituye la base de conocimiento de la enseñanza. ¿Qué hace o debe hacer el profesor, y qué necesita saber para su desenvolvimiento?

Alicia Camilloni (1996) delimita esta construcción teórica acerca de la enseñanza como disciplina didáctica. La didáctica, dice, “*es un teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas*” (Camilloni, 1996, pág. 27).¹⁰ Entiende que cuando el didacta se plantea la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, tiene que encararla como un trabajo de intervención social. Se concreta en una acción que implica intervención.

¹⁰ Camilloni, A., 1996, De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica, en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires.

La didáctica habla del profesor, del que ejerce la profesión docente, del que transmite un conocimiento concebido por los científicos, los tecnólogos y los artistas, del que, como hombre, como ciudadano, actúa utilizando sus conocimientos para defender ciertos valores del que por lo tanto interviene en la acción social, respetuoso de los demás, de su libertad, de sus alumnos.

La didáctica, entonces, estudia la enseñanza, tiende a desarrollar cierto tipo de intervención social y se ocupa de responder qué se enseña, cómo se enseña, qué se debe enseñar, y también qué debe ser y hacer la escuela.

Edith Litwin, a su vez, entiende a la didáctica como una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en contextos sociohistóricos. Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que permite a los docentes estructurar ese campo de una manera particular, y realizar un recorte disciplinario personal, dada su historia, perspectivas y limitaciones. Al definir las prácticas docentes hace una distinción entre la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

La buena enseñanza en el sentido moral es pensar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales, y a su vez ser capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. También es enseñar racional, justificadamente y que el alumno lo conozca, lo crea, lo entienda. Se trata de recuperar los valores propios de la condición humana desde su condición social, en los contextos de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares.

La enseñanza comprensiva se interpreta como una construcción, como un proceso de interacción e intercambio con determinadas intenciones e intereses. Así entendida es posible pensar en formas de enseñar que se conciben como procesos de búsqueda y construcción cooperativa, superadora de las concepciones de control social e imposición jerárquica implícitas en las de orden técnico. Supone una mutación del conocimiento didáctico, que ya no pretende regular la práctica docente sino iluminar más que normatizar. Esta enseñanza comprensiva favorece el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y un permanente recurrir al nivel de análisis epistemológico

Esta perspectiva comprensiva de la enseñanza beneficia visiones críticas acerca del modo en que transcurren las situaciones educativas, ofrece posibilidades de reflexión sobre el desarrollo de la clase, de los mecanismos personales y sociales que entran en juego, y de la complejidad de las relaciones que pueden darse en las situaciones de la clase escolar.

Este conocimiento didáctico se constituye como conocimiento que interpreta situaciones, y ofrece perspectivas para el análisis crítico de los participantes que asumen la responsabilidad de la realización de la práctica de la enseñanza. Promueve también que puedan los involucrados reconocerse como influyentes en los procesos sociales del aula, puedan definir sus propias prácticas, y comprendan el valor educativo de las experiencias que realizan y de los límites institucionales y morales de tal práctica.

Este enfoque teórico y de la investigación educativa reconoce a la enseñanza como objeto de indagación para generar conocimiento acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Requiere de investigaciones en la clase que incorporen y entramen problemas del enseñar relacionados al contenido disciplinar, al curriculum escolar, a las estrategias didácticas, a la intervención e interacción, entre otros.

La enseñanza para la comprensión le otorga una importancia primordial a cómo los alumnos interpretan lo que aprenden y a los conocimientos que aprenden, a los contextos de las prácticas, a los contenidos con profundidad de los campos disciplinares. Le importa también la producción y construcción que realizan los alumnos y la evaluación porque son centrales en la enseñanza. El docente tiene que posibilitar esas producciones que le permitan al alumno aprender conceptos, usar la información y representar de distintas formas los conocimientos de las disciplinas. En cuanto a la evaluación ligada a esas producciones, no se analizan desde pruebas estandarizadas que favorecen el conocimiento frágil, descontextualizado y fragmentado, sino que se potencia el uso de otros tipos de evaluación formativas.

Otro tema central en la enseñanza para la comprensión refiere a la colaboración y a la conversación que se establece entre los sujetos que interactúan, lo que le confiere particularidad a las diversas interacciones que se promueven en el salón de clases. Al participar en la conversación, en la interacción, los involucrados pueden recurrir a la experiencia de los demás, reflexionar sobre sus propias ideas, apropiarse de los conocimientos de los otros e interiorizar modos de razonamiento.

Este tipo de trabajo le asigna al docente particularidades en su actividad, orienta las tareas, facilita la progresiva autorregulación del alumno, familiarizarlos con las ideas nuevas, apoyándolos y orientándolos en el proceso de la comprensión.

La enseñanza, entonces, cuenta con un instrumento privilegiado que es el lenguaje de la interacción, la conversación, y paralelamente la intervención pedagógica que permite la construcción, en el marco social de propósitos y valores, en un contexto determinado.

Lo grupal y lo pedagógico-didáctico

Estas nuevas perspectivas de enseñanza construyen modelos más complejos, que pueden explicarla desde múltiples determinantes, niveles manifiestos y latentes, relaciones con el entorno, interacciones entre los miembros de la clase, y desde el conocimiento de lo grupal, según Marta Souto.

Souto estudia el conocimiento de lo grupal, lo configura, significa, y rastrea teórica y epistemológicamente.

Grupo deriva etimológicamente del italiano *gropo* o *gruppo* cuyo sentido inicial era nudo, aunque después cambió a reunión, conjunto. Los lingüistas la relacionan con el provenzal antiguo *grop*: nudo, y creen que se origina a su vez en *kruppa*, masa redondeada asociándola a la idea de círculo. Tanto la significación de círculo como la de nudo aparece en las significaciones que le atribuyen tanto Anzieu, como Ana María Fernández.

Esta última explica que *gropo* aludía a un conjunto de personas esculpidas o pintadas, al *gropo scultorico*, forma artística propia del Renacimiento que tienen sentido al ser observadas en conjunto; se impone luego en francés, en inglés y en alemán como vocablo semejante.

Ana M. Fernández hace en realidad un rastreo de la etimología del término y de su significación. Reconoce su exploración dos líneas de reflexión sobre lo grupal: para Anzieu el nudo remite a la cohesión entre los miembros del grupo, nudo que abre la reflexión para interrogarse sobre los anudamientos-desanudamientos que se organizan dentro de un conjunto reducido de personas, que lleva implícito los enlaces y desenlaces entre sus integrantes.

En la otra línea aparece la significación de mesa redondeada asociada a la idea de círculo en el sentido de reunión de personas; círculo de iguales ejemplificados en Los Caballeros de la Mesa Redonda, y la orden de los Templarios. Es natural elegir el círculo, la distribución circular para los encuentros de trabajo en grupo. Connota más allá de la espacialidad, y de la organización de actividades una “particular estructuración de los intercambios entre los integrantes”. Demarca la horizontalidad de la relación entre los miembros, la democratiza; esto no significa por sí mismo que desaparezcan las jerarquías, ni los juegos de poder.

El grupo aparece cuando se constituye la subjetividad moderna para referirse a un número restringido de personas relacionadas por objetivos en común. El grupo, dice

Souto, no es un individuo, ni un colectivo, designa una nueva construcción. Esta construcción como objeto de desarrollo científico es de lenta aparición, recién a fines del siglo XIX.

Entonces según Souto que sintetiza las posiciones teórico-epistemológicas de grupo, irrumpen las conceptualizaciones acerca de los grupos como resultado de estudios científicos desde dos disciplinas la sociología y la psicología. A la primera le interesa y estudia las sociedades como grupo, su rol social y como sistema de interacción social; tiene una mirada externa y no mira al grupo en sus características propias. Aquí se define el grupo como un número de personas con relaciones recíprocas como conjunto en la estructura social.

La psicología estudia los grupos desde su interior para conocer al individuo en sus interacciones, se interesa por los grupos pequeños como los fenómenos de masas. Desde esta perspectiva el grupo es una entidad dinámica conformada por los vínculos que se establecen entre las personas que asumen la pertenencia y les permiten unidad.

Así el surgimiento de la psicología social produce mayor teorización, encuentra técnicas e investiga dando un paso decisivo para el estudio de grupo, otorgándole status epistemológico. Junto a Durkheim, desde la sociología, y a Freud desde el psicoanálisis, Filloux plantea desde un estudio interdisciplinario, la necesidad de un campo específico para el estudio de las interacciones y las representaciones sociales.

Lewin desde la psicología social, formula desde la dinámica de grupo una producción teórica y de investigación que da lugar, entre otras cosas, a las modalidades de intervención que en Francia se conocen como una perspectiva psico-sociológica. La psicología social estudia los fenómenos específicos que se producen en los pequeños grupos como la cohesión, el conflicto, la moral del grupo, el clima, el liderazgo, los roles, la comunicación, las normas, las relaciones de influencia, las estructuras y relaciones sociométricas como categorías de tradición científica. Establece los dispositivos grupales, los tipos de grupos y las particularidades del coordinador, animador o moderador de grupo.

Nacen entonces los grupos T, de diagnóstico, de base, considerando al grupo como un todo dinámico en el que se producen fenómenos observables, manifiestos. Aportan en esta construcción la investigación experimental y la investigación-acción. Para Lewin la noción de grupo pasa a expresar una totalidad, con las propiedades distintas de la suma de sus partes, es un todo, una gestalt.

Paralelamente aparecen concepciones de grupo diferentes, planteadas desde el estructuralismo. La psicología social construye, así mismo, teorías, aplicando al grupo las leyes de la estructura y las invariantes las busca en el nivel fenoménico observable.

Juan Carlos de Brassi, por su parte, se refiere a lo grupal considerándolo espacio que estructura lo sociohistórico como condicionante inmanente de la existencia y la razonabilidad del grupo.

La corriente psicoanalítica con Bion, y a partir de los avances de la teoría del inconsciente freudiana, centra la mirada en el inconsciente del grupo, en las relaciones y procesos inconscientes del mismo, en las transferencias, en las identificaciones, y en la explicación de lo que organiza al grupo desde los estados emocionales. Nacen así conceptos como mentalidad grupal, cultura de grupo, supuestos básicos, organizadores grupales, fantasmática, imago y otras.

Anzieu y Kaës crean los grupos de formación en Francia y Pichón Riviere los grupos operativos en la Argentina.

Se modifica entonces la noción de grupo que según Anzieu es una puesta en común de las imágenes interiores y de las angustias de los participantes. Para Bion el grupo es más que un individuo aislado, es un conjunto de personas que tiene actividad mental común y explica los tipos de grupo con rasgos particulares como el grupo de trabajo o el de supuesto básico.

Para Souto es importante, además, internarse en la dialéctica de los grupos a partir de Sartre considerando el movimiento, el conflicto, la lucha contra lo práctico inerte para dar lugar a la existencia del grupo. Diferencia esta noción de la perspectiva estructuralista porque no es el grupo considerado como una totalidad, sino una totalización en curso, inacabada y en proceso dialéctico.

Estas nuevas construcciones teóricas y epistemológicas que aportan las investigaciones sobre grupo y teoría de lo grupal en nuestro país, tienen como autores destacados a Ana María Fernández, a Juan Carlos De Brassi, a Marta Souto que elabora una propuesta pedagógica, de la didáctica de lo grupal, que sustenta esta tesis.

La teoría de lo grupal pasa de considerar al grupo como un objeto discreto, a referirse a campo de problemas a estudiar. Del grupo a lo grupal como campo, y a la grupalidad como el acontecer grupal. Se trata de comprender el campo de lo grupal más que de explicar el grupo. Comprensión que abarca *“múltiples atravesamientos de lo social, lo psíquico, lo institucional, lo ideológico, etc. Donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos*

comunes de aprendizaje” (Souto, M., 1999, pág. 58).¹¹ Ana María Fernández también lo explica significando la noción de nudos. Estos nudos teóricos están constituidos por múltiples hilos de unidades disciplinares que se enlazan en el pensar lo grupal.

Conocer lo grupal, entonces, permite establecer conexiones, articular espacios, buscar nexos de intermediación para la comprensión de los fenómenos que en lugar de ser reducidos y simplificados se estudian en la complejidad.

Este campo se caracteriza por las relaciones en redes que se establecen en función del saber que se intenta adquirir y compartir. Este espacio de formación está inscripto en una realidad institucional, la escuela para los grupos clase u otras variables institucionales. Lo grupal e institucional se implican y relacionan.

Estas construcciones de lo grupal, posibilita escudriñar la clase-grupo, desde un enfoque pedagógico en situación concreta de enseñanza y aprendizaje, y analizarla multidimensionalmente, complementándola con otros niveles y dimensiones. Permite, por lo tanto, en cuanto didáctico y grupal, un análisis de entrecruzamientos desde lo individual, lo institucional, lo social, lo instrumental, etc. En el acto pedagógico aparece la interacción entre el que aprende, y el que enseña en función del contenido. Se establece una relación cognitiva, afectiva y social en un proceso continuo, en un devenir, en una praxis en acto. Estas relaciones de reciprocidad establecen vínculos que los involucran proyectándose y creándose mutuamente.

Souto propone en lo social analizar la tensión entre reproducir y transformar, porque la escuela refleja la estructura social. La sociedad reproduce en la educación sus esquemas, formas de organización y producción, ideología dominante, poder, estructuras de clases, y así se asegura su permanencia. Pero el acto pedagógico tiene la alternativa de transformación, aún en sus contradicciones.

En lo psíquico, desde un nivel individual asociado a formar, a ser formado, pero en la tensión de ser deformado, violentado, presionado. Aparecen así los significados que se develan en el acto pedagógico estructurados desde lo latente. Deseos inconscientes del docente y del alumno, representaciones sobre sí, sobre el otro, sobre lo pedagógico. Permite darle nombre a lo inconsciente, desocultarlo.

En lo instrumental se incluye lo técnico: recursos, procesos, medios, funciones, fines, entre algunos observables. Esto se analiza en complementariedad con lo social y

¹¹ *Ibidem.*

psíquico, pues surgen de la praxis y se concretizan en el acto pedagógico en una situación de enseñanza y aprendizaje en particular, una clase.

El conocimiento de la clase escolar desde un enfoque grupal es aportado por las investigaciones de Marta Souto. Llama clase escolar *“a la unidad conformada por el conjunto de componente que interactúan: los alumnos, un profesor y una materia curricular en el marco de una institución y en un contexto sociohistórico. La interacción tiene por objeto comunicar un saber mediante la enseñanza y favorecer la realización de procesos de aprendizaje por parte de los alumnos. Es, entonces, la clase escolar uno de los espacios donde se producen y manifiestan las formaciones grupales”*. (Souto, M., 2000, págs. 18-19).¹²

Las formaciones grupales son construcciones singulares y específicas que se constituyen en los procesos dinámicos a partir de las interacciones entre sujetos que suceden en localizaciones espacio-temporales determinadas, y en contextos institucionales y sociales particulares.

Constituyen espacios de articulación de lo social, lo individual y lo institucional, espacios intermedios entre lo que los sujetos necesitan, desean o esperan en el nivel individual, y lo que en la organización trasciende y es producto del espacio intrasubjetivo: cultura, estilo, identidad, historia, mandatos, etc.) En estas formas lo grupal se manifiesta de diversas maneras cambiantes en las formaciones grupales.

Son estas formaciones específicas e intermediarias porque contribuyen a resguardar tanto la identidad institucional como su cultura, ofrecen formas diferentes, y responden a una doble vertiente de la escuela y de los sujetos. Son identificables según algunas características: aparecen en el espacio de lo grupal, en esa articulación entre lo social, institucional e individual, resultan de la grupalidad, expresan la articulación de las representaciones sociales y psíquicas, su funcionamiento es dinámico, generan vínculo, ofrecen sostén psíquico a los sujetos, matrices de relación y de socialización, crean formas propias, que responden a los mandatos sociales, a las demandas institucionales y a las necesidades y los deseos individuales, son atravesadas y constituidas por múltiples dimensiones del sujeto, de la institución, del sistema educativo, de la sociedad, responden a las relaciones transversales y complejas, se pueden estudiar desde distintas perspectivas, y niveles de significación.

¹² Souto, M., 2000, Las formaciones grupales en la escuela, Paidós. Buenos Aires.

En síntesis las formaciones grupales son productos dinámicos en el campo de lo grupal, con rasgos particulares de acuerdo con las características propias de la institución escolar y de los sujetos que la integran.

Estas conceptualizaciones están referidas a las formaciones grupales en las instituciones educativas de enseñanza media por lo que se generan en los procesos dinámicos intersubjetivos en la escuela, entre el espacio institucional, la escuela, entre los sujetos (alumnos y docentes), y la clase.

Por otra parte el estudio de las clases escolares le permitió a la investigadora encontrar algunos tipos de clases que se dan con cierta regularidad, con rasgos comunes, y elaborar una tipología de clases de la enseñanza media:

- Cátedra. El poder pedagógico instaurado-aceptado como autoridad jerárquica, predominando lo social que se apoya en lo instrumental poder-saber.
- Sumisión en la cátedra. El sometimiento al poder impuesto, autoritarismo y asimetría entre profesor y alumno. Lo social provoca un estado emocional predominante.
- Seminario. El conocimiento compartido. Predominio de lo instrumental Tendencia a la simetría, a la horizontalidad. Tarea compartida, grupalidad.
- Taller. El trabajo compartido. Predominio de lo instrumental que responde a la lógica del trabajo. Sentido social del trabajo y de la tarea.
- Taller escolarizado. La producción como práctica simulada en la encrucijada de lógicas diferentes: el trabajo, la tecnología, el saber. Modelo social con tendencia a la horizontalidad.
- Resistencia a la tarea. El fracaso de la función experta. La tarea obstaculizada por los fracasos en la función experta que produce desviaciones en el cumplimiento de la función pedagógica.
- La clase contra sí misma. El conocimiento ausente. Predominio de lo psíquico por carencia de organización social e instrumental Ausencia de autoridad, intencionalidad, directividad.

Este capítulo tiene la intención de vincular la conceptualización de interacción con la enseñanza y la didáctica de lo grupal en la práctica pedagógica.

3. Acerca de la metodología de análisis

El abordaje metodológico de este trabajo implicó decidir el diseño desde una perspectiva de práctica social en la que la construcción del conocimiento científico, y la toma de adecuadas opciones para sostenerlo coherentemente.

Esas decisiones y opciones se apoyan en las investigaciones educativas de las Ciencias Sociales en general, y en las llamadas Ciencias del Lenguaje, en particular desde perspectivas particulares que se desarrollan a partir aproximadamente de los años sesenta. Perspectivas de ambas ciencias que responden a una concepción interpretativa, usan la observación como instrumento para la recogida de datos, basan sus interpretaciones en la adopción del punto de vista de los participantes, y en la significación que tienen para éstos los comportamientos observados.

La lógica y el análisis elegido, son cualitativos y se le otorga un lugar de importancia al habla del profesor y de los alumnos (al discurso educacional) para comprender la interacción que se establece entre ellos.

Los principios metodológicos y teóricos corresponden entonces a disciplinas lingüísticas, a partir de las publicaciones de obras y autores, más bien recientes sobre el tema, que constituyen claras referencias al respecto. Entre las diversas disciplinas y autores que investigan en esta área y que fueron fuentes indagadas, se pueden nombrar a Hayes (1962), Cazden (1991) desde la etnografía de la comunicación; a Sinclair, y Coulthard (1975) desde la lingüística y el análisis del discurso educacional; a Stubbs y Delamont (1976) desde las investigaciones lingüistas educativas.

Estas y otras indagaciones se ocupan de registrar y analizar la conducta humana en situaciones naturales e indagan lo que aprenden las personas a través de la interacción con los otros. Los resultados de estos trabajos, por lo explicitado en el párrafo anterior, todavía aparecen bastantes desperdigados por los recortes propios y específicos, para lograr una síntesis teórico-metodológicas. Se recogen, sin embargo, algunas conceptualizaciones y propuestas de análisis para sustentar esta tesis.

Se intenta la comprensión e interpretación de las intervenciones en las relaciones de interacción profesor/alumno, de cómo se produce esa construcción conjunta en los marcos de referencias tanto personales, como interpersonales y materiales de la situación contextual de la clase. Esta interpretación permite aproximarse desde la comprensión de cómo se construyen en la acción conjunta los intercambios comunicativos que determinan la estructura social y la académica, y en esa estructura de la clase encontrarle significado a sus actuaciones y verbalizaciones de las intervenciones, a los derechos y obligaciones de cada uno, y a los objetivos que persigan.

Esta lógica cualitativa corresponde a la propuesta de la Dra. T. Sirvent, (1995) quien considera que es una de las posibilidades de adentrarse en la comprensión del fenómeno del objeto de estudio, su lógica y los modos de operar sobre el mismo. Esta lógica cualitativa permite la confrontación entre dos corpus o dos universos correspondientes a la teoría y a la empiria, y a sus modos de operar. Se busca así desde lo cualitativo la emergencia de conceptos, categorías de análisis y un quehacer espiralado entre el trabajo en terreno y un diálogo con los antecedentes.

Para esta lógica el hecho social se construye y es inmanente al investigador. ¿Cómo lo construye? En la confrontación inductivo-analítica como búsqueda científica que genera la teoría y la comprensión del hecho investigado, en función de lo que dan cuenta los actores, la "caja negra". Esta confrontación permite desentrañar interrogantes que se convierten entonces, en verdades hipotéticas que buscan la validez del caso estudiado.

Los métodos cualitativos actúan sobre contextos reales, a los que el observador intenta acceder mediante su participación para encontrarle significados propios. Es de orden fundamental que el investigador social debe intentar ser tan fiel al fenómeno estudiado como a los principios rígidos del conjunto metodológico. Estos enunciados remiten al postulado interpretativo que permiten examinar directamente el mundo empírico social, y le autoriza al investigador a confrontar desde la ciencia empírica un mundo pasible de observación y análisis. Mundo que para Vasilachis (1992) es el de la observación de los actores en su propio terreno y de la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos.

Esta investigación cualitativa en su proceso científico se lleva a cabo en cuatro fases: de invención (diseño de investigación); descubrimiento (recolección de datos); interpretación (análisis y explicación); documentación.

Es importante señalar que este tipo de investigación provoca un ininterrumpido y reiterado proceso en espiral, comprendiendo las fases de observación, análisis y teoría sin seguir precisamente este orden. Supone también la inmersión del investigador en el contexto que analiza a fin de comprender las estructuras significativas de ese contexto que le facilitarán los procesos de entendimiento.

En particular se puede decir que los sujetos involucrados al comunicarse interpretan significados que se generan en la interacción, y, por consiguiente, el observador, también implicado, puede así recuperar el punto de vista, la perspectiva de los participantes en los que se da la acción que analiza. En este sentido las metodologías cualitativas se sustentan en los criterios de la investigación interpretativa cuyo centro es encontrar significado a las acciones y a los sucesos para los actores. Otro criterio a considerar, dado que se significarán las interacciones discursivas, tiene que ver con el interaccionismo simbólico que, a su vez, coincide en remitirse al paradigma interpretativo porque plantea el paso de la observación a la comprensión, y desde el punto de vista externo al interno.

Las estrategias y el proceso de investigación cualitativa constituyen, entonces, una tradición particular en las ciencias sociales, que depende fundamentalmente de la observación de los actores en su propio terreno y de la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos. Tanto Vasilaschi como Stubbs señalan que esta posibilidad de interpretar los significados creados y usados en el proceso de interacción en un contexto determinado, establecen la posibilidad de la influencia del investigador sobre el contexto que analiza.

Este proceso metodológico, así mismo, está constituido por las dimensiones que lo integran: la teórica, la de estrategia general y de técnicas de recolección, y la del análisis de información.

Es importante, por consiguiente, en la investigación educativa de corte cualitativo considerar los resguardos deontológicos porque como ciencia humana estudia al hombre y su conducta, y corresponde al investigador en palabras de Arnal, Rincón, y Latorre, (1992) respetar las normas éticas del quehacer científico.

El proceso de investigación no nos exime a quienes formamos parte del sistema educativo de esta responsabilidad ética. Al contrario nos compromete tanto a docentes e investigadores universitarios, a indagar en función de conocer y comprender la práctica docente luego de un profundo análisis de la misma práctica. Nos comprometa a re-

flexionar acerca de ese proceso, para aventurar algunas respuestas necesarias y para, a su vez, bosquejar otras que quedarán como hipótesis a ser resueltas en más.

Consciente de esto el investigador tesista y los docentes involucrados llevan una tarea en conjunto y cooperativa. Uno, por sus posibles aportes a la práctica docente, y los otros, colaborando para que el primero logre las construcciones teóricas significativas que enriquecerán a ambos.

3.1. Tipo de análisis cualitativo

En este proceso de trabajo de orientación interpretativa se adopta la perspectiva cualitativa observacional que permite describir e interpretar la realidad social.

El estudio de casos como método de investigación ha tenido importancia en el desarrollo de las ciencias sociales, y consiste en la descripción y análisis de las unidades sociales educativas. Es apropiado para estudiar una situación acotada porque orienta a la comprensión profunda de la realidad singular. En este caso la clase de Lengua, en la institución escolar. Permite focalizar desde una perspectiva humanístico-interpretativa-cualitativa, una situación particular, y, además, identificar los distintos procesos interactivos que la conforman, generando hipótesis y descubrimientos, facilitado por su flexibilidad.

Aldeman (1997) lo define al estudio de casos como un término paraguas que abraza a una familia de métodos de investigación por tener un común denominador que es la indagación sobre un caso.

Tiene el estudio de casos particularidades esenciales por ser único, descriptivo, heurístico e inductivo. En suma mira la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos, la interacción que se produce entre ellos y su contexto, para llegar mediante un proceso de síntesis, a la búsqueda del significado y la toma de decisión sobre el caso. El estudio detallado permite clarificar relaciones, descubrir los procesos críticos subyacentes, y reconocer fenómenos comunes.

De los tipos de estudio de casos se selecciona el estudio de casos observacional en el que la técnica de recogida de datos es la observación, y el foco de estudio es el aspecto institucional. En este diseño, la clase escolar.

Los investigadores de casos, Cohen y Manion (1989), para analizar e interpretar la indagación, realizan observaciones. Se dedican a observar las características de una unidad, de una clase, porque su propósito es analizar intensamente ese fenómeno diverso. La observación pasa a ser un instrumento metodológico de importancia. Consideran dos tipos de observación, la participante y la no-participante. Esta última es la seleccionada para este estudio. Un ejemplo de ella es el dibujado por el observador sentado en la parte de atrás de un aula codificando, cada ciertos minutos, los intercambios verbales entre el maestro y los alumnos por medio de categorías observacionales.

En este punto es necesario poner de manifiesto la intención del investigador que supone realizar acuerdos previos con los docentes participantes, generando un espacio

de mutua confianza y confiabilidad de los datos, por el resguardo de la información y por el compromiso deontológico.

En síntesis esta decisión en la selección metodológica tiene que ver con el propósito de estudiar y comprender primero, para lograr luego el objetivo propuesto de caracterizar a la intervención docente en una clase singular.

Así mismo, la intención de analizar el fenómeno interactivo en clase, necesariamente lleva a discernir acerca de la metodología del estudio del discurso.

Metodología que conlleva diferentes perspectivas, aunque las que orientan este trabajo, optan como criterio metodológico analizar los datos empíricos que proporcionan las transcripciones de la conversación en clase. Se parte del principio de indagar el uso del lenguaje real, en la situación escolar en la que interactúan los participantes.

Esta estrategia de observación para recoger, describir e interpretar los datos está estrechamente vinculada con las de la sociología de la interacción, y la metodología del análisis del discurso, y específicamente del análisis de la conversación.

3.2. Técnicas e instrumentos metodológicos

- Se hacen las observaciones de las clases en un tercer año de la escuela media
- Se realizan además observaciones y reuniones informales con la vicedirectora y los docentes de lengua.
- Se toman tres entrevistas:
 - a la vicedirectora del Centro Educativo, por ser autoridad y tener continuidad en esa institución casi desde la creación hasta el momento
 - a una Asesora Pedagógica
 - a la Profesora observada.
- Se recogen Materiales escritos: Documentos Oficiales:
 - Planificación Departamental del Área de Lengua
 - Planificación Anual correspondiente al curso y a la profesora observada.
 - Registro y grabación de la clase
 - Capítulo 3 y 4 del libro de texto
 - Trabajos escritos de los alumnos.

3.2.a. Observación

Souto conceptualiza la observación como un procedimiento y una técnica de la investigación científica por la cual el que indaga o investiga puede conocer y describir al objeto de estudio, en este estudio: la incidencia del discurso en las intervenciones didácticas en una clase.

Es un procedimiento fundamental de la ciencia empírica, y permite la descripción de los hechos y la confirmación de las hipótesis.

Esta observación tiene un propósito de acuerdo al objeto de estudio y a los objetivos de la indagación, que es sistematizar los datos observados y registrados, y así, poder usarla como instrumentos de análisis que será sometido a control de validez, y objetividad.

En la observación, el observador percibe los hechos y fenómenos en la situación contextual en la que se manifiestan. Este proceso de percepción modifica de algún modo los hechos reales porque el observador es una variable más de la situación y como tal la modifica y afecta a la misma.

El observador se acerca al acontecer discursivo continuamente y lo que le permite objetivarlo e incluirlo como hecho empírico es la posibilidad de descentración frente a sus propias vivencias y afectos.

La observación tiene niveles de la observación:

Nivel 0. Lo Real: De los hechos reales, tal cual ocurren en la realidad de la clase. La realidad no puede ser reproducida exactamente por el sujeto que la observa por eso en tanto el sujeto lo percibe se transforma en el nivel siguiente.

Nivel 1. Lo Percibido: De la percepción de los hechos reales, se seleccionan y se ubican en las categorías para el análisis. En este nivel el hecho real queda sujeto al proceso de percepción del observador.

Nivel 2. Lo Inferido: De las hipótesis explicativas o inferencias hechas sobre la base de lo observado, se conjetura un significado posible para los hechos en función del marco teórico que posee el observador. Implica una construcción a nivel cognitivo que utiliza el material percibido y categorizado, para intentar explicar según un sistema de ideas y conocimientos.

Este nivel es hipotético y sujeto a posteriores pruebas que permitan su confirmación, rechazo o modificación.

Esta diferenciación de niveles implica una graduación que va de lo concreto a lo abstracto, y permite discriminarlos en los acercamientos al objeto de estudio, considerando a su vez la falibilidad y posibilidad de error en el trabajo.

Para este trabajo en la observación de la clase se tuvieron en cuenta los aspectos lingüísticos y psicosociales de las interacciones orales de la comunicación, y se observaron fundamentalmente los datos que aportaron los intercambios interactivos de la clase, que podían influir de manera decisiva en el funcionamiento de los mismos.

Así mismo se tuvieron en cuenta: a) las características de quienes participan en la interacción, en la forma que esas características se seleccionan, se activan y se interpretan en el curso concreto del intercambio. La manera cómo las personas se ponen a interactuar, los roles o papeles que eligen, qué posición adoptan respecto a la situación en que se encuentran, de qué manera los manifiestan y cómo van interpretando las posiciones de los otros en esas interacciones cara a cara, b) el contenido informativo de la conversación en los turnos de habla, su distribución y la forma de concesión, cesión o autoselección de los mismos. Los silencios y pausas, y los posibles errores propios de la oralidad que por ser espontánea y no programada como la escrita, se piensa sobre la marcha, se organiza a partir de los elementos nuevos que ofrecen los interlocutores. Los gestos y movimientos, como el traslado en el espacio del aula de los participantes, c) el grado de conocimiento de las normas o hábitos de comportamiento verbal y no verbal de los interlocutores en esta situación dada, que indican los parámetros que se espera de ellos: donde están, qué se espera de ellos, y qué pueden esperar de los otros d) el tipo de relaciones iguales o desiguales que se establecen entre ellos, e) la situación contextual de número de participantes, lugar en el que se desarrolla la acción, espacio y tiempo asignado.

3.2.b. Entrevistas

Cohen y Manion conciben a la entrevista como una técnica de investigación, como una de las formas de los métodos de encuesta en investigación social.

Los fines de la entrevista son muchos y variados pero todas tienen un común denominador: la transacción que tiene lugar en el que busca y el que suministra la información.

La entrevista como herramienta de investigación puede ser formal, en la que se realizan un conjunto de preguntas y se registran las respuestas, menos formales en las que el entrevistador es muy libre de modificar la secuencia de las preguntas, cambiar la redacción, explicarlas o ampliarlas, y las completamente informales donde el entrevistador puede tener un número de temas claves que presenta de manera conversacional en vez de tener un cuestionario.

La entrevista de investigación se describe como un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación, dados los objetivos de la investigación de descripción, de predicción o de interpretación sistemáticas. Reúne datos a través de una interacción oral directa entre individuos. En este sentido se diferencia del cuestionario, donde se requiere al informante que registre las respuestas a las preguntas presentadas.

Un beneficio es que permite mayor profundidad que otros métodos de recogida de datos. Un inconveniente es que tiende a la subjetividad y a la polarización por parte del entrevistador.

Puede servir para tres fines: uno, como recogida de información sobre los objetivos de la investigación permite saber lo que piensa una persona, lo que sabe, lo que le gusta o disgusta. Dos, puede usarse para probar hipótesis o para sugerir otras nuevas, o para ayudar a identificar variables y relaciones. Tres, puede usarse para seguir los resultados inesperados, o para hacer válidos otros métodos, o para profundizar en las motivaciones de los informantes y sus razones para responder como lo hacen.

Existen cuatro clases de entrevistas que se pueden usar: la entrevista estructurada, la entrevista no estructurada, la entrevista no directiva y la entrevista dirigida. La estructurada es la que el contenido y los procedimientos se organizan por anticipado. Esta deja poca libertad al entrevistado y para introducir modificaciones y se caracteriza por su situación cerrada.

La no estructurada es una situación abierta, teniendo mayor flexibilidad y libertad y aunque los fines de la investigación presupongan las preguntas a realizar su contenido, secuencia y redacción están totalmente en manos del entrevistador. Tiene que estar planificada cuidadosamente.

La entrevista no directiva deriva de la entrevista terapéutica o psiquiátrica. Esta no directiva llevó al desarrollo de la dirigida.

La entrevista estructurada es también llamada entrevista de investigación y es la que se usa en este trabajo.

Las concepciones de entrevista giran alrededor de que es un medio potencial de transferencia de información, de que esta transacción inevitablemente tiene polarización que debe reconocerse y controlarse o suprimirse, y de que comparte muchos rasgos de la vida diaria.

Cada participante define la situación de entrevista de un modo diferente. Para manejarse mejor puede construir controles de diseño porque se reconocen factores no racionales que gobiernan el comportamiento humano, como emociones, necesidades inconscientes e influencias interpersonales. Estos rasgos inherentes a la transacción interpersonal deben controlarse o al menos dirigirlos para que no resulten obstáculos para la investigación.

Hay cinco rasgos inevitables de la situación de entrevista que se deben considerar:

- Hay factores que difieren en una u otra entrevista como la confianza mutua, la distancia social y el control del entrevistador.
- El informante puede sentirse muy a disgusto y adoptar tácticas de evasión si el interrogatorio es muy a fondo
- Ambos entrevistados e informante están obligados a retener parte de lo que está en su poder exponer
- Muchos de los significados que están claros para uno no lo estarán para el otro, aún con la intención explícita de comunicarse
- Es imposible, como en la vida diaria, conducir cada aspecto de la transacción sin un control racional.

Los que proponen esta posición creen que no importa cuánto pueda tratar de ser sistemático y objetivo un entrevistador, ya que las limitaciones de la vida diaria serán una parte de todas las transacciones interpersonales.

Los rasgos de la entrevista de la investigación social y educativa proponen tres clases de ítems en la construcción de los programas usados en las entrevistas: ítems fijos-alternativos, abiertos y de escala.

Los fijos-alternativos permiten al informante elegir entre dos o más alternativas (si-no-no sabe) que no es este caso.

En cambio las preguntas abiertas tienen algunas ventajas porque son flexibles, le permite al entrevistador indagar profundamente, aclarar malentendidos, animar a cooperar, hacer una valoración de lo que realmente cree el informante y ayudan a establecer

una relación de confianza mutua. También pueden sugerir relaciones o hipótesis impensadas.

Las preguntas, además, pueden adoptar una forma directa o indirecta, general o específica, ser objetivas o de opinión, pregunta o afirmación, y pueden usarse en una misma entrevista las cuatro formas, o alguna de ellas.

De alguna manera, en estas preguntas abiertas, el entrevistador, se asegura que el informante tenga la libertad de dar su propia contestación y pueda elegir la respuesta pero es difícil de cuantificar.

Una de las críticas a esta entrevista de investigación es la fiabilidad y la validez. Cuanto mayor es la fiabilidad, la validez puede reducirse. Sin embargo la solución sería en el sentido de un compromiso juicioso puesto que se considera válida cualquier situación interpersonal si es conforme o no a lo esperado, si implica o no un alto grado de comunicación, y si los participantes aparecen o no contentos o deprimidos.

El objetivo de las entrevistas es indagar acerca de la situación contextual externa a la clase observada. Para tal fin se seleccionó para las entrevistas a la profesora observada, a la vicedirectora, y a una asesora pedagógica del establecimiento educativo.

Los propósitos fueron: recoger datos y opiniones sobre las situaciones contextuales en que se desempeña el profesor observado, referente a:

- a) la escuela, las condiciones institucionales en que se realiza la tarea
- b) acerca de las relaciones
- c) acerca de su formación y su desempeño en la escuela
- d) acerca de la práctica áulica

Se completa el corpus de datos con la recogida de materiales escritos oficiales que resultan necesarios para el análisis de la clase: planificaciones del docente observado, trabajos de los alumnos producidos en las dos clases, capítulo 3 y 4 del libro de texto usado por la docente y los alumnos.

3.3. Metodologías del análisis del discurso y de la conversación

El análisis del discurso y el análisis de la conversación convive con diferentes perspectivas teóricas, y por consiguiente con distinta metodologías de análisis. Por tanto se intenta un rastreo teórico-metodológico de las investigaciones actuales que le dan fundamento y sostén al trabajo metodológico de análisis de esta tesis. Se deslindan las perspectivas lingüísticas sociopragmáticas porque centran su análisis en las interacciones discursivas, en situaciones reales, y dan acceso al análisis metodológico del trabajo de campo de esta tesis.

Se enuncian autores y obras de investigación que estudian y proponen avances acerca de esta problemática.

Casamiglia Blancafort-Tusón Valls (1999) que en su planteo metodológico consideran que la unidad de análisis lingüística se pone al servicio de la comprensión de fenómenos de intervención/interacción en una clase de lengua, porque los usos lingüísticos se imbrican y entrelazan con las actividades de las que se da cuenta.

Los investigadores del área lingüístico consideran al enunciado como la unidad de análisis, porque es el producto concreto y tangible de un proceso de enunciación que realiza un enunciador y se destina a un enunciatario. Los enunciados se combinan entre sí para formar un texto que está constituido por una unidad comunicativa, intencional y completa. Texto que no tiene existencia sin el contexto cognitivo y social, que verbalizado o no, orienta, sitúa y determina su significación. La clase resulta así un texto, un hecho comunicativo que se da en el transcurso de un devenir espacio-temporal.

El análisis justamente se basa en la descripción del hecho comunicativo, en la interacción de ese hecho, en una situación sociocultural determinada. A este hecho comunicativo en función del análisis, se lo denomina acontecimiento o evento. Los que interactúan participando de ese hecho, se supone que lo hacen a partir de su status, su rol y actúan con intenciones y fines determinados. Siguen y respetan tanto las normas que regulan la interacción conversacional, incorporadas inconscientemente a lo largo de la vida, como las normas de interpretación para darle sentido a lo que se dice directa, indirecta, explícita o implícitamente. Normas que por supuesto se pueden transgredir y que pueden provocar malentendidos.

Este conjunto de componente discursivo no se dispone espontáneamente en cada contexto comunicativo, sino que a través de las prácticas sociales se van constituyendo

en géneros que se identifican por las pautas y convenciones que los hablantes siguen, por ejemplo una conferencia, una entrevista, una clase.

El evento comunicativo clase, por su complejidad, es abordado en las investigaciones lingüísticas desde un enfoque global (macrotextual) que tiene en cuenta la unidad comunicativa en su conjunto, su estructura, su contenido, su intención pragmática. Este macrotexto global, a su vez, se organiza en diferentes niveles y planos locales (microtextuales) en función de la posición de los interlocutores ante los otros, ante sí mismos, y ante los enunciados que se intercambian, en función del contenido, de las intencionalidades y finalidades educativas, y del por qué de la actuación docente en el caso de la interacción docente/alumno.

Esta metodología del análisis del discurso que emerge alrededor de los años setenta, con mucha fuerza necesita conceptualizar el término discurso, delimitar discurso para saber a qué se refiere cuando se habla de discurso, y de la enunciación en el desarrollo de esta tesis.

Se concibe en este trabajo ante todo, desde el discurso-objeto, que refiere a una práctica social, a una forma de acción-interacción entre las personas, y que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, tanto oral como escrito. El discurso se considera social, parte de la sociedad y creadora de la misma. Posibilita la construcción de textos orales o escritos con fines determinados e interdependientes con el contexto lingüístico, local, cognitivo y sociocultural. Al momento de interactuar se selecciona del lenguaje lo que se desea usar, sujeto o no a un control consciente, y se realiza la acción discursiva de acuerdo con parámetros contextuales cognitivos, y socioculturales, según la situación, los propósitos de quien la realiza y las características de quien la recibe. Estos parámetros dinámicos, cognitivos y socioculturales están sujetos a revisión, negociación y cambio.

Los lingüistas intentan circunscribir el término enunciación, por aun ambiguo y polisémico, según la perspectiva que se mire. Al respecto Ducrot dice que la enunciación es la actividad lingüística que ejerce el que habla en el momento que habla, y el que escucha en el momento que escucha. Lo supone en esencia histórico, un acontecimiento, por lo que no se repite dos veces igual. Para Todovov es incognoscible, es lo que nunca conoceremos, son más bien las enunciaciones enunciadas. Benveniste semánticamente considera a la enunciación como la puesta en funcionamiento de la lengua en el acto individual de su utilización. Según él es en el acto de lenguaje llamado enuncia-

ción donde se genera el discurso. Visto así el discurso se puede identificar con lo enunciado.

Distintas perspectivas coinciden en señalar a la enunciación en la relación comunicacional, interaccional entre un emisor y un receptor, equivalentes a destinador y destinatario.¹ Según Halliday, el texto es visto como un intercambio social de sentido y Bajtin señala que la comunicación verbal se desarrolla bajo la forma de un intercambio de enunciados. Este concepto de intercambio sugiere un contrato que presupone relaciones intersubjetivas que, por un lado posibilitan la acción, y por otro restringen las intervenciones de los sujetos que intervienen por las asignaciones de obligaciones, poderes, saberes, etcétera.

Los modos distintos de esa organización discursiva textual para manifestarse, resultan en un de un proceso complejo y heterogéneo en cuanto a los niveles de construcción desde lo local lingüístico, y lo global lingüístico y extralingüístico. Este proceso, así mismo, está regulado por una serie de normas, reglas, principios o máximas de carácter textual y sociocultural que permiten construir discursos coherentes y adecuados a cada situación de comunicación. Se lo considera como el resultado de una articulación plural en función de las condiciones de producción.

Este discurso que dice algo a alguien en un contexto determinado, dice también con una intención que necesita de una interpretación. Así la comunicación se considera como proceso interactivo; proceso que incluye una continua interpretación de las intenciones verbales y no verbales, directas o implícitas. Los sujetos del enunciado están implicados y desdoblados, tanto el que emite como el que lo recepta, porque seleccionan formas a usar, tienen ideologías, una visión del mundo, intenciones, fines concretos en cada situación y despliegan sus estrategias para lograr esos fines.

En realidad emisores y receptores son usuarios de la lengua son miembros de grupos socioculturales y forman una compleja red de relaciones de poder y solidaridad, de dominación y de resistencia, de cooperación y de individualismo que configuran las estructuras sociales en tensión entre igualdad y desigualdad, identidad y diferencia.

Estas prácticas discursivas se generan en todos los ámbitos, tanto públicos como privados, en las relaciones laborales, en los medios de comunicación, en la vida académica, familiar, en lo institucional, en la administración, en el comercio, en la justicia, en la escuela, etc. Entonces tomar el discurso como unidad de análisis es penetrar en el

¹ No existe una terminología unificada, se utilizan unos u otros indistintamente.

entramado de relaciones sociales, de identidades y de conflictos para tratar de comprender cómo se expresan esos grupos culturales en un momento histórico.

El análisis del discurso, por lo expuesto, constituye hoy un área de investigación dinámica porque es respuesta a inquietudes de las ciencias sociales que necesitan una metodología adecuada para el análisis de los mismos. Como metodología de investigación *“hasta puede sostenerse que esta disciplina recientemente anexada a la problemática lingüística no ha superado todavía el estadio de los prolegómenos, y aún busca constituir su metodología y su objeto”* (Maingueneau D., 1976, pág. 7).² Es impulsado lingüísticamente por ciertos factores que posibilitan su crecimiento como por ejemplo, la progresiva importancia que se le otorga dentro y fuera de la lingüística a la actividad del hablante, la necesidad de recurrir a los procesos enunciativos en el estudio del significado, y la certeza y aceptación que los actos de habla se ajustan a reglas, convenciones y rituales que dependen de la situación comunicativa. Tiene dificultad para articularse con las Ciencias Humanas, y con otras prácticas científicas, y de lograr constituirse definitivamente dentro de la teoría lingüística pero atiende, sin embargo, a muchos no lingüistas, en su necesidad que el análisis del discurso les proporcione una estrategia “científica”. Estrategia que les permite obtener resultados formalizados, directamente utilizables para sus interpretaciones extralingüísticas.

Manguineau es precisamente uno de los que nos introduce en esta iniciación a los métodos de análisis del discurso, acerca de una mirada de la complejidad metodológica, y del riesgo teórico que deviene de estos avances científicos de la ciencia lingüística que hoy se replantea su objeto de estudio.

Dada esta advertencia enuncia las zonas limítrofes no definidas entre las disciplinas que comparten el mismo objeto, y los posibles solapamientos de unas en otras, y consecuentemente las interrelaciones necesarias pero no muy claramente definidas de lo que hoy se llama Ciencias del Lenguaje.

Considera la contingencia de estas metodologías pues es hablar de una empresa que no ha delimitado sus confines o bordes extremos, demasiado confusos todavía, para lograr la articulación ambicionada hacia fuera sobre el campo de las ciencias humanas, y hacia dentro, buscando constituir su unidad dentro de la teoría lingüística. Toma de ella conceptos y métodos a veces de rigor insuficiente, y selecciona elementos de la enunciación y de la semántica, a los que considera los más inestables en la reflexión

² Manguineau, D., 1989, Introducción a los métodos de análisis del discurso, Hachette, Argentina.

lingüística contemporánea. Este campo de investigación problemático, es sin duda uno de los más activos.

Con similar intencionalidad Brown y Yule ofrecen un amplio panorama de los distintos enfoques del estudio del discurso sobre la base de la disciplina que es común a todos que es la lingüística. Consiera que para la sociolingüística el análisis del discurso se relaciona fundamentalmente con la estructura de la interacción social reflejada en la conversación; para la psicolingüística será el estudio de la naturaleza de los procesos de comprensión de textos escritos; para la lingüística computacional, será la producción de modelos operativos de la comprensión de textos en contextos muy limitados. En síntesis este análisis del discurso examina cómo se usa cualquier lengua en sus formas orales y escritas para comunicar una serie de intenciones en un discurso.

A pesar de estos riesgos y problemas, muchos de los investigadores que se citan a continuación suponen que el análisis del discurso puede lograr un nivel de rigor más satisfactorio siempre que le exija al investigador su utilización con reflexión crítica, para no caer en ingenuidades epistemológicas.

Es indispensable este razonamiento para recortar aquellos indicadores rigurosos que posibilitan un análisis serio como alternativa metodológica.

La metodología del análisis del discurso se caracteriza por operar sobre otros discursos que se relacionan al considerar sus condiciones de producción. Se trata de una interacción entre discursos y tipologías textuales en las que interactúa por ejemplo el discurso pedagógico, que es el que se aborda en la clase didácticamente.

Por otra parte, todo discurso no es una realidad evidente, o un objeto concreto para la intuición, sino el resultado de una construcción. Carece de estructura única, tiene sus restricciones y reglas, pero desentrañarlas no es suficiente para conocer la esencia del mismo. Por ejemplo la conversación libre obedece a reglas de encadenamiento, de turnos de habla, aún se expresan en función del discurso didáctico que implica la complejidad pedagógica intencional. Existen por supuesto otras restricciones no tan particulares que tendrán fuerza en función de las condiciones de producción de acuerdo al status social y de poder de los hablantes, del contexto, de los roles, y de otras variantes.

Se considera entonces a la conversación en el trabajo de análisis como el discurso resultante de la articulación de una pluralidad de estructuraciones pedagógicas en función de las condiciones de producción de una clase.

Esto permite la incorporación de una unidad discursiva como la conversación, en el contexto de producción de una clase de lengua. Esta unidad de análisis discursivo por

sus restricciones en uso es sólo estratégica porque permite la inclusión de otros discursos con los que interactúa, y así recortarlo en el tipo de corpus que se considera para un análisis restricto.

Se selecciona pues un corpus de discurso didáctico-lingüístico que se define por sus múltiples interrelaciones contextuales de situación didáctica, en las condiciones de producción enmarcadas en lo escolar, lo institucional y en hecho comunicativo que es la clase.

Volviendo al enfoque metodológico del análisis del discurso, es necesario remarcar que tiene el azaroso privilegio de encontrarse en el punto de intersección de disciplinas que conforman las llamadas ciencias del lenguaje que están en vías de constitución, y cuya articulación con la enunciación, la pragmática y la sociolingüística enmarcan esta unidad de análisis. Manguineau cree que es pertinente citar la metáfora “bricolage” de Claude Levi-Strauss que considera el análisis del discurso como un trabajo en el que se ensaya un poco todos los instrumentos metodológicos disponibles.

Por su parte Levinson, presenta un trabajo de análisis de la organización de la conversación en cuestiones que interesan a la teoría filosófica de los actos de habla, a los filósofos del lenguaje. En la conversación estudia los fenómenos pragmáticos, porque es la manera prototípica de usar el lenguaje. Se ocupa en especial de la organización de la conversación para revisar su estrecha relación con conceptos pragmáticos. Los tipos de actos de habla se construyen en el uso de la conversación, por ejemplo la dependencia conversacional de la fuerza ilocucionaria, la deixis, la presuposición, y lo dado y lo nuevo que afectan restricciones en la presentación de la información. Levinson, por consiguiente, cree que la manera adecuada de estudiar la conversación en uso concreto, es mediante técnicas empíricas, en investigaciones del uso del lenguaje basado en la observación.

Diferencia en un estudio comparativo el análisis del discurso, del análisis singular de la conversación Comienza oponiendo el análisis del discurso que emplea la metodología, los principios teóricos y los conceptos típicos de la lingüística que se centra en lo oracional, del que se centra en el análisis textual enunciativo. En lo metodológico, por consiguiente, aísla un conjunto de categorías básicas o unidades de discurso, se formula un conjunto de reglas de concatenación determinadas sobre las categorías, y éstas delimitan las secuencias bien formadas (los discursos coherentes), de las mal formadas (los discursos incoherentes) Existe en esta tendencia, otra que adopta las corrientes de los gramáticos del texto, y que analizan las características de ese dominio textual.

En esta corriente de investigadores encuentra a Sinclair y Coulthard, a Labov y Fanshel y a Van Dijk, entre otros.

Por contraste Levinson presenta el análisis de la conversación desde un enfoque empírico, y esencialmente inductivo. Entre los representativos de este enfoque nombra a Sacks, Schegloff y Jefferson. En lo metodológico, lo primero que destaca es que se buscan las pautas recurrentes en los diferentes registros de conversaciones espontáneas, a diferencia del análisis del discurso que busca la categorización inmediata preestablecida. Segundo, enfatizan las consecuencias interactivas e inferenciales del hecho de los enunciados alternativos, sin apelar a juicios intuitivos: el énfasis se pone en lo que realmente ocurre. Se busca descubrir las propiedades sistemáticas de la organización secuencial del hablar, y cómo se conciben los enunciados para manejar tales secuencias.

Le interesan a Levinson los teóricos del análisis del discurso que se ocupan de la conversación como un tipo concreto de discurso, y buscan en el nivel de los actos de habla o los movimientos interactivos, la coherencia o el orden de la conversación, a diferencia de los que se centran en el nivel de las expresiones lingüísticas generalmente asociadas a secuencias oracionales. Acuerda con ellos, aunque critica sus métodos y asunciones básicas, rescata algunos investigadores como Labov y Fanshel, Sinclair, Sinclair y Coulthard.

Este tipo de análisis de la conversación se inicia con un grupo de sociólogos etnometodologistas y su importancia estriba en las bases sociológicas que para los pragmáticos son las preferencias metodológicas que se derivan de ellas. Así, las categorías de análisis son, en la medida de lo posible, las mismas que utilizan los participantes al tratar de comprender la interacción. Los datos son tomados de grabaciones y transcripciones de conversaciones, prestando atención a la naturaleza del contexto.

Levinson revisa y estudia la organización de la conversación y sus características: la alternancia de turnos, el lugar y orden de transición en ellos, las superposiciones, los mecanismos de la alternancia, las reglas como mecanismos de participación, las unidades mínimas en las que se construyen los turnos de habla, la proyectabilidad o precedibilidad de cada unidad, el sistema de opciones como unidades funcionales de actos de habla o movimiento, y los pares de adyacencia como otro tipo de organización de dirección local.

Lo que trata de determinar como analista de la conversación es, por un lado, los procedimientos y expectativas que emplean realmente los participantes al producir y comprender la conversación. Por el otro, dilucidar los problemas interactivos para en-

tender esos mecanismos conversacionales, y la universalidad de los diferentes aspectos de la organización conversacional.

Con igual interés y preocupación, pero desde otra perspectiva disciplinar, la semiótica de interacción textual, Lozano, Peña-Marín, Abril, 1993, bosquejan un análisis del discurso desde una semiótica de interacción discursiva. Recurren a fuentes disciplinares heterogéneas, transdisciplinares que por sí mismas plantean serias cuestiones metodológicas, porque les interesa más la promoción de una perspectiva renovadora interaccional. Consideran al *"discurso como una práctica entre otras prácticas y la preferencia analítica no ya por lo que el discurso dice (manifiesta o latentemente), sino por lo que hace, o más bien por lo que hace al decir"* (Lozano, Peña Marín y Abril, 1993, pág. 247).³

En este modelo el proceso de recepción es visto como una actividad interpretativa según las condiciones de recepción, y a veces divergente con respecto a las intenciones del emisor. Se considera, entonces, que en el discurso hay acciones, luchas, sometimiento y pactos. Así lo considera Foucault, que considera que no sólo traducen los conflictos y sistemas de dominación, sino que son aquello por medio de lo cual se lucha. Para el estudio del discurso interactivo observan, también, las operaciones intradiscursivas, por medio de las que los actores implicados se afectan mutuamente y por las que el contexto del discurso se va también modificado. Esta actividad del discurso da cuenta de la actividad de los sujetos y diferenciar las prácticas discursivas.

El hacer semiótico no es ya la aplicación de una teoría de los signos, sino la revisión de la significación como proceso que se realiza en textos donde emergen e interactúan los sujetos.

En la comunicación cara a cara, estas relaciones entre los sujetos corresponden a las acciones que constituyen la interacción, y ésta se define por ese mutuo afectarse. Las unidades de la interacción verbal no son los enunciados en cuanto a transmisiones de información, sino los actos que propician transformaciones en las relaciones intersubjetivas. Por consiguiente, se revoloriza a la Pragmática no sólo en las situaciones en que se dan los discursos sino también a los efectos que éstos producen.

En cuanto a la segmentación del acto empírico consideran estos analistas que debe someterse a una segmentación funcional que pueda relacionarse con un programa complejo de actividad. Toman de Goffman la noción de *move*, que es la unidad mínima

³ Lozano, J.; Peña-Marín, C.; Abril, G., 1993, *Análisis del discurso*, Cátedra, Madrid.

de acción en que se fragmenta el acto empírico, según el recorrido estratégico particular en que se inserta.

Por consiguiente, los procesos discursivos pueden ser vistos como secuencias de actos o recorridos narrativos, cuya articulación responde a una lógica interna, y cuya segmentación facilita ver cada acto en relación con el conjunto del proceso. Las acciones, y no los sujetos, de esa forma, pasan a ser el elemento central. Los sujetos pasan a ser actuantes por su relación con las acciones. Un sujeto se relaciona, entonces, de modos diversos con la acción. Pueden, por ejemplo en esa relación, querer y no poder, o deber y no saber hacer algo. Esto delimita su competencia modal, competencia para la acción.

Estas categorías modales definen los cambios que los movimientos interaccionales efectúan en las relaciones entre los participantes. En una situación de interacción dada y pactada como una clase, circulan objetos cognitivos, y acciones que afectan a las cualificaciones modales y pasionales. Para ejemplificar, una amenaza es un compromiso para una acción futura, por lo que el autor se asigna un deber y un poder al realizar la acción, mientras que deposita en el receptor amenazado un no querer dicha acción. Sería una secuencia de manipulación.

Esta semiótica discursiva genera una semiótica de manipulación por cuanto es inductora o disuasiva de comportamientos como intimidación, desafío, seducción, coacción y de sanción social. Esto sólo es posible reconstruir post facto, al término del recorrido accional.

En el orden metodológico se presta atención a las situaciones en las que los motivos y las intenciones se definen secuencialmente por las demandas, respuesta, rectificaciones, etc entre los participantes. Este es un desarrollo del campo de los etnometodólogos como Giddens para citar uno.

Para Giddens, según Hyman, Lazarsfeld un postulado fundamental es la dualidad de la estructura por el carácter recursivo de las prácticas sociales. Esta dualidad anuda la producción de la interacción social, con la reproducción del sistema social en el tiempo y en el espacio. Es propia de esta dualidad la necesaria relación entre producción y reproducción que supone el origen del cambio social, y está presente en la constitución de los sistemas sociales a través del tiempo y del espacio. Los procesos en que están inmersos implican una interrelación de significados, normas y poder.

Siguiendo con la segmentación, y secuenciación Bakeman y Gottman consideran la observación directa como el instrumento más relevante de información en un análisis

completo de la interacción. Proporcionan a tal fin indicaciones a los métodos científicos que indagan la conducta social. Argumentan que los análisis secuenciales proveen un nivel de información adicional sobre las conductas observadas, y analizan como elemento importante el esquema de codificación. Este esquema de codificación es considerado como una hipótesis informal, y el estudio completo al que se incorpora, como una prueba de tal hipótesis. Si la hipótesis tiene sentido pueden emerger resultados también sensibles e interpretables.

Las pautas interactivas pueden variar en función del momento del proceso por lo que en el estudio de la interacción en clase se deben tener en cuenta las secuencias didácticas. El objetivo sería identificar y analizar la articulación de las interacciones educativas profesor/alumno, alumno/alumno, desarrollos que elaboran por ejemplo, César Coll, Isabel Solé y Rosa Colomina.

Atañe, ahora, envolver a la interacción profesor/alumno en contexto de clase, y en la situación interactiva discursiva: la conversación. No son muchas las investigaciones que lo intentan a nivel institucional o educativo, aunque son claves por su rigurosidad las que realizan tanto Delamont (1984) que sintetiza sus indagaciones en *La interacción didáctica*, como Stubbs (1984) en *Lenguaje y escuela*, o Stubbs y Delamont (1987) en *Las relaciones profesor/alumno* y Cazden (1991) en *El discurso en el aula*.

En estos estudios sobre el lenguaje en la clase Delamont y Stubbs indagan acerca de los tipos de preguntas del profesor y sus estrategias: cuándo y cómo los roles de profesor y alumno están definidos. Según ellos el docente generalmente inicia solicitando y estructurando, y el alumno, responde según lo ya determinado, sin negociación posible; las preguntas del profesor son, casi siempre cerradas y objetivas, con poco margen para que el alumno razone; la mayoría esperan comprobar algo de lo que el docente sabe, y casi nunca se pide información; las preguntas del docente están pensadas para respuestas correctas, ya predeterminadas.

Retoman estudios de otros investigadores que incluyen comentarios perceptivos sobre fragmentos de diálogos en clase. Les interesa especificar qué rasgos particulares del lenguaje son indicativos de diferentes estrategias docentes. Muestran que las particularidades del auténtico lenguaje empleado por profesores y alumnos pueden ser analizadas para que produzcan información acerca de algunos aspectos importantes del proceso educativo; analizan lo que los profesores dicen y cómo lo dicen, creando un tipo de mundo particular para los alumnos (enseñanza primaria americana). El objetivo principal es particularizar cómo las estrategias cognitivas de diferentes profesores son mostradas en los

finos detalles del diálogo en clase; especifican rasgos del lenguaje de los profesores que indican a los alumnos cómo deben organizar la información y los conceptos y, por lo tanto, cómo dirigir su atención a diferentes formas de orden en el mundo.

Stubbs en 1976 ha descrito el modo en que los profesores mantienen el control sobre el diálogo de aula en clases expositivas relativamente serias. Marca una característica especial de la conversación en clase: la medida en que el profesor ejerce un control conversacional sobre el tema por sobre la relevancia o corrección de lo que dicen los alumnos, y por encima de cuánto y cuándo puedan hablar éstos. En las clases expositivas tradicionales los alumnos tienen, correspondientemente, pocos derechos conversacionales. Gran parte de las conversaciones profesor/alumno tienen una estructura subyacente característica, y un patrón que siguen profesores y alumnos con un grado de desviación notablemente pequeño.

Sinclair y Coulthard lingüistas ya citados, se hallan especialmente interesados en el estudio de los tipos de patrón lingüístico de textos largos recogidos en conversaciones espontáneas realizadas entre varios hablantes, que ellos grabaron. Su trabajo es un intento de conseguir un análisis de la estructura subyacente del diálogo de la clase. Designan una estructura de intercambio entre profesor y alumno típica de muchas aulas.

Cazden a su vez, enmarca el estudio del lenguaje en clase en la multifuncionalidad de la misma. Considera que, en el estudio de un uso lingüístico inserto en un ámbito determinado, lo oral unifica lo cognoscitivo y lo social.

Reconoce desde la lingüística las tres manifestaciones de la vida escolar: el lenguaje del Curriculum, el del control, y el de la identidad personal como núcleo de categorización de las funciones del lenguaje. Las llama funciones proposicionales, sociales y expresivas. Intenta también responder en sus investigaciones cómo afecta el uso de determinados patrones del lenguaje al conocimiento y al aprendizaje, cómo influyen la igualdad y desigualdad de oportunidades educativas de los alumnos, y qué capacidad de comunicación estimulan dichos patrones.

3.4. La conversación: fuente teórica y metodológica para el análisis del discurso en la clase

La conversación en esta investigación se convierte tanto en fuente teórica como metodológica. Fuente teórica, en la conceptualización de la conversación y metodológi-

ca para el análisis de la clase. Se toman los aportes teóricos de Kerbrat Orecchioni, y el sistema de análisis conversacional de Gallardo de Paúls. La fuente teórica se convierte en metodológica al determinar a la conversación como unidad de análisis, y luego establecer fases metodológicas correspondientes a la organización estructural y no estructural de la conversación, y variables según esa organización. Se decide teóricamente por la conversación porque tiene un lugar importante tanto en el marco de las teorías interaccionales del discurso, como en la pragmática que inserta el hacer en un contexto sociocultural determinado, y donde el lenguaje, juega un papel necesario en el establecimiento de las relaciones. Lo confirman las nociones de conversación como acto de habla contextualizado en obras como las de Stubbs y Delamont (1978, 1984, 1987), Briz y Hidalgo (1988), Schiffrin (1988), Van Dijk (1997), Lozano, Peña y Abril (1993) y Kerbrat-Orecchioni (1990-1994), Gallardo Paúls, entre otros.

Catherine Kerbrat-Orecchioni estudia las condiciones generales de producción y recepción de la conversación, su estructura y funcionamiento desde un enfoque pragmático. También analiza los factores y los ejes que estructuran la conversación, y sus articulaciones con otras áreas, en contextos de uso. A su vez Beatriz Gallardo Paúls (1998) indaga los datos del corpus, la segmentación, e intervención porque centra su propuesta en los fundamentos del análisis de textos conversacionales, es decir de la teoría al análisis. Se complementan estas propuestas para otorgarle coherencia al trabajo de análisis teórico/práctico de la conversación en este trabajo.

Es necesario, por lo tanto describir teóricamente la noción de interacción discursiva, la noción de conversación, el contexto, el sistema de los turnos de habla, y la organización estructural y funcional de la misma que fundamentan esta propuesta.

La noción de interacción discursiva: emisor-receptor-sincronía interaccional

El ejercicio de la palabra implica normalmente una "allocation", es decir, la existencia de un destinatario físicamente distinto del locutor, y de una "interlocution", un intercambio de palabras. La situación más común de este ejercicio del lenguaje es aquella en que la palabra circula y se intercambia, el dia-logo, y donde se permutan permanentemente los roles de emisor y receptor. Es una experiencia del individuo que ejerce desde su nacimiento, es la experiencia del lenguaje por excelencia, la comunicación oral cara a cara donde dos locutores se expresan a su turno.

Este ejercicio es correlativo a una "interaction", es decir, a lo largo del desarrollo de cualquier intercambio comunicativo, los distintos participantes, los interactuantes, ejercen unos sobre otros, una red de influencias mutuas.

Para que haya intercambio comunicativo, no alcanza con que dos locutores hablen alternativamente, es necesario, que se hablen entre ellos, que estén comprometidos en el intercambio y que produzcan signos de este compromiso mutuo, recurriendo a diversos procesos de validación interlocutoria. Por ejemplo los saludos, las presentaciones y otros rituales confirmativos juegan para que ese rol se evidencie. La validación interlocutoria, se efectúa por algunos medios más discretos y fundamentales.

En la interacción cara a cara, el discurso es totalmente coproducido, es el fruto de un trabajo colaborativo incesante en las producciones del lenguaje.

En esta interacción el emisor le habla a alguien a través de su cuerpo, de la dirección de su mirada, o de la producción lingüística en las formas de dirigirse; también debe el emisor, mantener su atención por especies de captadores como ¿sí? ¿no es cierto?, tú sabes, ¿ves?, decime, te voy a decir, yo no te digo. Eventualmente el emisor repara las fallas de la escucha o los problemas de comprensión, lo hace por un aumento de la intensidad vocal, o la retoma de la argumentación, o las reformulaciones. Estos diversos procesos que usa el locutor para asegurarse la escucha de su destinatario se califican generalmente como fáticos.

El receptor también produce ciertas señales, que apuntan a confirmar al locutor que está atado al circuito de la comunicación. Estos reguladores o señales de escucha, tienen realizaciones diversas: no verbales (miradas y asentimiento de cabeza, fruncimiento de cejas, sonrisita, cambio de posición...), vocales y vocalizaciones como Hmmm y otras, o verbales: sí, de acuerdo, retomas en eco.

La producción regular de estas señales de escucha, es indispensable para el buen funcionamiento del intercambio. Su ausencia conlleva importantes perturbaciones en el comportamiento del locutor.

Estos procesos o actividades y reguladores que usa el locutor y receptor no son independientes una de otra, sino que son solidarias. En el caso de falla del locutor, que manifiesta cierto embarazo en su elocución, el auditor tiene espontáneamente la tendencia de multiplicar los reguladores. En caso de falla del auditor, que produce signos de desapego, el locutor tiene espontáneamente la tendencia de multiplicar los procedimientos.

A estos reguladores se les designa como ajustes de influencias mutuas que ejercen los interactuantes: ajustan, coordinan, armonizan permanentemente sus comportamientos respectivos. Se los denomina sincronización interaccional, que es el conjunto de estos mecanismos de ajuste, que intervienen en todos los niveles de funcionamiento de la interacción. Este fenómeno se caracteriza por ejemplo con:

- El funcionamiento del turno del habla.
- Los comportamientos corporales de los diferentes intervinientes presentes (videos) posturas, gestos, mímicas.
- La elección de los temas, del estilo del intercambio, del registro del habla, del vocabulario utilizado, etc. El conjunto de material discursivo producido durante la interacción puede volverse objeto de negociaciones, explícitas e implícitas, entre las diferentes partes presentes.

De las interacciones interesa la interrelación con la noción de conversación como una forma singular de las interacciones sociales.

La noción de conversación

La conversación constituye una forma particular de interacciones verbales, una subclase de las interacciones sociales. Es la forma más común y representativa del funcionamiento general de esas interacciones. Estos intercambios comunicativos cuando son reales y no abstractos, no son tipológicamente puros; en una interacción suceden deslizamientos de un género a otro, por ejemplo de una charla informal a un registro más profesional, a una negociación comercial, etc.

La conversación es un ejercicio que se desarrolla a lo largo de cualquier intercambio comunicativo, porque los distintos participantes, los interactuantes, ejercen unos sobre otros, una red de influencias mutuas.

En esa red de influencias mutuas aparecen distintos componentes que interactúan entre sí: la diversidad de las interacciones comunicativas, las interacciones verbales y no verbales, y las reglas conversacionales.

La diversidad de las interacciones comunicativas son los medios en que los miembros de la sociedad pueden interactuar son diversos, y a veces no se realizan cara a

cara. Por ejemplo, los usuarios de las reglas de tránsito no hablan a su turno, pero sí avanzan a su turno, y el semáforo, en este caso, es el distribuidor oficial del turno.

puede existir un distribuidor oficial del turno (semáforo, animador, moderador)

- en ausencia del distribuidor, la alternancia de los turnos debe ser autoconducida sobre la base de cierto número de reglas interiorizadas por los participantes.
- en todos los casos el sistema acuerda un lugar importante a las negociaciones interaccionales que pueden desenvolverse en forma pacífica, conflictiva o violenta.
- el sistema da lugar a violaciones deliberadas: “interrupciones o intromisiones”, o a prioridades “burladas”, o a “faltas involuntarias”, con consecuencias más o menos graves.

El otro componente se refiere a las interacciones verbales y no verbales. Existen interacciones verbales que se realizan por medios verbales como la conversación, e interacciones no verbales como la circulación, la danza, el deporte colectivo, y ciertos tipos de intercambios comunicativos que son mixtos, por ejemplo en las consultas médicas, en restaurantes, en comercios, en instituciones, en este caso la escuela, la clase escolar.

Los tipos de interacciones verbales son numerosos y diversos: conversaciones familiares, charlas de todo género, entrevistas, debates, transacciones comerciales, intercambios didácticos, conversación, encuentros científicos, reuniones de trabajo, sesiones de tribunal, conferencias, etc. La conversación es un tipo de interacción como ya se explicita anteriormente que constituye un tipo particular de interacción verbal, una subclase en el conjunto de las interacciones sociales. Es considerada generalmente como la forma prototípica más común y representativa del funcionamiento general de las interacciones verbales.

Por esto en la primera tarea del análisis de la conversación en las interacciones se intenta el inventario y la tipología basándose en criterios tales como:

- la naturaleza del lugar (espacio-tiempo)
- el número y la naturaleza de los participantes, status y roles respectivos, y el tipo de contrato que los une.
- el objetivo de la interacción
- su grado de formalidad, y su estilo (serio, lúdico, conflictivo, consensuado...)

Ahora bien, la conversación deja a los interlocutores un margen de maniobra netamente más amplio que en otras formas más restringidas de intercambio comunicativos. Si se consideran los temas abordados duración del intercambio, el orden de las retomas de turno, todo se determina paso a paso, de manera relativamente libre, aún en las conversaciones en apariencia más anárquicas. Esto obedece de hecho a ciertas reglas conversacionales.

Estas reglas conversacionales, el tercer componente, tienen que ver con los intercambios que implican a un número relativamente restringido de participantes, cuyos roles no están predeterminados y que, en principio, gozan todos de los mismos derechos y deberes. Esta forma de interacción es de tipo simétrico e igualitario, y no posee otro objetivo más que el sólo placer de conversar cuando es el carácter familiar e improvisado.

Aún los intercambios más informales están sujetos a reglas conversacionales. Estas reglas son de naturaleza muy diversa, porque las conversaciones son objetos complejos, que funcionan en diferentes niveles. Algunas valen para todos los tipos de interacciones, y otras, son propias para tal o cual género en particular. Son, así mismo, fuertemente solidarias con el contexto. Varían ampliamente según las sociedades y las culturas y aparecen como relativamente menos restrictivas que las reglas gramaticales. Se adquieren progresivamente desde la infancia, pero sin ser un objeto de aprendizaje sistemático, y su aplicación es de manera inconsciente.

El propósito del análisis conversacional es, precisamente, explicitar estas reglas que sostienen el funcionamiento de los intercambios comunicativos, y pueden descifrar la partición invisible que guía el comportamiento de aquellos que se encuentran comprometidos en esta actividad polifónica compleja, que es la conducta de la conversación.

El objetivo de la selección de esta unidad, la conversación, para el análisis del corpus de esta tesis, tiene justamente esa intención, indagar los intercambios comunicativos en el aula, para tratar de descifrar e interpretar esos comportamientos comprometidos en situaciones de enseñanza.

El contexto

La investigación sobre la conversación se centra en los discursos actualizados dentro de situaciones concretas interactivas de comunicación. Para ello el contexto pasa a ser un elemento imprescindible.

Es lo que propone Gumperz y Hymes acerca del análisis de las organizaciones sociales desde la antropología. Considera que la noción de contexto involucra en yuxtaposición tanto el evento focal, como el evento en el campo de acción. El primero, el evento focal, identifica el fenómeno contextualizado, para ser interpretado o descrito, y se considera más allá del evento. El segundo, que es el campo de acción, contenido en el primero, y que son los encuadres culturales y la situación discursiva.

De importancia en este análisis del contexto son las perspectivas de los participantes de los cuales por un lado, su comportamiento está siendo analizado, y por el otro, reconocer que los participantes están situados dentro de contextos múltiples, que son capaces de cambios rápidos y dinámicos. Por esto el valor de este acercamiento al contexto desde la perspectiva del observador y del actor, y el tratamiento del análisis del contexto para estudiar las actividades originales que los participantes usan para construir los mundos sociales en los que habitan, organizados cultural e históricamente.

En el contexto se consideran de importancia los componentes del contexto, y el marco participativo de los interactuantes-

Los componentes del contexto o la situación comunicativa comprenden el lugar, la finalidad, los participantes y sus roles interaccionales.

El lugar o marco espacio-temporal involucra al marco espacial psíquico y social-institucional. El psíquico por las características del lugar donde se desarrolla la interacción, lugar abierto o cerrado, público o privado; negocio, consultorio médico, palacio de justicia aula, etc. El social e institucional, por ser el lugar donde se ejerce el negocio, o la medicina, o la justicia, o la enseñanza, etc. El marco temporal es, de la misma forma que el anterior, determinante para el desarrollo de la interacción, para el discurso mantenido, apropiado, en el lugar y el momento determinado.

La finalidad, el otro componente del contexto, distingue una finalidad general de la propia interacción, y otros fines más puntuales correspondientes a los distintos actos del lenguaje realizados en el transcurso de un encuentro.

En los participantes, tercer componente, se consideran diferentes niveles: la cantidad, que en una conversación cara a cara y siendo más de tres integrantes se denomina polílogo; las características individuales de los interlocutores como edad, profesión, sexo, status, y otras; las relaciones mutuas, como el grado de conocimiento entre los participantes, la naturaleza del nivel social-profesional con nivel jerárquico y afectivo, como simpatía-antipatía, amistad, otros.

El marco participativo integra los roles del interlocutivos, los tipos de receptores, los tropos comunicacionales, y los roles interaccionales.

Los roles interlocutivos aparecen en todo intercambio comunicativo que implica la existencia de un emisor, o locutor, en principio único (salvo en encabalgamiento de la palabra), y también la participación de muchos receptores o auditores

En la conversación cara a cara, los participantes, supuestamente toman, a su turno, la posición emisora, estando la otra parte del tiempo en posición receptora, es decir, que las configuraciones interlocutivas se modifican en el transcurso de la interacción.

En esta posición receptora, surgen distintos tipos de receptores. Se distinguen: a) los participantes ratificados, que son lo que forman parte, oficialmente del grupo conversacional, así como testimonian la acomodación psíquica de ese mismo grupo, y el comportamiento no verbal de sus miembros; b) los simples espectadores; c) los receptores en demasía; y d) los espías intrusos que sorprenden detrás del locutor, con un mensaje que no le estaba destinado.

Los participantes ratificados o destinatarios comprenden, a su vez, a los destinatarios directos o alocutarios, es decir aquellos que el locutor admite abiertamente como sus principales partenaires de interacción, y a los destinatarios indirectos o laterales.

A los destinatarios directos se los pueden identificar en un cierto número de indicios de alocución producido por el locutor, y que son de naturaleza verbal o no verbal, como la orientación del cuerpo y dirección de la mirada, o como el término de dirección o secuencia metacomunicativa que precisa la identidad del destinatario directo: María, ¿me podés decir qué escribiste? Son marcas claras aunque no son sistemáticas.

Estos indicios no permiten distinguir con claridad al destinatario directo y al indirecto, pero en vez de oponerlos es preferible hablar de destinatario privilegiado vs. secundario, que puede ser movable en el transcurso de una misma conversación, y en un mismo turno de palabra.

El tropo comunicacional es otra estrategia enunciativa del marco participativo. Este tropo es fácil de observar en el teatro; los personajes hablan entre ellos, pero paralelamente a esa emisión-recepción, aparece otra similar en el ámbito de la comunicación personaje-público. El personaje le habla a otro, pero también le está hablando al público.

El destinatario o alocutario puede esconder otro como en el caso del teatro, y entonces no responderán a las marcas que lo seleccionan. En el caso de una clase, el docente, le habla a un alumno (destinatario/alocutario) que lo señalan las marcas que lo se-

leccionan, pero puede en realidad el discurso está destinado a todos los alumnos de la clase.

Por último los roles interaccionales se caracterizan por su relativa estabilidad a lo largo del intercambio, porque están directamente ligados al tipo de interacción en curso, por ejemplo profesor/alumno, entrevistador/entrevistado.

En estos ejemplos los roles son complementarios, y cuando los participantes juegan el mismo rol la interacción es simétrica.

El conjunto de los roles interaccionales define el contrato de comunicación al que están sometidos los participantes en un tipo determinado de interacción.

Las relaciones entre el contexto y el texto conversacional son dialécticas; el discurso es una actividad condicionada por el contexto, y a su vez transformadora de ese mismo contexto.

El sistema de los turnos de habla

Todas las prácticas comunicativas incluso las informales son ordenadamente conducidas, se desarrollan según ciertos esquemas preestablecidos, y obedecen a ciertas reglas de procedimientos. El sistema de los turnos de habla descansa en estas reglas o normas.

Las reglas que rigen las interacciones verbales son de naturaleza muy diversa. En cualquier nivel de funcionamiento estas reglas crean para los interactuantes un sistema de derechos y deberes, y un sistema de esperas, las que pueden ser satisfechas o no. Las reglas pueden ser transgredidas, pues son bastante libres y poco coercitivas. Tienen un carácter probabilístico y son transgredibles, con frecuencia violan el sistema. Pero si estas fallas no son reparadas pueden dar lugar a sanción, a notables efectos generalmente negativos, sobre el desarrollo de la interacción.

El funcionamiento de las reglas descansa sobre indicios, generalmente sutiles y libres, por eso da lugar a permanentes negociaciones entre los interactuantes.

La organización de los turnos de habla descansa en la aplicación de estas reglas que se resumen en tres categorías, que operan en diferentes niveles:

a. Primera categoría: reglas que permiten la gestión de la alternancia de los turnos de palabra, es decir, la construcción de esas unidades formales que son los turnos.

- b. Segunda categoría: reglas que registran la organización estructural de la interacción.
- c. Tercera categoría: reglas que intervienen en el nivel de la relación interpersonal

a. Los principios de la alternancia de los turnos de habla

La conversación se caracteriza por la alternancia de los turnos, que consiste en la distribución de los turnos y las reglas o mecanismos que la regulan

En un primer análisis toda interacción verbal se presenta como una sucesión de turnos de habla, en donde al menos dos participantes hablan “alternadamente” y están sometidos a un sistema de derechos y deberes tal que:

- El locutor en turno (L1) tiene derecho de mantener la palabra durante cierto tiempo, pero también debe cederla en un momento dado.
- Su sucesor potencial (L2) debe dejar hablar a L1, y escuchar mientras él habla, tiene también el derecho de reclamar la palabra al término de un cierto tiempo, y debe tomarla cuando el otro la cede.

Estos principios se pueden sintetizar en tres. El primer principio de alternancia propone que para que haya diálogo es necesario la presencia por lo menos de dos interlocutores que hablan alternadamente.

El fundamento de este principio de alternancia para el análisis de la conversación se sintetiza en la fórmula ababab: en una conversación la función locutora debe estar ocupada sucesivamente por diferentes actores.

Idealmente existe un relativo equilibrio de la extensión de los turnos, y un equilibrio más o menos relativo de la focalización del discurso, que en principio debe centrarse sucesivamente en L1 y L2. No está bien visto no sostener estos equilibrios, por eso son desacreditables aquellos que monopolizan la palabra, y también aquellos que sostienen un discurso únicamente autocentrado, por ejemplo “y bien yo”, “es como yo”. Está mal visto llevar agua para su molino.

El segundo principio de alternancias es que una sola persona habla por vez. Esta uni-vocidad está condicionada por la dificultad de escucha, y el valor cultural que se le otorga a las interrupciones.

Cuando se superponen los interlocutores en el acto de habla, aparece el caso de encabalgamiento de palabra; no es raro en las conversaciones espontáneas, aunque no deberían reproducirse a menudo ni prolongarse por mucho tiempo.

Las estrategias usadas en caso de encabalgamientos aparecen en la repetición del segmento cubierto, y en el aumento de la intensidad vocal. Lo aconsejable es que se lleve a cabo una negociación entre los hablantes en competencia, a fin de que no sea sólo uno el que se mantenga en el lugar.

Esta negociación, a su vez, se realiza sobre un modelo agresivo o cortés, explícito o implícito. En la negociación explícita es cuando se puede recurrir a un enunciado metacomunicativo, puede ser “por favor dejame hablar”, “esperá, no he terminado”, “disculpe”, etc. En la negociación implícita en cambio uno de los locutores en competencia cede o resigna el turno a favor del otro.

El tercer principio es que siempre hay una persona que habla: En una conversación siempre hay una persona que habla. Por eso los intervalos de silencio que separan los turnos deben ser reducidos al mínimo.

Estos principios de alternancia se rigen por el reglamento de la alternancia; son los mecanismos que permiten el relevo de los turnos.

b. El reglamento de la alternancia del turno

Son los mecanismos de la regla que permiten a un L1 (Locutor 1) deje su turno a un L2 (Locutor 2), y que esta operación de relevo de la palabra, se lleve a cabo sin encabalgamiento ni silencio prolongado. Se pueden observar dos casos diferentes:

En ciertos casos los turnos son llevados por una persona encargada de eso, por ejemplo un moderador, un conductor de debate, distribuidor oficial de los turnos

En otros casos particulares de cambios de turno, son negociados por los participantes, entre ellos mismos, cuando uno L1 termina, deja la palabra a L2 quien la toma. Esto trae dos problemas:

El primero es el emplazamiento del cambio de turno ¿En qué momento se efectúa la operación de relevo? El segundo el problema de la naturaleza del suceso ¿Quién continúa el turno?

El primero, el emplazamiento del cambio de turno, significa que todo intercambio de turno se efectúa normalmente en un punto de transacción posible. Este lugar transaccional, el L1 debe inscribirlo de cierta forma en el enunciado, con el apoyo de uno y/u otro de los signos de finalización de turno que el sistema le permite:

• Signos de naturaleza verbal. La completitud sintáctico-semántica del enunciado, o la naturaleza del acto de lenguaje, así las preguntas cuyo sentido es el intercambio

inmediato, o un morfema que connota cierre “bueno”, o una expresión fática como “¿eh?”, “¿no?”.

- Signos prosódicos. La curva de la entonación marcada, ir cada vez más lento, caída de la intensidad articuladora, pausa en la voz
 - Signos de naturaleza mímico-gestual. La mirada sostenida llevada hacia el final del turno sobre el destinatario, y el aumento de la gesticulación en el transcurso, yendo hacia un relajamiento general de la tensión muscular.

En cuanto a la naturaleza del sucesor del turno: quién toma la palabra cuando L1 la deja, se presenta cuando hay más de dos participantes. Se distinguen dos formas de selección de sucesor, o distribución de turnos. Y el orden no es fijo, sino variable. Puede L1 seleccionar a L2 con la ayuda de algunos procedimientos verbales como la nominación explícita, contenido de propósito; o se ayuda con procedimientos no verbales, así la orientación del cuerpo, la dirección de la mirada sobre el que se establece el turno.

A su vez puede ser que estos procedimientos no tengan cabida, entonces se reemplazan por:

- La autoselección de L2, que se entroniza como sucesor arrancando primero.
- La intervención de L1 es seguida por un silencio más o menos prolongado porque no se presenta ningún candidato sucesor.
- Al presentarse muchos candidatos al mismo tiempo se produce encabalgamiento.

Puede suceder que la alternancia de turnos no se efectúe armoniosamente, se viola la alternancia y se producen disfunciones o fallas que pueden afectar el sistema de reglas.

- L1 deja la palabra, después de haber señalado por indicios el fin de su turno.
- L2 la toma, pero solo, ya sea porque ha sido seleccionado por L1, o porque se ha seleccionado solo.

Estas “fallas” del sistema de turnos, violación a la alternancia son disfunciones inevitables y frecuentes debido a que los indicios que permiten la alternancia son distendidos y pueden dar lugar a fallas involuntarias, o son fallas voluntarias cuando estando todos de acuerdo acerca de los signos, los partenaires no están de acuerdo a someterse. Se viola deliberadamente entonces las reglas de alternancia.

Ya sean fallas involuntarias o voluntarias, estas disfunciones remiten a cuatro fenómenos:

- El silencio prolongado entre dos turnos.

- La interrupción. Es cortar la palabra, interrumpir a L1 sin que haya terminado su turno. Todas las interrupciones no son ofensivas para L1, algunas pueden ser cooperativas y aliviadores, o tener valor positivo de entrada. Así cuando L1 se traba en su discurso por error lexical, lapsus u otra error, L2 interrumpiéndolo corre en su auxilio. Puede deberse a una pausa interna de turno, que L2 confunde como pausa final.
- El encabalgamiento de la palabra. Es frecuente en las conversaciones a la francesa, L2 se pone a hablar, mientras sigue hablando L1, o el arranque simultáneo de dos sucesores.
- La intromisión. Es a diferencia de los anteriores un delito conversacional, que no corresponde a la sucesión, sino a la naturaleza del sucesor, es un locutor ilegítimo que se apodera de la palabra, y es parasitario al circuito interlocutivo. Por ejemplo: L1 selecciona a L2 pero el que toma la palabra es L3, seleccionándose él. L2 no selecciona a nadie en particular, pero es un interdicto de la palabra que se apodera de ella, o es alguien extraño al grupo que se mezcla sin haber sido convidado.

En síntesis se puede decir que la organización de los turnos de habla descansa sobre la aplicación de ciertas reglas. Reglas que no son tan coercitivas, que tienen carácter probabilístico y que son bastante transgredibles

El funcionamiento de estas reglas da lugar a permanentes negociaciones entre los participantes, y la manera en que se resuelven esas negociaciones, y la alternancia, tiene implicancia en el desenvolvimiento de la interacción.

c. La organización estructural de las conversaciones

En el nivel superficial, una conversación se presenta como una sucesión de turnos de palabra. Esta sucesión no está regida solamente por las reglas de alternancia, sino sometida a ciertos principios de coherencia interna: una conversación que obedece a reglas de encadenamiento sintáctico, semántico y pragmático; se trata del segundo nivel para desentrañar la conversación.

Las contribuciones de los participantes en las reglas de encadenamiento están en relación de dependencia condicional:

Si L1 saluda a L2 se espera que L2 responda a ese saludo.

L1 —¡Buenos días!

L2 —¡Buenos días!

Si L1 hace una pregunta a L2, se espera que L2 responda

L1 —¿Qué hora es?

L2 —Las 8.

Pueden ocurrir errores del acto reactivo:

L1 —¿Cómo estás?

L2 —Gracias.

Sucede que en el diálogo es necesario no sólo que dos personas al menos hablen por turno y respeten las reglas de alternancia, sino que hablen del mismo tema y que los enunciados respectivos estén mutuamente determinados. Por esto necesita de una organización que se le llama gramática de las conversaciones.

a. La gramática de las conversaciones

La organización de la conversación puede ser desde un nivel global o local.

- Nivel global. En este nivel se trata de reconstruir el escenario del desenvolvimiento del conjunto de la interacción. Está ligado al tipo de interacción en el cual se releva el cambio comunicativo percibido.
- Nivel local. Se estudia paso a paso cómo se efectúa el encadenamiento de los diferentes constituyentes del diálogo, si es explícito o implícito.

Así, el modelo jerárquico da cuenta de la organización tanto global como local.

b. El modelo jerárquico

Una secuencia, entonces, es un intercambio o conjunto de interacciones que comparte el mismo tema en común, que desarrollan los temas de conversación. La mayoría de las interacciones se desarrollan según el siguiente esquema general:

- **Secuencia de apertura:** Los intercambios de esta secuencia tienen como finalidad comprobar que el canal de comunicación está abierto, y se puede mantener la re-

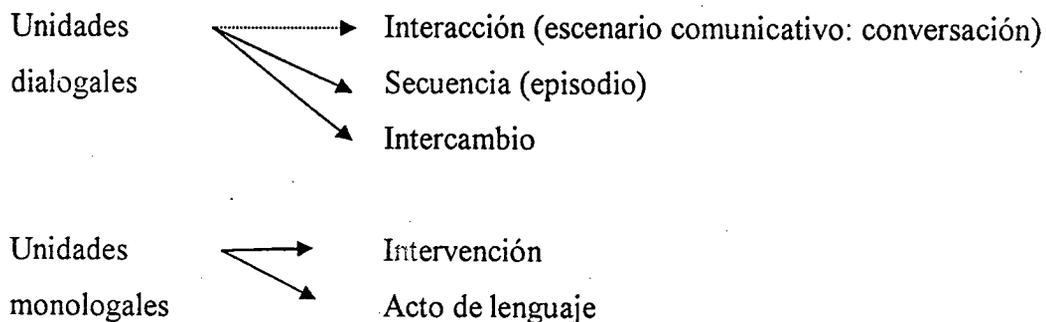
lación entre los hablantes. Marcan el tránsito del silencio a la situación de habla. Saludos de apertura, intervenciones de identificación.

- **Secuencia temática;** que pueden ser
 - de concordancia o de historia en las que un hablante transmite información mientras los demás se limitan al papel de oyentes, emitiendo continuadores o pidiendo más información; son funcionales, los turnos son ágiles, y los hablantes no monopolizan el turno; éste puede ser de petición, de conformidad, de invitación, de retroalimentación
 - de lateralización, marcan la discontinuidad semántica, como la ruptura de predictibilidad, o supone lateralizaciones internas como rectificaciones, malentendidos, aclaraciones, y externas como interrupciones por motivos contextuales.
- **Secuencia de cierre:** Marcan el paso del contacto verbal al silencio.

Este principio sostiene que los mensajes lingüísticos están constituidos por unidades jerárquicas, incluidas las unas en las otras, de la más pequeña (fonema) a las más grande (texto).

Así consideradas son arquitecturas complejas y jerarquizadas, con unidades relevantes de rangos diferentes y metidas unas dentro de otras, según ciertas reglas de composición.

Las unidades dialogales y monologales para describir la organización de las conversaciones son cinco:



Los actos de lenguaje se combinan para constituir intervenciones, los actos y las intervenciones son monologales, producidos por un mismo y solo locutor. Cuando intervienen al menos dos locutores se considera un intercambio, constituido a su vez, por secuencias. Las secuencias también se combinan y organizan en interacciones, que son las unidades máximas de análisis.

- La interacción es de rasgo superior, constituye una unidad comunicativa que presenta una evidente continuidad interna, continuidad del grupo de los participantes, del cuadro espacio-temporal, y de los temas abordados. Se aclara que no es fácil de delimitarla sin arbitrariedad. La interacción a su vez se descompone en secuencias.
- La secuencia puede ser definida como un bloque de intercambios ligados por un fuerte grado de coherencia semántica, de contenido temático, y pragmático. La mayoría de las interacciones se desarrollan según el siguiente esquema general:

Secuencia de apertura

Cuerpo de la interacción

Secuencia de cierre

Las de apertura y cierre funcionan de manera particular; las de apertura, establecen el contacto físico y psicológico con los interlocutores, definición de la situación, establecimiento del intercambio de un cierto número de rituales confirmativos como saludos, manifestación de cordialidad y placer por el encuentro.

Para el cierre, la secuencia es el anuncio de la finalización del encuentro, agradecimientos, votos y saludos en forma de promesa de volverse a ver.

Estas secuencias liminares son más fuertemente ritualizadas que las secuencias centrales, porque son particularmente delicadas.

• El intercambio es la más pequeña unidad dialogal. Es de alguna manera la figura-vedette del análisis de la conversación.

• La intervención es producida por un solo y mismo locutor, y es la contribución de un locutor particular en un intercambio particular. No debe ser confundida con el turno de la palabra.

Interesa en el análisis del trabajo en especial la intervención porque aparece en los turnos de habla con contenido proposicional que se encargan del desarrollo, del avance temático de la conversación., y se relaciona con los pares adyacentes, pregunta + respuesta, invitación + aceptación, llamada + respuesta, etc. Sin embargo estos últimos tienen un carácter cerrado que puede no aparece en las intervenciones.

Para el análisis de la conversación el criterio a seguir es el pragmático, los actos de habla, es decir, las acciones, que interesan en tanto unidades interaccionales constituyentes de una intervención. Esta naturaleza interaccional involucra a los actos de

habla, y de ellos es representativa el acto ilocutorio que responde a la intención comunicativa del hablante. Se identifican con los tres movimientos de una intervención: movimientos de enlace retroactivo, los que establecen alguna relación con la intervención anterior, los movimientos de enlace constitutivo, los que vehiculizan la fuerza ilocutiva de la intervención, y los movimientos de enlace proyectivo, los que facilitan un cambio de tema, o al menos la introducción de un nuevo aspecto del tema tratado.

Las reacciones de los interlocutores, además, son llamadas de topicalización, destinadas a convertir el tema propuesto, en tema de conversación. Estos movimientos de enlace son los que reflejan la continuidad o discontinuidad entre los turnos.

La clasificación de los tipos de intervención tienen que ver con el intercambio, con la interacción, con la relación de dependencia mutua que mantiene cada intervención con las intervenciones inmediatas. Esta identificación de los tipos de intervención en el análisis nos permite agruparlas formando intercambios dotados de coherencia semántica y contenido informativo.

Esta orientación interactiva tiene en cuenta dos criterios: la predictibilidad de los turnos, y el lugar que ocupan en el intercambio, la posición en la cadena.

Se consideran seis tipos de intervención: Inicio (I), Informe (Inf), Relanzamiento (RI), Respuesta (R), Respuesta/Inicio (R/I) y Reacción evaluativa (REv).

El Inicio y la Respuesta son los tipos básicos de intervención, es su presentación más típica, corresponde a una interrogación, a un acto de habla directivo, mientras que la respuesta es enunciativa, y responde a la fuerza ilocutiva.

El Informe, aparece sin ningún vínculo de orientación interactiva, sin que nadie lo solicite, sirve para llenar silencios, o para introducir temas nuevos. No establece relaciones de predictibilidad, y puede no aparecer una intervención posterior. Si aparece otra con valor reactivo se clasifica como Reacción evaluativa, que es marca de recepción, es una contribución que no aporta nada nuevo, y que el interlocutor usa para cerrar el intercambio, o es un turno de valoración sobre la intervención previa.

El relanzamiento es una intervención predictiva y no inicial, aparece cuando un Inicio queda sin respuesta.

La Respuesta/Inicio realizan simultáneamente una función predicha y predictiva.

Los actos de habla, enmarcan en la enunciación la intencionalidad de cada unidad.

Es necesario volver a la noción de intercambio, a la estructura interna del intercambio.

Todo intercambio está en principio constituido por al menos dos intervenciones, sin confundirla con los turnos de habla.

Se da toda vez que un intercambio comporta una sola intervención, sea porque la otra intervención es realizada por medio no verbales, sea porque está simplemente ausente: el intercambio está cortado.

Cuando el intercambio está constituido por dos intervenciones, o habla de par adyacente la primera intervención es llamada iniciativa, y la segunda reactiva.

En el caso del intercambio iniciado por una pregunta, se comprueba que la respuesta es voluntaria, seguida por una tercera intervención, producida por el primer locutor y que tiene por función acusar recibo de la respuesta. Esta tercera intervención se llama evaluativa.

Último caso de figura son los intercambios extendidos, que componen más de tres intervenciones. Es raro que el iniciador de la pregunta se contento con un ¡ah! ¡Bueno! Evaluativo. Por lo general va a volver a la carga y va a abrir un ciclo negociativo más o menos largo, conformado de un cierto número de reediciones del oferente. Estas se realizarán según sean seguidas de cuestiones cuidadas, argumentadas, y finalizarán la negociación cuando L1 termine por abandonar sus vanas tentativas, o cuando L2 ceda a las persistentes argumentaciones de L1.

El caso más simple de organización sintagmática de los intercambios es ese donde los intercambios se suceden de manera lineal (reportajes). Pero en las conversaciones más complejas los intercambios pueden ser cruzados, imbricados o encadenados unos con otros.

c. La relación interpersonal

Toda interacción verbal se puede presentar como una continuidad de eventos en los que el conjunto constituye un texto producido colectivamente en un contexto determinado. En esta perspectiva la marca del análisis consiste en profundizar las reglas que sostienen la construcción de ese texto y su coherencia interna.

Según Labov y Fanshel, una interacción es una acción que afecta (altera o mantiene) las relaciones de sí y del otro en la comunicación cara a cara.

Se ve entonces el tipo de distancia horizontal y vertical que se instaura entre los interactuantes durante la interacción.

a. La relación horizontal

Los medios por los cuales el locutor puede experimentar la distancia son numerosos. Lo verbal y no verbal es integrado en la interacción, consciente o inconscientemente, con infinitas precauciones, y funcionan en reserva, pudiendo estar compensada cada variable en cierta medida por otra.

La distancia interpersonal por lo general evoluciona en el transcurso de la interacción. Esta evolución se produce con ritmos variables, pero en general con una aproximación progresiva. Esta distancia interpersonal es muy negociable y por naturaleza simétrica.

Esta dimensión de la relación remite al hecho de que, en la interacción, los participantes pueden mostrarse más o menos próximos, o por el contrario, alejados. El eje de la relación horizontal, es gradual, orientado por un lado hacia la distancia y por el otro hacia la familiaridad y la intimidad. El estado de esta relación depende a la vez de características externas e internas de la interacción según un principio que vale para todas las formas que puede tomar la relación interpersonal:

- Toda interacción se desarrolla en un cierto marco y pone en presencia personas dadas, teniendo particularidades y considerando un cierto tipo de lazo socioafectivo (o contextuales)
- En ese marco tienen lugar ciertos eventos, o escenarios comunicativos, en el que se intercambia signos verbales, y para-verbales que son los internos.
- Los comportamientos producidos en la interacción son, en gran parte, determinados por los componentes externos aunque no totalmente. Los contratos contextuales dejan a los interactuantes un margen de maniobra. La relación es negociable y es gracias a la manipulación de ciertas unidades pertinentes que llamaremos relacionemas.

Desde el punto de vista del funcionamiento de la conversación, los interlocutores intercambian relacionemas que se consideran a la vez como indicadores y constructores de la relación interpersonal.

Desde el punto de vista descriptivo, la marca del analista consiste en realzar esos diferentes relacionemas, ver cómo funcionan en el discurso y reconstituir ese sistema subyacente.

En cuanto a la relación horizontal, los factores contextuales más determinantes son:

- Si los interlocutores se conocen un poco, mucho o nada.
- La naturaleza del lugar socio afectivo que los une,
- La naturaleza de la situación comunicativa (informal o formal, ceremonial)

Existen, por otra parte, marcadores de las relaciones horizontales. Entre los no verbales y paraverbales, se pueden mencionar:

- Los términos de distancia, es una metáfora espacial, se encuentran en expresiones como “guardar sus distancias”, “estar distante”, “estar cerca de alguien”.
- Los gestos, indicadores de buena calidad.
- La postura, la orientación del cuerpo, la duración y la intensidad de los contactos oculares.
- Los datos paraverbales, intensidad articulatoria y timbre de la voz.

Entre los marcadores verbales se distinguen los términos de dirección que se deben mencionar en primer lugar, porque son lo más evidentes de la relación.

- El pronombre de dirección, el tuteo, símbolo por excelencia de la familiaridad, por oposición al usted que marca la distancia.
- Los nombres de dirección que designan a su interlocutor como “señor”, “querido”, “profesora”.

Entre los términos de dirección, la relación horizontal puede manifestarse verbalmente por los temas abordados en la interacción (no se habla de las mismas cosas con conocidos y desconocidos, y por el nivel de lengua utilizado.

Los taxemas es un término para designar marcadores de relacionales acuñado por Kerbrart-Orecchioni.

b. La relación vertical

Los marcadores de la relación vertical son numerosos, Conviene observar negociaciones de turnos y de intercambio, además de temas, signos u opiniones.

Los intercambios comunicativos son lugares de batallas permanentes para la posición alta, dominante; generalmente se tratan de intercambios institucionalmente desiguales, donde el juego de taxemas puede invertirse cediendo los lugares iniciales, en principio igualitario, o éste, puede convertirse en una relación de dominación inexistente a priori porque es un proceso dinámico.

Esta dimensión es de poder, jerarquía, dominio, remite al hecho de que los hablantes presenciales no son siempre iguales en su interacción, uno puede encontrarse en posición dominante, mientras que el otro está en la opuesta.

Esta distancia es asimétrica, y tiene el mismo funcionamiento que la horizontal:

- Es gradual.
- Estas interacciones desiguales (maestro/alumnos, padres/hijos) es un problema de contexto.
- Depende de los datos contextuales, aunque se observa dominio institucional, puede generar resistencia, y contra-poderes que a su vez pueden o no fracasar.
- El contexto no es desigual, puede haber desigualdad de principios entre los participantes.
- Dependen de la producción de unidades particulares, los relacionemas verticales, se llaman taxemas, y se distinguen los taxemas de posición alta y baja.

c. Taxemas o relaciones verticales

Se distinguen para estos taxemas marcadores no verbales y paraverbales determinados por la proyección psíquica de los participantes y su vestimenta según su profesión, por la organización del espacio comunicativo, por las posturas, por la intensidad vocal y el tono de voz

Entre los marcadores verbales se señalan las formas de dirección, pronombres de dirección y nombres de dirección, la organización de los turnos de habla, la organización estructural de la interacción, es decir, la importancia de ese nivel de iniciativas, responsable de la apertura o del cierre, es indicador de una posición alta y los actos de habla que es la categoría más rica y compleja.

En cuanto a la organización de los turnos tiene que ver con los aspectos cuantitativos de quien habla más, o más tiempo aparece como el que domina la conversación, y los aspectos cualitativos, es decir, los fenómenos como la interrupción o la intromisión que funcionan como taxemas de posición alta.

3.4.a. Unidad de análisis: la conversación

Para el análisis de los registros de clase selecciona como unidad discursiva la conversación.

Esta opción lingüística para el análisis ofrece una visión de la interacción comunicativa de naturaleza pragmática, sociolingüística y de la etnografía de la comunicación. Considera la clase como un lugar de encuentro entre lo social y lo individual, porque la vida social se desarrolla, se recrea, se mantiene o se cambia, a partir de las interacciones comunicativas entre los sujetos. Comprender, entonces, la clase como escenario comunicativo, es plantear lo que allí ocurre como si fueran distintas escenas o acontecimientos comunicativos en ese encuentro entre lo social y lo individual, entre lo social y lo cognitivo.

Este encuentro en una clase, presupone una escuela, una institución que es parte y reflejo de la sociedad que la crea. El objetivo es ocuparse de esos espacios o escenarios comunicativos que se producen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de continuas interacciones comunicativas. La clase, como escenario comunicativo, por lo tanto, se convierte en unos microcosmos de la realidad sociocultural donde permanentemente interaccionan alumnos y profesor. Éstos ponen en juego los instrumentos que tienen a su alcance para conseguir sus objetivos, sus finalidades, que se van negociando momento a momento, a partir de las diferentes visiones que unos y otros tienen de los que está sucediendo.

En las interacciones, así mismo, concurren en su funcionamiento las relaciones poder, de necesidad de convencer, de ser aceptados, de ser creídos. Relaciones que existen en la sociedad resultante de diferencias de status social, de clase, de conocimiento, de sexo, de edad. Son las que constituyen normas de comportamiento sociolingüístico y pragmático, y que orientan hacia cuándo es apropiado hablar o callar, de qué manera hacer uso de la palabra, cómo intervenir. Profesor y alumno pueden pertenecer o no a la misma clase social, y a grupos generacionales diferentes, pero esto implica la posesión de conocimientos distintos, y de repertorios verbales diversos. Por esto y otros condicionamientos también la institución escolar le ha otorgado durante mucho tiempo al profesor el rol de transmisor de conocimientos y de evaluador, y al alumno, el de aprendiz o receptor de conocimiento, y sujeto de evaluación. Unos y otros desempeñan papeles determinantes en este escenario comunicativo. Escenario que permite observar primero en esas interacciones el papel de la intervención docente, para luego analizarlas.

La teoría y las investigaciones acerca del lenguaje lo indagan y puntualizan su papel fundamental en la construcción de identidades y en el establecimiento de relaciones, muy filtradas por la verbalización. Este papel relacional e interactivo lo plantea tanto la pragmática enunciativa como la etnografía de la comunicación y la sociología porque le interesa el hacer en un contexto sociocultural determinado.

Estas ciencias proponen, para la realización de un estudio, la identificación de un corpus específico para contrastar sucesivas hipótesis de trabajo. Ese corpus tiene que ver con el uso real del lenguaje, registrado y transcrito que se convierte, de esa manera, en textos hablados. Textos que refieren a los emisores y receptores de la producción textual real de una interacción particular, y en la inmediatez del contexto determinado. Este corpus resulta de la experiencia por excelencia del lenguaje, la conversación, la comunicación oral cara a cara, donde dos locutores se expresan a su turno, en un contexto determinado.

La conversación, como unidad de análisis, se selecciona en el marco constituido de las teorías del análisis del discurso, y más específicamente de la organización de la estructura de la conversación.

Este acto de intercambio permite observar el comportamiento lingüístico inmediato, que si bien poco planificado, otorga la posibilidad de desentrañar las estrategias de la interacción social que se van alternando a lo largo del discurso, en este caso en una clase. Estrategias que sirven y están en función de la planificación didáctica por un lado, y de las intenciones, y de los fines interlocutivos y perlocutivos por el otro.

Se convierte así, la conversación, en una fuente teórica y metodológica para el análisis crítico del discurso, y de la interacción en el desarrollo de una clase.

Por ser estratégica, la conversación, se define como funcional pues se determina básicamente por la organización temática, y como estructural porque establece las unidades estructurales concretadas de la toma de turno de habla.

Por lo tanto, la conversación, por ser el resultado de la articulación de una pluralidad de estructuraciones en función de las condiciones de producción, autoriza a observar e indagar para comprender y, poder así, describir en de la diversidad de las interacciones comunicativas, la intervención didáctica, en el contexto de una clase de lengua en 3er. año.

3.4.b. Categorías de análisis

Se establecen primero los siguientes pasos metodológicos a seguir, según la organización de la conversación:

1. se segmenta en secuencias o intercambios comunicativos, para aislar los actos de habla, y de ellos turnos e intervenciones.
2. se asigna a cada segmento las producciones verbales que las componen.
3. se extraen los patrones de comportamiento comunicativo del profesor y de los alumnos y se categorizan para su análisis.

Para este análisis del discurso interactivo que se genera en el aula se parte de una serie de categorías establecidas desde investigaciones centradas en el análisis de la organización de la conversación.

Las categorías de análisis se establecen considerando los aspectos teóricos metodológicos de la conversación, y más específicamente los del sistema de turnos de habla que son tomados del modelo propuesto por Harvey Sacks, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson, y que desarrolla Gallardo Paúls Beatriz.

Este modelo seleccionado permite delimitar las categorías a partir de las unidades que constituyen la organización estructural y jerárquica, y la organización no estructural de la conversación. De la organización estructural, el turno e la distribución, la intervención, los movimientos o enlaces y su intención ilocutiva. De la organización no estructural, la prioridad o cortesía. Para ello se sigue a Gallardo de Paúls, quien respetando este modelo, define las unidades estructurales determinadas por la organización estructural y no estructural de la conversación. A partir de esa organización se seleccionan las categorías de análisis:

- **Primera categoría:** Intervenciones enlaces o movimientos de orientación interactiva.
- **Segunda categoría:** Distribución y asunción de los turnos y los roles participativos interactivos.
- **Tercera categoría:** La fuerza ilocutiva y la intencionalidad en las intervenciones.
- **Cuarta categoría:** Pares adyacentes y la prioridad.
- **Quinta categoría:** El conocimiento y el contenido escolar disciplinar.

3.4.c. Criterios de segmentación de la clase

En el análisis de los datos resulta necesaria la indentificación de los tipos de intervención, porque es lo que permite agruparlas, luego, en las unidades de rango superior que conforman los “intercambios” dotados de coherencia semántica y de valor informativo.

Estos intercambios, a su vez, conforman “las secuencias” que son las unidades no estructurales temáticas. Una secuencia es la unidad de rango superior conformada por un intercambio o conjunto de intercambios que comparten el mismo tema en común. A su vez estos intercambios están conformados por unidades de rango menor que son las intervenciones.

Resumiendo las unidades de mayor a menor rango serían: “secuencia” “intercambio” “intervención”.

Por ser la secuencia la unidad temática informativa, y de rango superior se la selecciona para realizar la segmentación de la clase.

Para la segmentación se elige el criterio de unidad temática informativa de la organización no estructural de la conversación. Este criterio se considera una unidad de acción en que se puede fragmentar el acto empírico.

Esta segmentación corresponde a secuencias de actos cuya articulación responde a la lógica interna de la comunicación de los hablantes, pero en relación con el conjunto del proceso. Son secuencias de orden lógico, definidas por los movimientos interaccionales en las relaciones entre los participantes y la situación didáctica.

Esta segmentación en secuencias se refiere tanto a la organización y estructura de la interacción.

Una secuencia es un intercambio o conjunto de intercambios formado por turnos e intervenciones que comparte el mismo tema en común y pueden ser:

- **de apertura:** marcan el tránsito del silencio a la situación de habla. Tienen como finalidad comprobar que el canal de comunicación está abierto, y en qué términos se van a mantener las relaciones entre los hablantes.
- **de concordancia o historia:** en las que un hablante transmite información mientras los demás se limitan al papel de oyentes, emitiendo continuadores, o pidiendo más información; son funcionales, los turnos son ágiles, y los hablantes no monopolizan el turno; éste puede ser de petición, de conformidad, de invitación, de retroalimentación

- **de lateralización:** marcan cierta discontinuidad semántica, que a veces supone también una ruptura de la predictibilidad. Puede haber internas (rectificaciones, malentendidos, aclaraciones), y externas (interrupciones por motivos contextuales)

La clase es pasible de segmentarse de esta manera por ser un tipo de acontecimiento comunicativo que permite, por consiguiente, analizar los datos empíricos dialogados correspondientes a la continuidad de las interacciones en la clase observada.

3.4.d. Datos de la clase

Lugar y marco espacio-temporal del C.P.E.M.

La observación se realiza en un C.P.E.M. (Centro Provincial de Enseñanza Media) de la provincia de Neuquén y está ubicado en una zona céntrica de la ciudad de Plottier, distante unos 15 km. de la ciudad capital.

Este centro se inicia en el año 1969 a solicitud de padres y autoridades municipales. Comienza en una casa particular con dos aulas hasta que se traslada al edificio en el que permanece hasta hoy.

Posee una organización de los espacios en función de las ampliaciones que se planifican en los lugares ociosos, pero no priorizando lo pedagógico. Son más bien “agregados”. Tiene la particularidad edilicia de parecer un *mix* de dos escuelas adyacentes unidas por un patio que comunica a los dos bloques. El segundo más nuevo y también modificado por ampliaciones.

Quizás esto responda a una de las características de casi todas las escuelas de Neuquén capital y alrededores dada la explosión demográfica por migración interna y externa de los últimos decenios del siglo XX. La población estudiantil crece y crece, y su inserción en la escuela no es planificada adecuadamente por el Consejo Provincial de Educación. Cada año, entonces se “adaptan” los edificios haciendo anexos; en realidad, construyendo en donde el terreno lo permite, y a su vez, acomodando o cambiando los espacios según las necesidades urgentes.

Es un edificio grande que abarca un cuarto de manzana, haciendo esquina. La parte frontal, descansa sobre la vereda. La puerta principal de entrada y las ventanas dan

a la calle. Cuando uno ingresa recién se da cuenta que es sólo parte de la edificación, porque el bloque nuevo no se ve desde la calle. Se accede a una galería muy grande, donde dan las salas de dirección, asesoría, de profesores, y fotocopiadora a la izquierda de la puerta de entrada. Secretaría y preceptoría, del lado y al costado de la galería. Al frente, y a la izquierda, dan las aulas. A la derecha, un pasillo comunica a más aulas, una sala de informática, y una sala de plástica. A la izquierda otra galería, comunica con el patio interno. Atravesándolo se llega “a la parte nueva”, construida como ala lateral, de dos plantas. Abajo, aulas; arriba también aulas, un laboratorio y un salón amplio.

La parte vieja, aunque bien conservada, se diferencia de la nueva por tener esta última un diseño más moderno: las ventanas más amplias, por consiguiente con más luz natural, el pasillo que comunica los ambientes también amplio y bien pintado, igual que las aulas y las salas son grandes, y con buena iluminación natural y eléctrica.

En la biblioteca los libros están en estantes contra las tres paredes sin ventanas, y en el centro hay mesas grandes con sillas alrededor. Parece bien dotada, y los libros se encuentran acomodados por disciplinas.

Los dos laboratorios tienen mesadas con gas y agua, y los elementos e instrumentos están guardados en armarios con puertas vidriadas. Son amplios y bien iluminados.

En la parte vieja la dirección, las secretarías, la sala de profesores dan a la calle, y el personal trabaja en escritorios. No son espacios amplios. Están comunicados entre sí por la galería principal.

La sala de profesores es relativamente pequeña, está adyacente a la dirección, y junto a una cocina no muy grande, que también da a la calle.

Este C.P.E.M. está ubicado en un lugar estratégico de la ciudad, enclavado muy cerca del centro comercial importante, en la calle paralela a las vías del ferrocarril, y con acceso a todas las líneas de colectivo que recorren los diferentes barrios de la ciudad. Esto y el hecho de ser el primer secundario del pueblo favoreció en el primer tiempo, la concurrencia a esta escuela de alumnos de zonas alejadas aunque la mayoría de la población estudiantil pertenece al centro.

Historia del C.P.E.M.

Los datos de la historia de la escuela son aportados en la entrevista por la vicedirectora del establecimiento, y otros por la profesora.

Hasta 1968 no había escuelas secundarias en Plottier. Quienes querían continuar estudiando debían viajar a Neuquén capital.

Por iniciativa de un grupo de padres, en mayo comenzó a funcionar, una sección de 1er. año, y una de 2do., en una casa donde ahora está la Biblioteca Municipal, sobre la Avenida principal.

Posteriormente se habilitó un anexo, en un local que está frente a la plaza donde hoy hay una casa de artículos de limpieza, pero seguía resultando chica. Simultáneamente se venía construyendo un edificio para una nueva escuela primaria; fue terminado pero no estaba habilitado en espera de mobiliario y de organización administrativa.

Ante esta situación, en 1974, padres, docentes y alumnos del C.P.E.M., con el apoyo del entonces intendente, tomaron el edificio, y desde entonces no se movió más. En 1976 se creó el Anexo Nocturno con la modalidad de Auxiliar en Administración de Empresas.

A lo largo de estos años sufrió numerosas modificaciones y ampliaciones: primero se hicieron dos aulas en el pasillo derecho, que quedaban afuera, sobre el patio. Luego se construyó la aún llamada "parte nueva" (1984), con dos plantas, aulas, biblioteca y dependencias varias. Más tarde se cerró el pasillo derecho y las dos aulas de afuera quedaron incorporadas al edificio escolar. En 1997 se incendió el edificio, fundamentalmente la galería que funcionaba como SUM (sala única múltiple) con escenario, techo, piso. Por último en 1998 dentro del plan PRODYMES, se construyó (en el predio donde había un galpón) una ampliación en la "parte nueva" que consta de otro laboratorio y una sala multimedios. La escuela ya tenía un laboratorio en la "parte vieja" que ahora pasó a "sala de plástica".

Del incendio hay datos contradictorios aportados por la vicedirectora, la profesora, y la asesora; según la primera se produjo en medio de los incidentes por el paro docente y la toma del puente que une Neuquén y Río Negro, la profesora supone que los alumnos no comprendiendo la actitud de enfrentamiento entre docentes, y la asesora lo considera un hecho más de delincuencia común.

Un rasgo especial en que coinciden los entrevistados es el hecho de la permanencia y continuidad del personal de planta, preceptores, bibliotecarios, secretarios y asesores, y dos directivos. Muchos de ellos han trabajado en la escuela entre 20 y 30 años, y otros han sido alumnos y luego personal.

No así con el cargo de Director que sigue los avatares de las licencias intermitentes del Director titular, y que por lo tanto cambia la terna de directivos.

Organización institucional

Comenzó con sólo 10 docentes, un director y una secretaria, y fue creciendo en forma proporcional al del alumnado hasta tener ahora en total alrededor de 120 personas trabajando. Y entre 700 y 1.000 alumnos en los tres turnos.

Durante muchos años el C.P.E.M. fue el único colegio Secundario. En 1993 o 1994 se creó otro, y al año siguiente la Primera Escuela Técnica Provincial, y más tarde dos secundarios más.

Por esta historia la Escuela era considerada la “del centro”, a la que concurren en su mayoría chicos del centro, y a la que desean asistir los chicos de los barrios como modo de ascenso social, por el hecho de conectarse con otros compañeros y las instituciones “mejor vistas”.

La profesora aporta los siguientes datos: *“había al principio chicos de chacra, hijos de chacareros, e hijos de empresarios pero como esto cambió, la economía cambió, los padres trabajan ahora en Neuquén, (ahora asisten) hijos de desocupados, algunos vivían en barrios en la periferia; entonces fue cambiando. Los hijos de los chacareros y de los empresarios eran como los más protegidos dentro del colegio, era como que esa tradición se mantenía, regalaban dulces, esas cosas propias de la escuela, pero se está perdiendo. Era como una identificación de la escuela”.*

La vicedirectora dice al respecto: *“por esta historia la Escuela era considerada la ‘del centro’, a la que concurre en su mayoría chicos del centro, y a la que desean asistir los chicos de los barrios como modo de ascenso social, por el hecho de conectarse con otros compañeros y las instituciones ‘mejor vistas’ ‘...De todos modos con la creación de las otras en los barrios, y la Técnica, los chicos se insertaron en ellas, y esta tendencia disminuyó. Ya no vienen tantos chicos de los barrios o de las chacras, más también por la situación económica, el precio del boleto, etc.’”*

En cuanto a su organización institucional es una Escuela Pública dependiente de la Dirección de Enseñanza Media, del Consejo Provincial de Educación.

Las modalidades que tiene son Perito Mercantil y Bachiller con orientación Docente en el turno diurno (mañana y tarde), y Técnico en Administración de Empresas en el vespertino.

La matrícula fue variando; desde su creación hasta 1999 fue en aumento, llegando a tener alrededor de 1000 alumnos.

4. La clase

Introducción

Este análisis de las interacciones discursivas de la clase parte de la importancia del discurso escolar en la educación, estudiar e investigar tanto en el ámbito educativo, como en área de la lingüística del discurso. Aunque es cierto que no existen todavía acuerdos generales acerca de cómo se relaciona el lenguaje con la enseñanza hay avances importantes en el campo que sirven a este trabajo como fundamento teórico.

Stubbs, al respecto dice: *“Escuelas y aulas son entornos lingüísticos sumamente influyentes. Los alumnos se enfrentan con el lenguaje casi todo el día: con la lengua hablada del profesor o de otros alumnos y con la lengua escrita de los libros. En cierto sentido, en nuestra cultura, la enseñanza es conversación”* (M. Stubbs, 1984, pág. 13)¹

Esta relación lenguaje-enseñanza es una relación compleja que implica rigurosidad en su estudio y cuidado en las simplificaciones. Esto presupone ser conscientes de que una indagación es la búsqueda de algunos resultados que posibilite el muestreo pero sin carácter de generalización.

Este interés por el estudio del discurso escolar, que mueven a las investigaciones educativas, acuerda con los intereses del análisis del discurso. El discurso entendido como práctica social, como forma de acción entre los sujetos se articula a partir del uso del lenguaje contextualizado. En el uso, el discurso, es el que también articula una clase que se desarrolla a través de los intercambios del habla de los participantes docente/alumnos.

El discurso como práctica educativa tiene diferentes modos de organización y manifestación e implica a las personas que lo usan, a sus ideologías, a sus visiones del mundo, a sus intenciones, metas, finalidades que se concreta en la práctica interactiva de la clase. Así mismo, estos miembros participantes como los usuarios del discurso, forman parte de una compleja red de relaciones de poder y de solidaridad, de domina-

¹ Stubbs, M., 1984, Lenguaje y escuela, Diálogos en Educación, Madrid.

ción y de resistencia que se configuran en las prácticas educativas en general, y en las prácticas de la clase en particular.

Halliday, al referirse al lenguaje y las instituciones cree que *“la propia escuela es apenas una de las muchas instituciones que tienen interés desde ese punto de vista, como una red de comunicación, un nexo de contextos interpersonales para el uso del lenguaje...”* (M. Halliday, 1978, pág. 301)²

Un aspecto importante para el análisis de la clase es que los estudios discursivos de enfoques lingüísticos, sociológicos, y pragmáticos, toman como objeto de análisis datos empíricos concretos, porque el principio que los sostiene es el análisis del uso lingüístico que se da en contexto, en situación real por lo que se usa como técnica de recolección de datos la observación de dos clases de lengua en un tercer año de la escuela media.

Se realizan, además, tres entrevistas: a la profesora observada, a la vicedirectora del establecimiento y a una asesora pedagógica. Completan los datos empíricos la planificación departamental y la planificación anual de tercer año de la docente, y los materiales escritos de los alumnos producidos en las dos clases.

En la recolección de datos se observan, registran y graban dos clases de Lengua de 80' cada una, en el 3er. año B, del turno tarde, de un Centro Provincial de Enseñanza Media de Plottier. El tercer año es un grupo mixto de 29 alumnos.

La docente comienza y cierra la unidad de argumentación de la planificación anual de tercer año, y que es correspondiente con la planificación departamental del Área de Lengua.

De la clase se observa especialmente la situación comunicativa singular de la clase, el discurso del docente y de los alumnos en las interacciones discursivas que se manifiesta en las producciones concretas del uso del lenguaje en la doble dimensión: socio-cultural e histórico en función de las intenciones comunicativas que intercambian, y cognitivo-social, en función porque esas intenciones les permiten llevarlo a cabo en el marco de una clase, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La observación de las estrategias y mecanismos que usan los hablantes en las interacciones interesan particularmente por sus implicancias en las intervenciones didácticas que el docente pone en juego en función del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la clase.

El problema que se trata de dilucidar es qué características adopta la intervención docente en el contexto de una clase específica indagando en las manifestaciones

² Halliday, M.A.K, 1978, *El Lenguaje como Semiótica Social*, Fondo de Cultura Económica, México.

que muestra el discurso de los interactuantes en el encadenamiento de las interacciones de la clase.

En síntesis lo relevante de la exploración, descripción e interpretación del discurso escolar es la implicancia didáctica de este análisis de la clase, que es el indicador que articula la relación significativa entre lenguaje y educación, entre lenguaje y enseñanza, *“es un acercamiento posible, una manera de observar, de leer, de comprender situaciones...conocimiento disciplinar, mirada peculiar dentro de una disciplina...No conjunto de elementos cerrados, terminados, prescripción de recetas. Sí, elaboración permanente, análisis, explicación, en un entrecruzamiento de praxis y teoría. Propuesta de articulación acción-investigación, teoría-técnica, análisis-operación...Camino, en fin, de construcción de un conocimiento complejo y dialéctico acerca de la enseñanza, de sus prácticas, que son su fuente y meta, impulsado por las contradicciones, las coincidencias, los cuestionamientos”* (M. Souto, 1993, págs. 19 y 20)³

4.1. La finalidad de la clase, la descripción densa de la clase y los registros

La finalidad de la clase

El fin general tiene que ver con la intencionalidad de la clase que es el desarrollo del contenido lingüístico de argumentación. Este contenido corresponde a la Unidad 3: La argumentación, de la planificación anual de la docente observada. La misma profesora lo explicita en la entrevista: *“Como ya expliqué antes tenemos una planificación departamental, y una anual por curso. Esa anual la elaboramos todos los docentes de ese curso. Ahora por ejemplo ya estoy terminando la Unidad 2: Género instrumental: el informe, recibo los trabajos escritos, y comienza la Unidad 3: la argumentación oral y escrita”*.

Encuadra los contenidos de la clase según la planificación: *Tiene que ver con ésta, (la argumentación) porque así planificamos, primero el discurso, y luego el discurso literario que ya apareció en los textos de comunicación, y aparecerá en los de argumentación. Se verá la función estética, lo narrativo, lírico y dramático. Es más larga.*

³ Souto, Marta, 1993, Hacia una didáctica de lo grupal, Miño y Dávila, Buenos Aires.

La docente habla en plural “así planificamos” porque la planificación Anual fue elaborada en conjunto por todas las profesoras de 3er. año del establecimiento escolar, y tiene correspondencia con la planificación anual Departamental. La docente es jefe del Departamento de Lengua.

La misma docente explica las intenciones generales, los criterios de trabajo para la elaboración de las planificaciones: *“Estamos trabajando internamente y tratando de consolidarnos, tenemos como proyecto trabajar la expresión, en eso estamos. Logramos algunas cosas como aunar criterios, planificar juntas, especialmente la planificación departamental abierta, que es el eje para las planificaciones áulicas. Después entre todos los docentes del Departamento hacemos la planificación áulica anual en función de la departamental. Y luego nos reunimos para hacer los ajustes. La coordinación es buena, y hay aceptación de las propuestas que luego trabajamos juntas los objetivos, la fundamentación teórica y los contenidos”*.

La docente también para explicitar los objetivos que se propone se refiere a los contenidos, su concepción del conocimiento lingüístico, la transmisión del mismo, y a su relación con el aprendizaje: *“En cuanto a contenidos conceptuales, como organizamos la planificación, me interesa que los alumnos aprendan tanto a argumentar oral, como escrito. Generalmente partimos de otro texto, o de una problemática, y ellos desarrollan por escrito, en grupo un texto, y en clase lo analizamos. Para comenzar la unidad ya les pedí que redactaran una nota de divulgación sobre drogas, porque a ellos les interesa el tema. Los objetivos son que afiancen sus competencias orales y escritas en interacción; también que reflexionen acerca del lenguaje, y que trabajen responsablemente. Uno insiste en la cooperación por eso los trabajos grupales”*.

La docente, además, explica los objetivos de aprendizaje de acuerdo a los contenidos a desarrollar, las tareas para ese fin y cómo los desarrolla en la clase: *“No, nada más eso, que los chicos escriben, un logro para la escuela, que ellos escriban sus textos. Les interesa, y en general hacen la tarea. Creo que son maneras diferentes de encarar la clase y de relacionarse con los chicos. No queda tampoco en eso que escriben, sino que después se analiza en clase para la reflexión del lenguaje. Aquí vamos a analizar la argumentación en un texto primero de divulgación, la primera clase, y luego en un texto de opinión la segunda para completar la unidad”*.

Continúa explicitando la metodología de sus clases y las metas generales de enseñanza y aprendizaje que persigue: *“ellos exponen sus trabajos escritos, lo leen en voz alta para la clase, se discute, se hacen correcciones. Para mí son indicadores del aprendizaje, de lo que están aprendiendo. Son también preguntas y respuestas o lo de-*

fienden. Creo que es una forma de cambiar el aula en un taller de producción, construyendo entre todos. Me preocupa que algunos no hablen por timidez, o porque no tiene las herramientas necesarias y cuando salen de la escuela no saben leer ni escribir”, “La comunicación oral y escrita, eso les costó más”.

Especifica los contenidos que considera válidos y los resultados que obtiene seleccionándolos: *“Bueno, eso es lo que decía, son temas que no conocen, o antes no se los dieron, de la gramática textual, de los actos de Habla, de los registros. Creí que les iba a costar más, (ríe) pero trabajaron bien, hasta ellos se sorprendieron, están entusiasmados, a pesar de ser un grupo especial como ya dije”.*

La planificación anual de 3er. año, está distribuida en 4 (cuatro) Unidades; la unidad 3 y 4 que desarrolla en la clase se corresponden en muchos aspectos con la organización temática del libro de texto. Este libro de texto ha sido seleccionado, según la profesora, como material de apoyo de la enseñanza, para la planificación anual, para el desarrollo de la clase y para el uso de los alumnos: *“Bueno, usamos un libro de texto para que los chicos se orienten. El libro lo elegimos entre todas las docentes, Lengua y Literatura de Aique, y creo que es el mejor porque considera contenidos nuevos, y las teorías que todavía no se incorporan a la escuela. Estoy muy conforme que hayan aceptado trabajar con bibliografía nueva”.*

El libro de texto pasa a ser una ayuda pedagógica externa de organización tanto de la planificación, como del desarrollo metodológico de la clase, y de la resolución de las actividades y ejercicios de los alumnos.

Finalmente, con relación a la enseñanza, su finalidad, los contenidos seleccionados y organizados en las dos planificaciones, y el aprendizaje de los mismos, manifiesta su mirada de evaluación: *“Ellos saben (los alumnos) que cada trabajo práctico de escritura se les evalúa. Lo hacen, lo entregan, lo trabajamos cooperativamente en clase para que todos participen y puedan ver sus errores y sus aciertos, se discute, y luego los corrijo. La corrección tiene que ver con el aprendizaje. Los trabajos prácticos tienen aprobado o desaprobado, y las notas del boletín es el resultado de esos trabajos y su actividad oral en la clase.*

Descripción densa de las dos clases observadas

Se observan y registran dos clases de Lengua en 3er. año, en el turno tarde que corresponden a una unidad didáctica, la argumentación, planificada por la Profesora, que es titular de la cátedra, y jefa del Departamento de Lengua, en ese C.P.E.M.

Dicha planificación se desprende de la planificación curricular del Departamento de Lengua elaborado entre todas las profesoras del área y diseñada en forma de mapa conceptual, y otras por curso: una para los primeros años, otra para los segundos, y así sucesivamente.

La planificación que responde a estos registros fue elaborada por los profesores de tercer año incluida la docente observada; está organizada en unidades, y éstas son similares a las enunciadas en el libro de texto que usa para el desarrollo de la clase y de las tareas asignadas.

Primera clase

El día indicado para la observación de la primera clase, la profesora explicita el tema de la clase: cierra la unidad de texto expositivo (nota de divulgación científica) analizando los textos producidos por los alumnos, y comienza la unidad: la argumentación.

Antes de ingresar al aula se acuerda la presentación de la observadora ante los alumnos, ingresa primero la profesora aunque espera en la puerta la entrada de todos los alumnos. En ese tiempo mientras los alumnos se acomodan espontáneamente en grupos, alrededor de mesas pequeñas en forma circular, se ubica el lugar de observación a un costado del aula, en una silla y mesa que los alumnos dejan libre.

A continuación entra la profesora que se olvida de la presentación por lo que algunos alumnos miran y sólo los que están cerca preguntan en voz baja por qué la presencia, a lo que se contesta que es para observar y compartir una clase, que no se trata de inspección o tarea de evaluación alguna.

Comienza la clase.

Entra la profesora y se ubica al frente delante del pizarrón, deposita sus libros en el escritorio, y comienza a hablar. Los alumnos no demuestran ninguna actitud, ni de rechazo, ni de alegría, sólo continúan charlando en voz baja, hasta que la profesora llama la atención con sus palabras para comenzar la clase, que es cuando se callan.

La tarea que se realiza en esta clase, a pesar de la disposición grupal, está indicada por la docente a través de instrucciones directas y referidas a alumnos individualmente, sin considerar las producciones o elaboraciones como grupales.

La docente estructura la tarea, guía a los alumnos, a través de los siguientes procesos y acciones: realiza preguntas que intentan recuperar conocimientos anteriores, expone con intercalación del esquema –preguntas del profesor, respuestas de los alumnos– decide la continuación de la tarea de acuerdo al análisis lingüístico que ella misma orienta y dirige, reafirma, corrige o acepta como válida según el caso, las respuestas de los alumnos según considera si son o no las apropiadas; orienta para que la tarea se realice dirigiendo las acciones en la interacción y considerando que ya conocen lo trabajado anteriormente, y que no presentan los alumnos dificultades para elaborar las respuestas.

El trabajo que realizan los alumnos incluye operaciones relativamente estandarizadas, que generan el producto esperable por la docente

El desarrollo de la clase tiene la apariencia diferente: los contenidos lingüísticos se refieren a aquellos que todavía no se incluyen con frecuencia en las planificaciones de lengua porque contemplan otra concepción acerca del conocimiento a enseñar y a aprender, los alumnos se disponen en grupos pequeños, ella tiene una actitud condescendiente con los alumnos, no les dicta definiciones, y no copian textos.

Esto, sin embargo, no se condice con lo que realmente sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde los contenidos se imponen como nociones memorizadas, la interacción es individual y no grupal, y las tareas se concretan completando preguntas o consignas del libro de texto.

Así las preguntas se dirigen a un solo alumno, aunque la producción es leída por un integrante del grupo, señala al que debe responder, y contesta pocas veces las preguntas espontáneas de los otros alumnos.

Los procesos reconocidos e implicados en la instrucción directa, tendrían algunas dificultades para que los resultados de la tarea fueran efectivos. No se promueven estructuras de conocimiento superior ni competencias comunicativas necesarias para la producción oral o escrita de textos reales, con un emisor real, para un receptor explícito, que permiten apropiarse del conocimiento lingüístico en el uso.

Durante la clase se percibe en los alumnos una actitud apática y desinteresada, que cambia cuando la docente los señala para responder. Se interesa, en un primer momento de la clase, el grupo que elaboró el texto de divulgación científica que están analizando, pero contesta uno solo, y los demás casi están ajenos. Los demás, el grupo cla-

se, mira a la docente, charlan algunos entre sí pero sin interrumpir el desarrollo de la clase.

Mantienen la atención en lo que hace y dice la profesora porque, sin previo aviso, señala quién continúa. El clima es tranquilo pero indiferente aunque lo que provoca la actividad permanente es el ping-pong de preguntas y respuestas, y la atención de los alumnos en función de las mismas.

Esta atmósfera fría es a veces interrumpida por algún alumno que come chicle o molesta a otro, y que es inmediatamente corregido por la docente, y entonces vuelven todos a la actitud de pasividad y apatía atentos a las preguntas del docente.

Cuando la docente les indica la tarea de completar oraciones con conectores, los alumnos se vuelven con sus posturas a la circularidad del grupo hacia adentro, comienzan a charlar más avivadamente, y el clima cambia, se hace más entusiasta y algunos hacen preguntas tanto a la profesora como a sus compañeros. Los dos grupos cercanos no intentan resolver la tarea que sí hace uno de ellos, sino charlar sobre otros temas.

Reinicia la docente para que lean lo que hicieron y vuelve otra vez la atmósfera indiferente pero esta vez de más tensión porque señala para responder a por lo menos uno de cada grupo.

Al terminar la clase las expresiones son de alivio, el clima es agradable, todos charlan mientras salen, y pocos se preocupan en despedir a la profesora.

La docente, ya en la sala de profesores, pregunta acerca de su desempeño de la clase que no es valorado, y hace comentarios.

Pregunta acerca del desempeño de su clase, y hace los siguientes acerca de que los "alumnos respondieron bien aunque no todos habían hecho la tarea, que está contenta porque han aprendido a escribir y que le gustaron los trabajos que presentaron aunque no sabían mucho de cohesión.

Comenta que es acertada la elección que hicieron en el departamento de la carpeta de actividades o el libro de texto (A. Atorresi, M. Bannon, S. Gándara, L. Kornferd, 1999)⁴ Lengua y Literatura. Introducción a la Lingüística y la Teoría Literaria, lo muestra y señala la importancia de desarrollos de temas de gramática textual como el de la clase de argumentación.

⁴ Atorresi, A., Bannon, M., Gándara, S., Kornferd, L., 1999, Lengua y Literatura. Introducción a la Lingüística y la Teoría Literaria, Aique, Buenos Aires.

Segunda clase

Antes de ingresar al aula la profesora explica que continuará con el desarrollo del tema de argumentación, y lo cerrará para seguir en la próxima con el discurso literario.

Ingresan juntos docente y alumnos, y mientras que se acomodan espontáneamente en grupos, la docente espera al frente.

El clima con que se inicia la clase es de desorganización, los alumnos no prestan atención a la docente, y siguen en la atmósfera de recreo.

La docente entonces se acerca a un grupo conformado por chicas y les pide que escriban en el pizarrón un esquema que traen elaborado. Los demás alumnos no se interesan por la actividad de las alumnas, ni sacan sus útiles, sólo charlan hasta que la docente interrumpe para comenzar. Nadie sabe qué hacer, los grupos de adelante preguntan a sus compañeros qué hacer, sacan sus carpetas y miran entonces lo que hacen las chicas en el pizarrón.

La docente se interesa por la tarea que debían cumplir los alumnos y comprobando que no la tienen, les da una consigna que no se escucha. Esos grupos se ponen a trabajar mientras que los demás siguen en un clima de desorden y charla.

Cuando la docente comienza con las preguntas el clima de desorden se intensifica: unos abren el libro de texto, otros lo piden porque no lo tienen, o se acomodan cerca del que lo tiene. Poco a poco hacen silencio y atienden a las preguntas del docente.

La atmósfera se vuelve apática y poco interesada, pero como en la clase anterior siguen con la mirada al docente y al libro de texto de donde extraen las respuestas.

La mecánica es la misma que en la clase anterior aunque el clima es de aburrimiento, y se activan a los que les corresponde contestar. En general siguen menos las indicaciones del docente, porque la mayoría está leyendo el libro de texto.

La clase transcurre sin altibajos ni sobresaltos y en el mismo tono de atmósfera, atentos sólo a las preguntas del docente.

En la última parte de la clase se intensifica el clima de aburrimiento e indiferencia siguiendo la lectura de un texto de Giardinelli sobre jubilar la ortografía. Prestan más atención al significado desconocido de términos que aparecen en el texto que producen risas o comentarios, y continuos pedidos entre compañeros para seguir con la vista el renglón que se está leyendo.

El aula ofrece condiciones de movilidad aunque no se observan alumnos cambiándose de lugar, salvo dos excepciones en las que la docente llama la atención en voz alta. En los 80' los alumnos permanecen sentados cada uno en su silla, salvo y tampoco

la docente se desplaza demasiado, aunque se acerca a los grupos más cercanos al frente del aula.

Termina la clase sin cierre, con la insistencia de la docente de que completen la tarea de responder un cuestionario que dictó, aunque los alumnos después de escuchar el timbre y sin saludar se retiran del aula.

La profesora saluda y se va sin hacer comentarios porque tiene clase en otra escuela.

4.2. La descripción del aula y distribución de los alumnos

El aula se encuentra ubicada en la planta alta del Establecimiento, contigua a la biblioteca. Es amplia y luminosa; a la izquierda hay ventanas que dan al patio, ventanas con vidrios compartimentados que conforman tres filas. A la derecha del aula la pared separa de la galería interior y en esta pared y cerca del pizarrón, hay una puerta que es el acceso al aula.

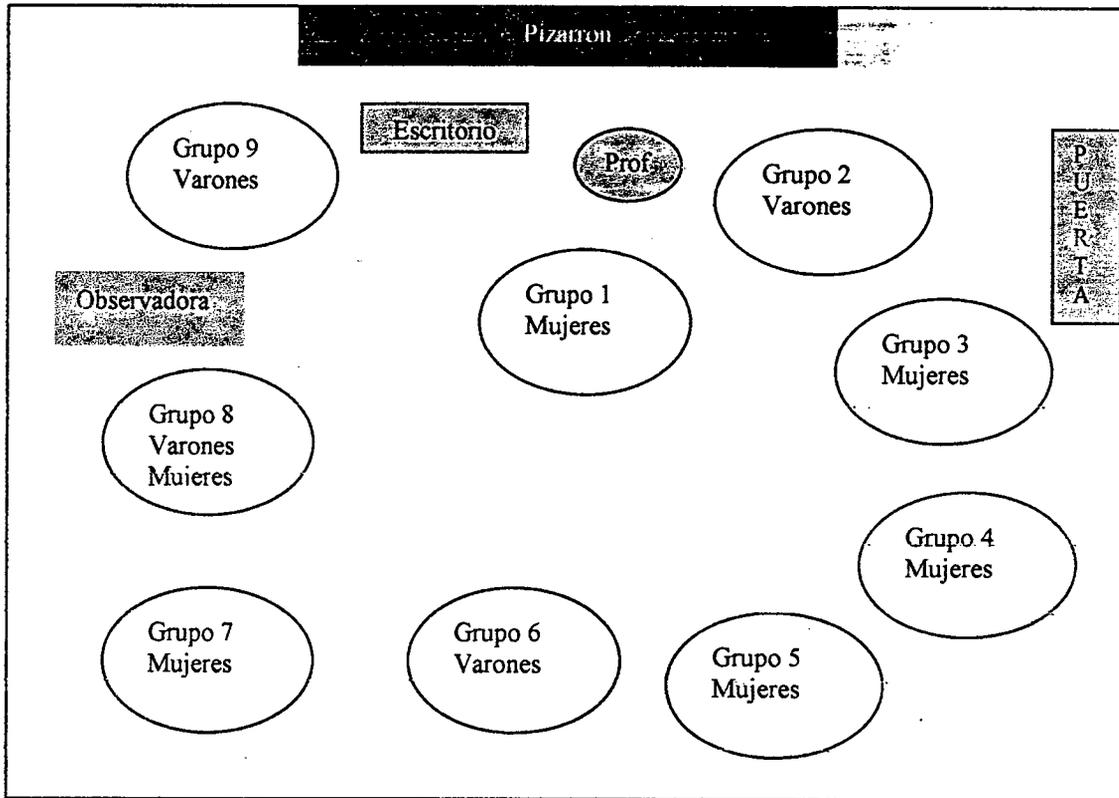
En el frente el pizarrón ocupa casi toda la pared, está pintado de color verde, con dos divisiones y en muy buenas condiciones; en el centro se ubica el escritorio del docente.

El techo está pintado de verde cemento y se distribuyen las luces de tubos, cuatro filas, que van casi de lado a lado. Las paredes están vacías, sin carteles, afiches, o inscripciones. Daría la impresión de haber sido blanqueadas, o recién pintadas de blanco.

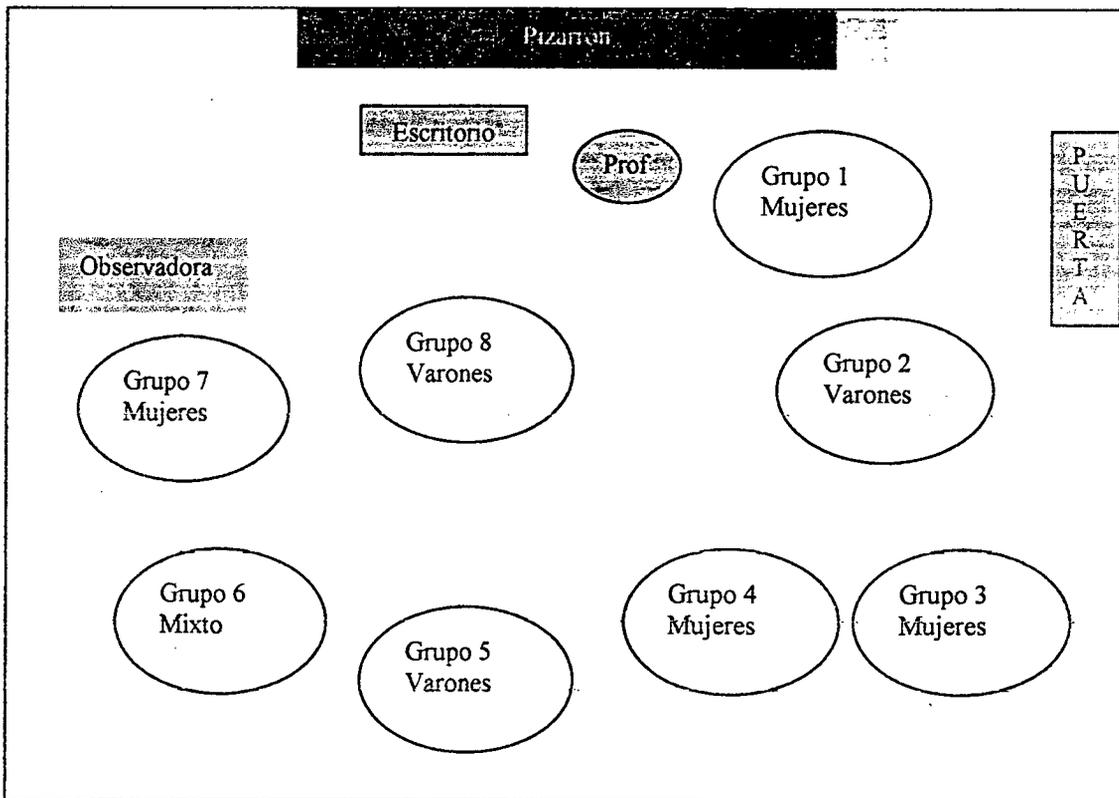
Los alumnos se ubican en ocho grupos, alrededor de mesitas de cuatro patas y forman más o menos un semicírculo, dejando el escritorio al frente, libre.

Parece en general un espacio de obligación más que de producción, que responde a un estereotipo poco atractivo para los alumnos por su condición común de aula en la que no se observan signos de apropiación ni pertenencia. A pesar de tener mucha luz, la sensación es de indiferencia, de atemporalidad, vinculado lo espacial a un esquema de orden escolar tradicional, que no facilita la comunicación en libertad.

Primera Clase



Segunda Clase



Registro de la clase

Año: 3ro. Sección B

Escuela Media: C.P.E.M. de la ciudad de Plottier

Observada: prof. Lía

Observadora: Rosa Isabel Sanelli

Alumnos presentes: 29

Tiempo de la clase: 1h, 30' - de 16.30hs a 18.00hs.

Materiales escritos: fotocopias del libro de texto Lengua y Literatura, de Atorresi y otros.

Situación didáctica: Comienza con las notas sobre drogas, continuación del tema del día anterior para luego iniciar a el tema argumentación.

0.16.30hs.

La profesora entra en silencio, se acerca y pone su material sobre el escritorio Mira a todos y saluda:

D: ¡Buenas tardes alumnos!

As.: Buenas tardes

16.35

D: Bueno, vamos a dejar (hace mención a que estaban charlando y moviéndose) para hoy ustedes tenían chicos la nota de divulgación, vamos a leer algunas y después me las van a entregar porque tengo que corregirlas.

A1: Profesora!

D. ¿Sí?

A 1: no vine el viernes

D: Bueno, vos no viniste, pero tenías que hacer la tarea.

Hay alumnos que se ríen. Otros llama a la profesora

A2: ¿Puede venir?

D: ¿Qué necesitás? ¿Podés esperar?

Muchos están conversando en sus grupos.

D: Chicos vamos a escuchar, leé, por favor. Un alumno del grupo al que se acercó expone.

A3: Un alumno del grupo dice: Bueno lo que nos tocó a nosotros es la droga, el título que le pusimos a esto es La droga no es para tí aunque en el momento te haga feliz.

Todos los otros alumnos escuchan.

D: No te escuché el final, aunque...

A3 vuelve a leer, aunque en el momento te haga feliz.

Algunos alumnos escuchan, otros se ríen

D : ¿Podés leer de nuevo esta oración?

A3: la droga no es para ti aunque en el momento te haga feliz.

Lee y muestra el dibujo

D: Bueno, te hago una preguntita ¿vos a tus compañeros los tratás de tú? ¿De ti? Porque decíamos que el destinatario de esta nota quién era? ¿El lector? ¿Quién tiene que ser el destinatario de esta nota?

A3 Un adolescente

D: ¿Cómo le decís a un compañero, a un amigo? Vos ¿no? Es para vos. Bueno, seguí
16.40

A3 Lee el texto que el grupo elaboró:

La droga es un problema que nos acoge a todos, niños, adolescentes y adultos. Las drogas son un problema que golpea y fuerte, especialmente a los niños y a ustedes los adolescentes; éstas son muy peligrosas ya que al consumirlas te hacen adictos y algunos lo consumen por curiosidad y luego se transforman en adictos. A veces lo toman como un juego que al final terminan con muchos problemas que hasta pueden provocar su muerte. A continuación describiremos las distintas drogas y los efectos nocivos que producen para que entiendas que esto es peligroso y no se juega. Las drogas pueden contener morfina, heroína, codeína y otras sustancias. En sobredosis afectan al sistema cardíaco, respiratorio y en algunos casos puede ser mortal. También disminuye la potencia sexual, es depresivo. El alcohol en casos extremos produce daños en el cerebro, corazón, hígado, páncreas y estómago hasta la locura. Los sedantes provocan trastornos de equilibrio, dificultades en el habla, delirio y puede llevar al suicidio. Los pegamentos y disolventes causan lesiones, falta de apetito, y coordinación, hemorragias nasales, asfixia, lesiones en el hígado y riñones. Las anfetaminas, la cocaína, la nicotina, y cafeína causan inestabilidad, agresividad, lesiones en el hígado, delirio de persecución, riesgo de suicidio, euforia, impotencia sexual, trastornos cardíacos e hipertensión.

La docente pregunta:

D D: ¿Persiste agresividad?

A4: Si.

Sigue leyendo el texto

Estos son estimulantes al contrario de las anteriores que son sedantes. La marihuana, el hachís, y el LSD reducen la capacidad de tu memoria y también producen alteraciones hormonales, fuertes alucinaciones, alteraciones sensoriales, confusión de tiempo y espacio, y por último estado de delirio y terror.

Esperamos que tengan en cuenta esta información para que te alejes de ella ya que algunas personas han logrado salir con gran esfuerzo mientras que otras no. Conforme pasan los años el consumo varía de los diez hasta los cuarenta años.

16.45

Mientras que el alumno lee la docente está parada junto al grupo escuchando sin intervenir, sin hacer gestos.

El grupo 1 no escucha. Trabajan, parece que están terminando el tema de ellos.

Los otros alumnos en general escuchan.

Al terminar de leer el alumno la docente dice:

D: Bueno, ¿eso lo pusieron como epígrafe? ¿Tienen alguna imagen? ¿Agregaron alguna imagen?

A3: Sí.

Le da a la profesora el texto con la imagen.

D: Toma el trabajo del alumno, muestra la imagen y pregunta:

¿La imagen es la caricatura de un diablo con el tridente?

D ¿hay algo para comentar?

Los alumnos que están cerca miran la imagen, uno dice:

A5: está bueno.

Los alumnos que están lejos observan moviéndose pero sin levantarse para ver algo.

La docente continúa junto al grupo que expone.

D: Bueno, ¿hay algo para comentar de la nota de los chicos? Seguí vos.

D Interroga al grupo que está a su izquierda y muy cerca

A5: Drogas

A5: Vuelve a leer

Anfetaminas, las cuales proporcionan efectos similares a los sedantes.

Los demás alumnos escuchan y miran, algunos escriben

Cuando el alumno lee, aparece la palabra “anfetaminas”

D: ¿Me repetís esa oración? ¿qué pasa ahí? ¿está bien construida?

A5: La pusimos entre paréntesis.

Lee “otras de las drogas que podemos clasificar en este grupo anteriormente nombradas son las anfetaminas: Cocaína, Nicotina y Cafeína. Entre paréntesis las pusimos, repite.

D: se dirige a toda la clase, usa voz fuerte y firme.

¿Qué pasa, perdoname, qué pasa ahí, esa partecita, te parece que está bien construída esa frase?

A5: Intenta otra vez, lee corrigiendo solo sin ayuda de sus compañeros.

Otras de las drogas que podemos clasificar en este grupo, este grupo está entre paréntesis.

D: Este grupo, ahí tenemos ¿qué fenómeno de cohesión que conocemos?

Vuelve a mostrar la lámina:

¿a ver.. qué dice la lámina?

A5: El alumno lee otra vez, la docente escucha atenta sin comentarios, el alumno continúa leyendo, los demás miran la lámina:

Las drogas se pueden clasificar en este grupo.

D: Bueno, bueno, entonces el grupo ya fue mencionado, no hacía falta poner en este caso entre paréntesis anteriormente mencionado, y con el pronombre éste, se está refiriendo a ese grupo ¿eh?

A5: El alumno explica a su vez que relee y corrige:

Bueno son las anfetaminas, las cuales proporcionan efectos similares a los sedantes. La nicotina por su parte produce enfermedades como por ejemplo el cáncer a los pulmones. Otra de las drogas encontradas en la cafeína, produce insomnio...En este grupo también incluimos a los estimulantes. En otro grupo las drogas duras...las drogas provocan daños físicos y neurológicos como algunas de venta libre, medicamentos, alcohol y tabaco pueden conducirte a la adicción, esto ocurre también sin que te des cuenta.

Todo esto no está así en el texto. El alumno va leyendo y agregando la explicación

16.50

D: Dirigiéndose a todos:

Muy bien, ¿qué les parece a ustedes? Se había perdido el receptor a lo largo de la nota pero después al final con este último párrafo, no sé, después voy a ver cómo lo estructura, pero en este último párrafo es como que lo recupera y de nuevo se dirigen al receptor. No vimos qué procedimientos explicativos usaron en las notas. ¿A ver los que no leyeron sus notas, qué procedimientos explicativos usaron? ¿Reformulación? ¿Ejemplificación? ¿Analogías? ¿Son algunos de los procedimientos? Había que usarlos ¿eh? Yo estuve escuchando algunos en lo que leyeron ustedes, a ver en las otras notas de los otros grupos? Ejemplos, partes de la nota donde aparezcan procedimientos explicativos de los textos. A ver...Dale, ustedes de otro grupo.

Casi todos los alumnos escuchan en silencio. Muchos están con la cabeza baja.

La docente señala a un alumno del grupo que expone y tiene el texto escrito.

El alumno toma el trabajo y lee:

A6: Las drogas como por ejemplo el alcohol pueden producir situaciones de miedo e inseguridad, fobias pasajeras, debilidad, luego depresión, debilidad cardiaca y respiratoria, decaimiento corporal, problemas en las vías digestivas.

D: Bien, bien, ¿ qué procedimientos usaron en sus notas? ¿Alguna descripción?

A6: Ejemplificaciones.

D: Escucha y dice

Bien, bien. Leelo ¿otro procedimiento, alguna distinción?

Los alumnos miran y no contestan.

A 3: El que estaba leyendo antes

No entendí.

D: Se dirige al alumno que leyó antes:

Lee tu epígrafe. Buscá una definición en tu nota.. El epígrafe es la explicación de la imagen.

16.45

A3: El alumno lee:

Conforme pasan los años, el número de adictos asciende enormemente y sus edades varían de los diez hasta los cuarenta años.

D: Leélo, el epígrafe.

A3:¿ Lo leo?

D: No, no, todo no, buscá una definición en tu nota. No entendés la distinción entre epígrafe y definición. A ver los demás también busquen algún procedimiento explicativo.

El alumno se queda mirándola a la docente.

A4: ¿El epígrafe no sintetiza así...?

D: El epígrafe es la explicación de la imagen en este caso,¿ sí?

A4: Los alumnos miran y no contestan.

D ¿Qué representaste con ese dibujo?

Le pregunta al que hizo el dibujo.

A3: La droga, los peligros...

D; Sí, en la imagen que él hizo sí, por eso se las mostré. ¿No entendés la relación entre el epígrafe y la imagen?

Le siguen preguntando al que está de pie.

A4: No, porque dice que la edad de los adictos es entre diez y cuarenta años y el dibujo es diferente.

El alumno lee el texto que está antes de la imagen.

D: A ver.....

Los alumnos del grupo miran la imagen de dos en dos.

A3: No, no, no es como que lo lleva por mal camino el diablo.

Se refieren al dibujo del diablo.

D: El epígrafe, ojo, es “ la droga te presenta amigos que no podés imaginar.”

Lee la Profesora el texto que está debajo de la imagen con letras y caracteres diferentes.

D Pregunta entonces

¿Qué simboliza esta imagen?

A4: Que la droga no te lleva por buen camino.

D: Claro, bien, bien.... A ver lee el primer párrafo, “ la droga te presenta amigos que no te podés imaginar” Claro, bien, sí, sí tiene una relación con todo. Es simbólico el dibujo, el texto lo explica científicamente, pero te pedí que leyeras el primer párrafo.

Piensa un momento y dice:

A3, otro alumno del grupo lee el primer párrafo del texto:

Las drogas son un problema que golpea y fuerte principalmente a niños y a ustedes los adolescentes.

D: Bien, ese es un tipo de definición, no completa pero es un tipo de definición. ¿Qué es lo que está diciendo? El efecto de la droga, bien, bien. Hay diferentes tipos de funciones, algún paratexto, alguna imagen, algún tipo de letras. ¿Hay algún otro procedimiento en las notas que no leímos? Recogemos las notas, el texto es explicativo. A ver leé tu texto.

A3: Continúa leyendo el texto, la oración siguiente:

Estas son muy peligrosas ya que al consumirlas te hacen más adicto. Algunos las consumen por curiosidad pero luego se convierten en adictos, otros la toman como juego y al final terminan con muchos problemas y hasta puede causar la muerte. A continuación describiremos las distintas drogas y el efecto nocivo que producen para que entiendas que esto es peligroso y no se juega.

D: Bueno, acá también tenemos la definición estaría en la primer oración y ahora aparecen los distintos modos de funciones. ¿Se acuerdan los distintos modos de funciones que vimos? Bien, bien, ¿algún otro procedimiento? ¿Alguna imagen? Los que trabajaron con distintos tipos de letras?

D ¿Ya entregaron las notas?

Les pide a todos los grupos que entreguen las notas sobre droga, lo que estuvieron leyendo hasta ahora. Cada grupo debe entregarla.

El tono de voz de la profesora se mantiene igual, se desplaza algo en el aula, entre los grupos de adelante. Hay grupos, los de atrás que no la siguen ni con la mirada. Les habla a determinados alumnos. Dos grupos cercanos, de pocos integrantes, a los que les habló (no se escucha lo que les dice) rearmen el grupo.

Quedan igual número de grupos pero con distintos integrantes.

16:50

D: Bueno, hay otros procedimientos en las otras notas que no leímos?

Nadie contesta. Hay varios alumnos de pie. Otros recogen los trabajos. La mayoría habla con los de su grupo y con otros grupos pero sin levantar la voz.

D: Bueno, terminamos entonces con este tema, terminamos con el texto explicativo con esta nota que se va acercando sí, de alguna manera al tema con el que vamos a empezar hoy que es la argumentación. Supongo que tendrán la fotocopia después del reto de la clase pasada no?

As: Sí ¿Buscamos las fotocopias?

D: Bueno, bueno, ¿ustedes chicos? ¿Ustedes no tienen fotocopias? Bueno júntense de dos o tres con una fotocopia por lo menos.

Se escucha que llaman a la docente en voz muy alta.

A no identificado: ¡Profesora?

La profesora se acerca al grupo 9 y habla con ellos, no alcanzo a escuchar lo que dicen.

A: ¿Qué día es hoy?

D: Se da vuelta y contesta: 14

A: ¿La nota tenemos que entregarla?

D. Les contesta acercándose: Hoy, ya la tendrían que tener.

A: Pero, bueno....

Frunce el ceño, hace gestos de disgusto.

Dos grupos se juntan, hacen ruido arrastrando mesas y sillas mientras charlan y ríen.

D: Sí, la nota sí, pónganle el nombre de todos los integrantes del grupo.

¿Tienen una fotocopia por grupo chicos? Bueno chicos, ya entregaron las notas?

Todos charlan

La docente reparte algunas fotocopias de historietas a alumnos que la solicitan.

Se acerca al grupo 2, revisa papeles, y les señala la fotocopia indicada.

17.00

D: Bueno a ver Lucía ¿quierés leer las historietas de la fotocopia?

Lucía lee:

Cambiá de canal, ¿por qué? A mí me gusta. Por favor, ¿cómo te puede gustar? ¡El conductor se la pasa gritando taradeces! A mí me parece supersimpático, es un tipo como cualquiera. Justamente eso es lo que me revienta, le pagan fortunas a un tipo para que hable las mismas pavadas que cualquier pibe con sus amigos. Pero es divertido a la gente le gusta. La gente mira lo que venga. Los canales deberían hacer más documentales. Para educar está la escuela, la tele tiene que entretener, ayuda a la gente para olvidar lo malo que le pasa. Claro, así es más fácil controlarla. Bueno, basta! ¿Qué querés ver?

La docente sigue la lectura de la alumna con la vista en su propio texto, ahora en el frente cerca del pizarrón.

Los alumnos siguen en silencio

La docente se dirige a todos:

D: Bien, lean, discutan en grupo y contesten a estas preguntitas que tienen aquí abajo, (señala el texto leído, la fotocopia). Se las leo para que consulten si tienen alguna duda: ¿cuál es el tema del que discuten Mariana y Sabrina? Exprésenlo con una oración unimembre ¿Se acuerdan esto de unimembre y bimembre?

Los alumnos contestan todos a coro:

As: ¡¡¡¡Nooooo!!!!

D: A ver, ¿cómo era eso de la oración unimembre y bimembre? La oración unimembre cuántas partes tiene?

A: Señala con el dedo en la fotocopia y dice: Una.

D: Bien ¿y la oración bimembre?

As: Algunos contestan a la vez: Dos.

D: Bien, entonces tienen que expresarlo con una oración que tiene una sola parte, ¿sí? Bueno, complete las siguientes oraciones: Mariana opina que... Sabrina opina que... Subrayen los conectores que podrían usarse para unir las dos oraciones anteriores. Ahí tienen algunos conectores y tienen que ver cuáles les podrían servir para unir estas dos oraciones.

A ¿ Y cómo sabemos cuál es Mariana y Sabrina?

D: Y bueno, ¿ cuál les parece a ustedes que es Mariana?

A: (la misma que preguntó) Es que cualquiera de las dos puede ser Mariana.

Lo dice dudando.

A: ¿Cuál de ellas puede ser?

D: Es decir que cualquiera puede ser Mariana.

Alumnos: (risas)

D: Vamos a hacer una cosa, Mariana es la de rulitos y Sabrina es la que tiene la colita.
¿Si?

Se refiere al dibujo de las viñetas.

Lee a continuación las otras consignas de la fotocopia parada al frente:

D: Sigamos transforme las dos oraciones del segundo punto ojo que esto es un poco más complicado, transforme las dos oraciones del segundo punto en una usando uno de los conectores subrayados en el tercer punto, el que ustedes eligieron ¿si? (Lee) Eviten la repetición del verbo opinar, ¿ qué es lo que van a tener que hacer ustedes ahí si van a evitar una repetición, ¿qué fenómeno de cohesión van a usar?

A: ¿Sinónimos?

D: Bueno, podría ser un sinónimo, también podría ser otro, ¿a ver? ¿cuál?

Se dirige a toda la clase.

A: Una y cualquier otra.

D: Podría ser un sinónimo, podría ser una elipsis. Ustedes traten de armar a ver si llegan a un acuerdo con el grupo y comiencen a trabajar.

D: Una y, sí ¿ Con cuál de las chicas están de acuerdo? (Les pregunta a los alumnos en general, continúa leyendo las consignas de la fotocopia) entonces recuerden Mariana es la de rulos y Sabrina la de colita, ¿por qué? Manifiesten su opinión por escrito. Ustedes traten de armar primero, lo discuten en el grupo, primero vean si llegan a un acuerdo en el grupo, si no tendrán que dividirse y formular dos escritos diferentes ¿si? ¿Cuál es la opinión que tienen? ¿Con cuál acuerdan y por qué? Bueno, comiencen a trabajar.

Lee y va explicando lo leído, levanta la vista cuando son indicaciones que no están en el texto.

Todos se ponen a leer, a comentar, a trabajar entre los integrantes de cada grupo.

A: Lía (La llama por su nombre)

D: (Se acerca a la alumna pero no se detiene) Después

Se pasea por los grupos. Contesta las preguntas que un sí, un no. Los alumnos la demandan mucho. Ella se acerca y les da las respuestas. Piden muchas aclaración de las consignas ya leídas.

Los alumnos siguen en actitud de trabajo, completando la tarea, y llaman a la docente para preguntar.

D: (Se para al medio de la clase y en voz alta dice): La última viñeta chicos es clave para que entiendan bien cuál es el tema de argumentación.

17.05

Grupo que está cerca nuestro me pregunta si pueden escuchar la cinta grabada.

A: ¿Profe?

D: Luego les explico para no interrumpir la tarea.

A: ¡¡Profesora, venga!!

A: Pongámonos a trabajar, no sean vagos.

Lo dicen para ellos pero se escucha.

Un grupo de varones, discuten entre ellos, se preguntan, se responden, ignoran a los otros grupos y al docente.

A: ¿Cuáles son los conectores?

A: Los que están escritos abajo

Un alumno se levanta y les lleva algo a otro grupo, y les pide una lapicera.

A: ¿Me das una lapicera?

A: Tomá

D: Júntense con el listado de los verbos para poder reemplazar con los sinónimos que opinan.

A: No se entiende lo que pregunta

A: ¡¡Profesora!!

17.20

D: Me parece que vamos a tener que dividir el grupo ¿eh?

Una alumna se acomoda con los pies sobre la mesita de trabajo.

D: ¿Estamos chicos?

A: ¡¡Nooooo!!

La profesora se mueve entre los grupos.

A: ¡¡¡Hace dos horas que estamos!!!

D: Cinco minutos dijimos...

Un alumno comió chicle durante toda la clase, hace ahora globos y los revienta.

D: Saben que no se puede marcar chicles los de ese grupo

D: Paramos y escuchamos a la compañera.

El alumno lee:

A: ¿Cuál es el tema sobre el que discuten Mariana y Sabrina. Exprésenlo con una oración unimembre.

A: Mariana opina que no le gusta el programa. Sabrina opina que le gusta.

D ¿Están de acuerdo?, no es que hayan respondido mal, pero qué conectores usaron?

As. (Varios dicen): no terminamos.

D: Vamos a explicar sobre lo que discuten..., sobre el programa y función de la televisión.

A: ¿Vamos a conectar para unir las oraciones?

D: (Se acerca al alumno y contesta en voz alta para todos): Usen los verbos declarativos.

Nadie escucha.

D: (Se dirige al Alumno y le pide): Leé Luis los conectores

D: ¡Chicos! Vamos a escuchar

A: ¿Respondemos todas las preguntas?

D: Leé lo que subrayaste. (Le indica en su texto)

A: pero, para qué, supersimpático.

D: Todos los grupos lean un ejemplo de conector que subrayaron:

A: Sin embargo

A: Porque

A: En consecuencia

A: Por su parte

A: En cambio

D. Leé vos (la señala a una alumna)

Aa. Mariana opina que es buena la televisión, por su parte Sabrina opina distinto.

A: ¡¿Profe?!

D: Ya voy

Se escucha un silbido que proviene de los últimos grupos.

A: ¡¿Profe?!

D: Ya voy

La docente se acerca la grupo y atiende al alumno que preguntó. No se escucha lo que dicen, pero un alumno le muestra la tarea. Los demás integrantes tampoco atienden la intervención.

A: ¡¿Profe?!

La docente lo mira pero no lo atiende porque está en otro grupo y les pregunta:

D: ¿Para qué sirve?

Se escuchan risas cada vez con más intensidad.. La docente las mira y dice en voz alta para todos:

D: Me parece que vamos a tener que dividir al grupo.

Mientras en el grupo 1 uno juega con la lapicera, otra le peina una cola a su compañera, otras dos tamborilean las lapiceras.

Algunos alumnos leen, otros se preguntan en alto sobre los conectores.

D: (Se detiene, mira alrededor suyo haciendo un giro y para todos dice): Hay conectores que no quedan bien, por ejemplo por su parte, ¿les parece que es adecuado?

A: no contesta.

D: Marca la aposición. No hay que repetir el verbo porque está en el punto siguiente.

17.30

A: ¡Profe! (No le contesta)

D: ¿Para qué sirve un conector?

El alumno siguen jugando con una lapicera

Varios ya terminaron, dejaron de escribir y charlan; miran la hora y comienza a trabajar,

D: ¿Estamos chicos?

A: Hace 2 horas que terminamos

D: Cinco minutos y dejamos

Un alumno charla con los integrantes del grupo, comienza a hacer ruidos, tamborilea en la mesa, come chicle.

D: (Mirando a un integrante del grupo): Ustedes saben que no se puede mascar chicle, pero bueno, si lo hace sabrá por qué.

D: Vamos a seguir leyendo, la función de la televisión. (lo dice fuerte)

D: Ahora paramos aunque no hayan terminado.

Aunque están sentados en grupos el diálogo es entre profesora y alumno individual.

D (Señala a una alumno y le pide): Leé Fernández

A: (El alumno lee): Mariana opina que no le gustan los programa, sin embargo, a Sabrina sí le agradan

D: ¿Nadie hizo una elipsis? ¿qué es? ¿Cómo era? (Mira a un alumno y le dice): Leé García.

A: (El alumno lee): Mariana opina que el programa es horrible y le revienta en cambio Sabrina dice que le parecen divertidos.

D: No, están cambiando un verbo por otro. Para hacer una elipsis hay que suprimir un verbo. Cambiás el verbo opinar por decir, y hay que suprimir.

D: ¿Qué conectores usaste?

A: sin embargo

Muchos ríen por la respuesta

D: Empezaste con “en cambio”, ahora con “sin embargo”

A: ¿Puede ser así profesora?

D: Leé lo que escribiste

A: Mariana opina que los canales buenos son los documentales, por eso a Sabrina no le gustan.

D: No, no estamos hablando de elipsis.

El grupo grande le muestra su ejemplo a la docente que se acerca y niega con la cabeza y dice en voz alta para todos

D: No, dije que está mal, intenten hacerlo. Se complica mucho, es más fácil de lo que creen.

(Lee para sí misma en silencio el texto que le entregaron, hace indicaciones escritas en el texto, y subraya)

D: (Una alumna le muestra lo que hizo, y lo va leyendo en voz baja, se escucha que le dice): Seguí lo que te subrayo. Leé vos Raquel

A: Los padres opinan que la televisión es mala y no nos dejan ver.

D: (La docente para todos): Fuerte¡Chicos! insisto que se complicaron la vida, tenía que ser a partir del programa o a partir de la función de la T.V. ¿quién puede hacer la elipsis tal como la hicieron los otros chicos?

Nadie contesta. Todos ahora la miran, la mayoría levanta la cabeza.

D: (Ahora levantando la voz, imperativa) ¿La escucharon? Leé otra vez

A: (La lee otra vez en voz alta para todos) Los padres opinan que la televisión es mala y no nos dejan ver.

Sus compañeros de grupo, y los grupos cercanos escuchan

A: ¡Profe, profe! Están molestando.

La profesora está concentrada en el análisis de los conectores y no les contesta.

D: ¿Es suprimir o eliminar?

Nadie contesta, todos los grupos charlan entre sí, lee, conversan murmurando.

D: (Se pone al frente, junto al escritorio y les dice):

Ahora leemos el punto 4 ¿están con la opinión de entretener?

A: Parece que se refiere a la T.V.

D: (Mira a un alumno, lo señala y este dice): Leé vos Franco:

A: Educar, habla de los dibujitos animados, entretener.

D: ¿Qué querés decir con tus palabras?

A: Entretenimientos, eso, entretenimiento (afirma seguro) si mirás mucha tele, se te atrofia el cerebro

D: (A todos) Cuando terminemos el trabajo lo volvemos a leer. En la siguiente hoja (se refiere a la carpeta impresa) van a leer la parte teórica. Tienen que señalar las ideas

principales, subrayar los conceptos, armar un esquema desde la pág. 93 a 95. Luego lo discutimos en clase.

17.40

A: ¿Los textos de opinión?

D: Sí, los títulos que siguen

Los alumnos hojean la carpeta buscando lo indicado por la profesora, algunos leen los títulos, otros piden indicaciones de páginas, de consignas, otros charlan.

A: ¿Y qué entregamos seño?

D: El esquema como siempre.

A: (Una alumna dice): está molestando, me están molestando" (señala a un varón)

A. ¡Profe!

D: Quedáte tranquilo

Casi ningún grupo realiza la tarea, leen cuando la docente se acerca, luego se interrumpen y

D: Para mañana lo traen armado.

17.56

D Para mañana lo traen armado.

D: ¡Hasta la próxima clase!

As: Chau, hasta mañana.

Comienzas a salir a recreo de uno en uno tranquilos, sin saludar o dirigirse a la profesora, otros tardan en levantarse mientras charlan, otros en grupos van saliendo. Pasan casi 4' hasta que queda el aula vacía.

Mientras la docente sale entre ellos, y se para en la puerta

Registro de la segunda clase

Viernes 13.30 a 14.50 –

Curso: 3ro. B

Clase de Lengua

Alumnos asistentes 28

Centro Provincial de Enseñanza Media

13.30

Llegamos con la otra observadora y nos dirigimos al aula, nos espera en la puerta la docente, entramos las tres. Nosotras nos acomodamos yo atrás y ella adelante a la izquierda en dos sillas desocupadas, la docente se queda al frente, deja sus útiles en el escritorio del docente y se queda junto a la ventada.

Algunos alumnos ya habían entrado. Los otros, van entrando en grupos o solos pues es la primera hora de la tarde. Se van sentando según llegan. Siguen conversando. Espontáneamente se reúnen en grupos pequeños,

Entra la preceptora, y empieza a tomar la asistencia. Según avanza los alumnos se van tranquilizando. Terminado, les dice:

Si trajeron los comestibles, me los entregan.

Están reuniendo comestibles porque se van de viaje de estudio con profesores de Geografía.

Los alumnos depositan los comestibles sobre el escritorio.

Vuelve a solicitar la preceptora:

¿Trajeron el dinero?

Algunos alumnos se acercan y le entregan dinero.

Es también para el viaje que están organizando.

Mientras la Profesora se acerca a los chicos y les pide la tarea y hojea los textos.

Ao. M... (llama a la preceptora por el nombre) Faltan sillas y mesas

Preceptora: traigan sillas de otro aula.

Varios alumnos van a buscarlas y las traen.

Se produce entonces un alboroto, gritan, levantan y arrastran sillas y mesas hasta que se acomodan.

13.40 Quedan espontáneamente dos grupos pequeños de 4, de 6 y de 2 alumnos

A1: ¡¡Profesora!!

A2: ¡Profesora!

D: Bueno, vamos a empezar chicos, vamos a empezar ¿ Se acuerdan que para hoy tenían que trabajar, tenían que leer la información del libro y con esa información elaborar un esquema. Por lo que estuve viendo en los grupos les voy a dar unos minutos para que revean lo que hicieron, fueron muy extensos, ustedes se acuerdan cuando vimos la organización temática de textos vimos ahí una macroestructura y que se iban desprendiendo los distintos temas y que generalmente se daban, no siempre, pero generalmente se daban en cada párrafo teníamos un tema o un subtema mejor dicho importante y de esa manera íbamos armando el esqueleto del texto? Se acuerdan cuando lo hicimos?... bueno, era lo que yo quería que hicieran, lo que estuve observando en algu-

nos textos, no digo todo, escribieron demasiado. Simplemente era presentar una organización temática para después a partir de eso poder explicar qué es lo que cada grupo leyó y a qué conclusión llegó. ¿Si? Entonces en cinco minutos vamos a ver si pueden armar los que tengan que volver a armar el trabajo y verificar si está bien los que no lo pudieron hacer.

Empezamos, con cinco minutos...

13.50

D: Alumnos: mucho murmullo, pónganse a trabajar.

A: Eso no lo dijo

D: Lo dijimos al final de la clase. Era simplemente presentar el tema.

Todos charlan.

A: ¡Profesora!

D. Sí, ya voy. Se acerca al alumno, hay dos juntos, y lee el trabajo.

Dice en voz alta

Ustedes están confundiendo con mapa conceptual.

Muchos alumnos llaman, todos demandan, quieren saber si su trabajo está bien.

Interrumpe para decir en voz alta

D ¡Presten atención!

Casi todos levantan la cabeza pero como las alumnas del g.1 empiezan a escribir su texto en el pizarrón, vuelven a conversar entre ellos. Algunos aparentemente revisando el trabajo, otros, los que están cerca nuestro simplemente hablando.

D: Chicos vuelvan en la carpeta a ese contenido que vimos a principios de año, era cuando trabajamos macroestructura y fíjense cómo trabajábamos con los esquemas, vuelvan a mirar, simplemente tratar de organizar el texto tal cual es el tema global y cuáles son los subtemas que se van desprendiendo a partir de las distintas partes del texto. Acuérdense que el modelo lo teníamos y que después lo hicimos con el lenguaje nosotros.

Recién aquí solos tres de los grupos se reacomodan en subgrupos diferentes.

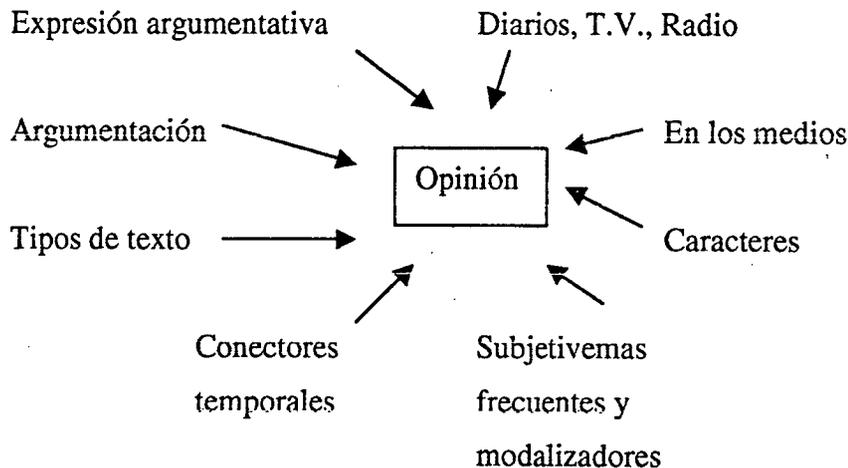
A1: Profesora, profesora...! Se escuchan murmullos...

Se acerca al grupo y les dice a ellos pero para todos.

D: Ustedes están confundiendo este ejercicio con algo que seguramente hacen en historia o en geografía, que son los mapas conceptuales, no estamos haciendo un mapa conceptual, estamos tratando de hacer un esquema de los contenidos en texto, donde aparezca un tema principal que le pueden llamar macroestructura y los distintos subtemas que se desarrollan pero no el desarrollo del subtema el título de esos subtemas si? En

relación con el tema global, por eso, busquen en la carpeta lo que hicimos a principio de año, ustedes están haciendo una serie de mapa conceptual pero falta la relación. A ver, vamos a ver, vamos a hacerlo entre todos.

A3: ¿Hay que hacer lo importante?



13.55

A.3: ...Que va a ser fundamental, ¿cómo?... si, si, si, presten atención a esto, chicos, presten atención a esto y vamos a preguntar a partir de lo que hagan las chicas.

D. Se da vuelta, mira al pizarrón y dice: Bueno, partieron de la opinión por lo tanto la opinión qué es? ...bien, ahora por ahí esto lo vamos a cambiar.

Bueno, vamos a hacer... está bastante bien chicas, vamos a hacer algunas correcciones, ¿qué quisieron poner acá con expresión sobre un tema? En la primera parte ni siquiera en el primer párrafo porque ustedes tienen toda la primera parte que ayudan a entender lo que se dice en la teoría y dos o tres párrafos en los que se desarrolla esto y yo creo que entiendo lo que quisieron poner pero no está tan claro, a ver, ¿qué quisieron poner con expresión argumentativa?

A2: Que la opinión es una forma de expresar lo que nosotros sabemos sobre un tema.

D: Bueno ¿y eso qué es?

La alumna que escribía contesta:

A2: El concepto.

0:30

D: El concepto, entonces nosotros le podemos poner algún título a esta parte que sea concepto, toda la primera parte desde digamos toda esta primera parte de la carilla está explicándonos el concepto de opinión, ¿con qué ejemplos? A ver... ¿cuáles son los

ejemplos que aparecen en las viñetas? Léanlos chicos. Ejemplos de opiniones que aparecen ahí en las viñetas. El concepto de opinión está recuadrado. Léanlo chicos.

A4: "Tiene razón", "está equivocado".

D: Bien, bien, arriba hay otros, léelo en voz alta.

A5: ¿Eso que dice ahí? Señala con el dedo, su compañera asiente con la cabeza y ella lee: "Me encanta"

D: Bien, me encanta, hay otras. A ver ustedes chicas...

A1: Lee "Es horripilante"

D: Bien, fíjense que todas esas son opiniones y el concepto de opinión sí lo vamos a leer o lo vamos a explicar, lo lees? Está recuadrado. De opinión la de opinar en realidad...

Señala a un alumno del grupo 6 y este lee lo recuadrado en el texto impreso.

A6: "opinar es expresar nuestro parecer sobre alguna persona, algún suceso o alguna cosa"

D: Después viene este punto que... qué es lo que está diciendo el texto? Cuando nosotros manifestamos una opinión siempre esa opinión, ¿cómo tiene que estar? Señala a otro alumno del mismo grupo.

La profesora va leyendo y sintetizando el párrafo siguiente del texto impreso que dice textualmente: "Cuando expresamos nuestra opinión, intentamos persuadir a quien nos escucha de que tenemos razón, de que nuestra opinión es acertada. Para eso, fundamentamos lo que decimos con argumentos apropiados según el tema, la situación y el receptor"

A8: El alumno contesta: fundamentada con argumentos.

D: Bien, fundamentada con argumentos. Quizás todavía no vamos a poner fundamentación, vamos a poner argumentos, que son los que me permiten defender una opinión. Y después ustedes acá ponen tipos de texto, ¿por qué? ¿Qué dice el texto?

Lo dice mirando otra vez al pizarrón, al esquema que hicieron las chicas.

A: Las opiniones.

M: Bien, ¿y las opiniones aparecen en un solo tipo de texto?

As: Algunos (no se puede discriminar quiénes) contestan: No en varios.

D: En varios, ¿por ejemplo?

Señala un alumno del grupo 3

A3: Carta de lectores.

A7: Aparecen en cartas de lectores, críticas, opinión pública, ensayos.

El alumno contesta leyendo su texto.

D: Bien, carta de lectores.... ¿cómo? Ya vamos a ver opinión pública. Críticas, ¿qué más?

Habla para todos levantando la vista y abarcando a todos.

A: En fallos.

Contesta un alumno del fondo

13:40

D: Fallos, bueno, hay muchos más. ¿Qué está muy fuerte?

Los alumnos la miran, nadie contesta

D: La presencia del emisor, la podemos encontrar en los subjetivemas y modalizadores.

¿Los vieron el año pasado?

A.8: No, no lo vimos

D: Se da vuelta va al pizarrón, y lee en voz alta: Subjetivemas frecuentes, modalizadores. Acá está bien lo que ponen. Luego lo explicaremos.

D: ¿Los modalizadores qué son?

A.6: La actitud del hablante.

Y después.... acá está bien lo que ponen subjetivemas y modalizadores pero a lo mejor es medio difícil de abrir, los subjetivemas y los modalizadores que después vamos a ver qué es cada uno, qué es lo que están demostrando, que en un texto de opinión, cualquiera sea, ¿qué está muy fuerte? ¿La presencia de quién?

A: Del emisor.

D: Del emisor, la presencia del emisor está muy marcada y esta presencia del emisor..... nosotros la podemos encontrar justamente en los subjetivemas y en los modalizadores. ¿Quién entendió qué es un subjetivema y un modalizador? ¿A lo mejor el año pasado lo vieron?

Alumnos: No.

D: Bueno, vamos a repasar. ¿Qué es un subjetivema?

A1: Lo que tiene la oración.

D: ¿Cómo? ¿La oración? Noooo

A6: Sustantivos que expresan valoración.

D: Bien, bien, sustantivos, adjetivos, verbos que expresan la valoración del emisor.

D: Por ejemplo: ¡Esa clase aburrida! A ver otro ejemplo

A2: Ese estúpido programa.

D: Bien, ese estúpido programa. Ustedes piensen algún ejemplo. Esa clase aburrida... ¿sí? Bueno, ¿otro ejemplo?

A: Ese día horrible.

D: Ese día horrible, bien. Bueno ¿y los modalizadores qué son? Es un tema relacionado con los subjetivemas. En primer año trabajamos la actitud del hablante frente a la oración, ciertamente funciona como modalizador.

Búsquenlo ahí, lean lo que está recuadrado.

Se refiere a la carpeta de ejercicios que están siguiendo renglón por renglón. Está encuadrado y el título es Modalizadores, pág. 94

D. Le pide a una alumna que lea, la alumna lee: Se denomina “modalizador del enunciado” a aquel término lingüístico o aquella construcción que muestra la posición del hablante ante lo que dice.

A: ¿Qué quiere decir que muestra la posición del hablante?

D: La posición del hablante, la actitud que tiene el hablante frente a su enunciado, frente a lo que dice, y esto sí lo vieron en primer año con otro nombre, a ver, actitud del hablante, seguramente lo vieron relacionado con oraciones.

A6: Dudas... ¿eso?

D; Eso, ¿se acuerdan? ¿Cómo lo llamaban en primer año? Las clases de oraciones según la actitud del hablante, un poquito más complejo pero para hacerlo más sencillo podemos relacionarlo con eso, por ejemplo, qué palabra marcaría que nosotros no estamos muy seguros de lo que decimos?

A: Tal vez.

0:50

D: Tal vez, quizás. En cambio ¿qué palabra marcaría nuestra certeza frente al enunciado?

A: Creer.

D: Creer sería un verbo, ¿qué les parece? ¿Marca certeza o marca posibilidad?

D: Posibilidad.

D: Saber, ciertamente sería un adverbio que estaría funcionando como un modalizador en una frase, y después tienen los conectores frecuentes, es cierto cuando nosotros vamos relacionando nuestros argumentos que es lo que ustedes tienen ahí, en efecto, ustedes tienen conectores, estos conectores son temporales como en la narración o son otro tipo de conectores?

Nosotros tenemos la intención de demostrar que nuestra intención es válida usamos conectores como primero, después, más tarde?

A: No.

D: ¿Qué tipo de conectores vamos a usar?

A: De causa, efecto. Son conectores lógicos.

D: Mira y se acerca al pizarrón. Corrige conectores temporales, *conectores lógicos*.

D: De causa, efecto, bien, esos conectores son conectores lógicos que también lo vieron el año pasado. Y aquí tenemos algo que podemos unir. ¿Cómo podemos unir esto? ¿Los diarios, la televisión y la radio qué son?

Alumnos muchos a coro: ¡Los medios!

D: Son los medios sí, la opinión aparece en los medios y qué dice, esa parte es muy interesante, ¿qué dice el texto? ¿Qué dice la opinión de los medios?

Los alumnos la miran, no contestan y buscan en el texto.

A: Un alumno luego de un silencio contesta: Que antes y ahora, la opinión de la calle aparece en los medios.

D: Bien, es lo que vos decías que se va ampliando y entonces aparece la opinión de la gente, la opinión pública. ¿Algo más les parece que tenemos que agregar aquí?

A: La polifonía.

D: La polifonía, bien, ¿qué eso de la polifonía?

A: Cuando el emisor hace aparecer otra voz que afirme el tema de acuerdo a la opinión de él o que sea lo contrario.

D: Bien, bien, muy bien, ¿se entendió eso de la polifonía? Es cuando en un tema aparecen muchas voces, algunas juntas digamos, algunas apuntando lo mismo y otras en cambio contradiciendo o contraponiendo.

Bueno, hay una actividad para hacer, que, justamente a partir del tema éste de la opinión de los medios.

Lee la consigna que aparece en el texto: “reunidos en grupos revisen durante una semana” que justo nos coincide la semana que viajan así que va a quedar para la otra pero este trabajito lo vamos a hacer para poder sacar algunas conclusiones de esto, diarios, revistas y algunos programas de televisión y de radio.

Continua leyendo la consigna: “hagan una lista con los temas que actualmente se debaten en los medios. Indiquen en cada caso quiénes son los que opinan, (especialista, personajes destacados en la sociedad, gente común)” y bueno, (Lee) “qué conclusiones pueden sacar” queda entonces para la semana del 25, que hagan durante toda la semana ese rastreo y después vamos a comentar un poco cuáles son los temas de los que se está hablando.

Esta semana de qué temas a ustedes les parece que se está hablando en los medios?

A8: De las elecciones, de la política.

D: Por ahora de los resultados podría ser, de los resultados de las elecciones. ¿Y hoy por ejemplo acá en Plottier?

A: De los robos.

D: Los dos robos que hubo en Plottier.

A1: ¿Qué pasó?

D: No escucharon. A ver quién le cuenta.

A: Las bombas.

Se refieren a una falsa alarma de bomba en una juguera cercana unos 6 km.

D: ¿Y además de la bomba? Además, hubo un asalto y todavía están buscando, hasta el mediodía todavía lo estaban buscando.

A2: El súper clásico.

14.30

D: Bien, también, el mundial de rugby.

D: Bueno, vamos a ver entonces la semana que vuelvan de viaje a ver cuáles son los temas, ¿sí? En el año 1997 ustedes acá (se refiere otra vez al texto que siguen) tienen una parte de un discurso de un escritor que ustedes seguramente conocen, Gabriel García Márquez acerca del tema de la ortografía, un tema que a todos nos preocupa, los que están por rendir Lengua de primer y segundo año, bastante ¿sí? La opinión la tenemos acá, el artículo yo se los voy a traer para la otra semana que lo tengo completo por si lo quieren leer. Vamos a leer la opinión que es la que nos interesa en este momento. ¿Querés leerla por favor? (Señala un alumno)

Chicos... en voz bien alta.

A: "Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna; enterremos las haches rupestres; firmemos un tratado de límites entre la ge y la jota; pongamos más uso de razón entre los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer 'la grima' donde diga 'lágrima' ni confundirá 'revólver' con 'revolver'."

Los alumnos de ese grupo ríen cuando lee rupestres

D: (repite) revólver por revolver.

D: Esa es la frase más polémica, ¿ustedes saben de dónde viene la palabra polémica? Viene del griego, político que quería decir guerra, batalla. Justamente las opiniones polémicas son las que generan batalla, no con armas pero con palabras porque las palabras son armas en esa batalla. Bueno, durante más de una semana los medios discutieron este tema, qué es lo que dice García Márquez, sintéticamente, con las palabras de ustedes? ¿Qué hay que hacer con la ortografía?

As: Jubilarla.

D: Jubilarla, ¿qué significa eso de jubilar la ortografía?

A: Cambiarla.

D: ¿Cambiarla, simplificarla o complicarla?

A: Simplificarla.

Se dirige al pizarrón, señala el esquema y pregunta: ¿Esto lo copiaron?

As.: Noooooo (a coro pero sin gritar)

D: Dejamos un ratito para que lo copien.

Un alumno del grupo 4 la llama y le muestra su carpeta.

D. esto que vos hiciste es un mapa conceptual.

14.05

D: Bueno, todos los especialistas y también la gente común opinó acerca de este tema si realmente había que simplificar o no la ortografía y un escritor y periodista Mempo Giardinelli, ustedes en cuarto y quinto seguro algo van a leer, escribió un artículo contestándole a García Márquez, lo tienen aquí en la fotocopia, quiero que lo lean en grupo y resuelvan unas preguntitas que las van a agregar a la carpeta porque no las tienen en las guías.

D: Les doy las preguntas. Pongan como título Jubilación de la ortografía, que es el título del artículo que salió en Página 12. Uno, señalar entre corchetes la opinión del emisor y dentro del mismo punto en qué párrafo se plantea; dos, qué argumentos utilizan para demostrarla; tres, redondear y clasificar los conectores; cuatro, subrayar los subjetivemas y los modalizadores. Dentro del mismo punto, ¿qué efectos producen? Nosotros decíamos que los subjetivemas demuestran la presencia del emisor pero esa presencia del emisor va a producir un efecto en el receptor porque bueno, argumentar tiene que ver con esto de provocar un cambio de conducta en el receptor. Y me falta una cinco, ¿qué función cumple el último párrafo?

(Estas preguntas no están en el texto escrito, se las agrega la docente)

D: Llama a un alumno del grupo 8, atrás, y le dice: Vas a buscar el diccionario.

El alumno sale.

D: Bueno, empiecen a leerlo tranquilos.... Chicos, para que puedan entenderlo, van a tener que discutir y van a tener que analizar algunas partes vean los trabajos también en grupos, lo leen y lo discuten en grupo que no lea uno y dividan las partes porque no van a entender.

Un alumno le pide el libro a la profesora porque en su fotocopia no se entiende, letra muy chica.

14.10

La docente se pasea por el aula, deteniéndose en los grupos.

Se escuchán murmullos, todos se ponen a trabaja, no se entiende lo que habla con los chicos.

Vuelve el alumno con los diccionarios

D: Acá hay diccionario chicos, se los van pasando.

El grupo 3 la llama, la docente se acerca. Todavía hay alumnos copiando el esquema del pizarrón, otros bostezan, otros leen. En un mismo grupo realizan tareas diferentes, unos trabajan, otros no.

La docente ahora va grupo por grupo y les firma el trabajo. Entonces cuando ella llega los alumnos de ese grupo se miran atentos, e intentan trabajar juntos.

Unos leen, otros conversan de dos en dos, otros se estiran en las sillas sin leer.

Están animados, los que leen también discuten, se preguntan.

D: en voz alta: La lectura la tienen que hacer juntos, uno lee y otro sigue con la vista.

14.20

A: Profesora, ¿puede venir?

Grupo 8: ¿Qué hay que hacer profesora?

D (se acerca y les dice)

(se dirige al grupo que la demanda y siempre les marca las respuestas en el texto) Va siempre que la llaman.

D: Para todos en voz alta: dentro de 10^o terminen de responder a las preguntas y comencemos a leer.

(leen, conversan, se ríen, marcan con el dedo en el libro, marcan con resaltador)

(la docente les indica lo que tienen que leer para sacarse las dudas, otros la escuchan, otros se levantan van a otros grupo, llevan una hoja y copian lo que ya tienen hechos sus compañeros)

D: Hagan silencio ¿podemos ir leyendo las respuestas?

A1: No

14,40hs.

(del grupo grande sólo se ve terminando el trabajo a 3 mujeres)

D: Ya terminaron las respuestas, pero tienen que revisarlas.

D: Bueno ahora sí chicos, leemos el texto y las respuestas hasta donde podamos. ¿comenzás? Lee vos (da su nombre el primer párrafo).

Todos escuchamos...

A2: Lee "Desde hace años se sabe que Gabriel García Márquez es un mago capaz de colocar en el cielo de la literatura maravillosos fuegos artificiales. Pero somos muchos los escritores que crecimos con él, y gracias a él, que pensamos también que los fuegos artificiales son sólo eso: artificios"

(El alumno lee al principio con dificultad, entrecortado, se pone colorado, de a poco lee con continuidad)

(el resto sigue la lectura con la mirada y otros continúan para terminar su trabajo)

D: Bien, continuá vos (da su nombre)

(sigue leyendo la alumna el otro párrafo)

A5: Y por lo tanto brillo efímero, golpe de efecto, momento deslumbrante.

(La docente sigue con la vista la lectura parada en el frente.)

D: bien, ahora seguí vos (a otro)

A: La médula es otra cosa. Y en el caso de estas ideas que la prensa ha difundido (no he tenido la oportunidad de leer el discurso completo del Maestro) me parece que hay mucho de disparate en esa propuesta de "jubilar la ortografía".

D: Lee vos (lo nombra), continuá:

A: Además de ser una propuesta efectiva (y quiero suponer que poco pensada), es la clase de idea que seguramente aplaudirán los que hablan mal y escriben peros (es decir, incorrecta e impropriamente). No dudo que tal jubilación (en rigor, anulación) sólo puede ser festejada por los ignorantes de toda regla ortográfica. Digámoslo claramente: suena tan absurdo como jubilar a la matemática porque ahora todo el mundo suma o multiplica con calculadoras de cuatro dólares.

D: Bien, (nombre del alumno) continuá:

A: En mi opinión, la cuestión no pasa por determinar cuál regla anulamos, ni por igualar la ge y la jota, ni por abolir las haches, ni por aniquilar los acentos. No, la cuestión central está en la colonización cultural que suya en este tipo de ideas tan luminosas como efectistas, dicho sea con todo respeto hacia el Nobel colombiano.

Todos, incluida la profesora, siguen con la vista el texto.

D. Seguí vos (señala otro alumno que está al lado del que leía)

Va señalando ahora los que están sentados al lado.

A: Y digo colonización porque es evidente que estas cuestiones se plantean a la luz de los cambios indetenibles que ocasiona la infatigable invasión de la lengua im...pe...rial, que, que es hoy el inglés, y el crecientes des...desconocimiento de reglas ortográficas y hasta sin...sintácticas que im...imperan en las comunicaciones actuales, particularmente Internet u el llamado cy ber es pacio.

Le entrecortado a veces, con inseguridad.

D. Bien, seguí con el otro párrafo (señala al que está al lado)

A: Frente a esa constatación (por *constatación*) de lo virtual (se saltó *que*) ya es (le faltó "tan") real, ¿es justo que bajemos los brazos (saltó y *nos entreguemos*) sin luchar?

Algunos alumnos se lo dicen pero él no se interrumpe y continúa.

¿Es justo que porque el inglés es la lengua universal y es tan libre, como anárquica, el castellano (se saltó *deba*), siga (por *seguir*) ese mismo camino? ¿Por el hecho de que el cyber...espacio está lleno de ignorantes, vamos a proponer la ignorancia como nueva regla para todos? ¿Por el hecho de que tantos millones hablan (por *hablen*) mal y escriban peor, vamos a democratizar hacia abajo, es decir hacia la ignorancia?

D: Bien, R (Lo nombra)

Como terminaron de leer los de ese grupo, le hicieron señas al otro grupo.

Y así hizo la docente, eligió los de ese grupo.

Todos siguen la lectura, también la profesora que continúa al frente.

A: Si las difundidas declaraciones de García Márquez son ciertas, a mí me parece que hay un contrasentido en su propuesta de preparen (por *preparar*) nuestra lengua para un "porvenir grande y sin fronteras". Porque el porvenir de una lengua (como el porvenir de nada) no depende de la eliminación de las reglas sino de su cumplimiento.

D: Seguí vos, y lean fuerte para que se escuche bien.

Al alumno le correspondía no quiere leer y discute, se enoja. No lee. Le pasa la posta a una alumna.

A: Por eso, a los neologismos técnicos no hay que "asimilarlos pronto y bien... antes de que se nos infiltren sin digerir", como él dice. Lo que hay que hacer es digerirlos cuanto antes y para digerirlos bien hay que adaptarlos a nuestra lengua. Como se hizo siempre y así, por caso "chequear" se nos convirtió en verbo y "Kaf...kiano" en adjetivo. Y en canto al "dequeísmo parasitario" y demás barbarismos, no hay que negociar su buen corazón, como aparentemente propone García Márquez. Lo que hay que hacer es mejorar el nivel de nuestros docentes para que sigan enseñando que esos parásitos de la lengua son malos.

Lee con dificultad los términos desconocidos

Un alumno del fondo levanta la mano y pregunta:

¿Qué son neologismos, y kafkiano?

D: ¿Alguien buscó esos términos en el diccionario?

No, no estaba kafkiano.

D: Porque viene del escritor Kafka ¿Y neologismo? Para entender el texto que están leyendo tienen que buscarlos.

D: Seguí vos leyendo. (Señala a otro alumno de otro grupo)

(parada en el frente de ese grupo, fotocopia en mano, siguen leyendo por párrafo.)

D: Mira el reloj

No, esperá que les doy las tareas. Para cuando vuelvan del viaje tienen que traer las respuestas a estas preguntas. El martes después del viaje le dejan los trabajos a la preceptora porque el miércoles comenzamos otro tema.

Si tienen alguna... (Toca el timbre) dificultad me pueden preguntar.

Ya nadie la escucha, los alumnos se paran, salen de dos en dos o en grupos sin hacer mucho ruido. Algunos se quedan charlando.

No terminaron de leer el texto.

La profesora se acerca a nosotras, nos dice que está apurada porque tiene que ir a otra escuela.

Le pido permiso para fotocopiar los trabajos de los alumnos cuando los entreguen. Contesta que no hay problema.

D: alguien buscó ese término en el diccionario?

A8: no estaba...

D: explicá porqué no estaba (se refiere al término modalizador).

14.50hs.

(toca el timbre)

D: nos quedan las respuestas para cuando vuelvan del viaje.

(los alumnos se para, salen, otros se quedan, miran...)

fin de la clase.

4.2. Análisis de la clase

4.2.a. Análisis primera categoría: intervenciones y enlaces o movimientos de orientación interactiva⁵

Los enlaces o movimientos son los que reflejan la continuidad o discontinuidad entre los turnos e intervenciones, y se encargan de las funciones de cohesión conversacional. Los enlaces o movimientos son los que establecen la relación de dependencia mutua que mantiene cada intervención con las intervenciones inmediatas, es decir la orientación interactiva de las mismas.

⁵ El análisis de esta primera categoría: intervenciones y enlaces o movimientos de orientación interactiva, se adjunta en el tomo II, anexo 1.

Esta orientación interactiva tiene en cuenta dos criterios: el de orientación interactiva, y la posición en cadena, es decir, el lugar que ocupa en el intercambio.

Estos son los factores que necesariamente se considera para el análisis de los datos conversacionales, y los que permiten fragmentar en intercambios de actos de habla, para el análisis de las intervenciones.

Esta interpretación condicionada de los participantes también es condicionada por el que realiza el análisis. Los intercambios que se analizan a continuación, fragmentados en unidades más o menos amplias, podrían prestarse a otras y distintas interpretaciones.

La orientación interactiva de las intervenciones determina los tipos de enlaces que se observan en el análisis:

1. Las de enlace retroactivo que establecen alguna relación con la intervención anterior.
2. Las de enlace constitutivo, que son los que se encargan de la progresión y desarrollo de los temas de la conversación, y vehiculizan la fuerza ilocutiva de la intervención.
3. Las de enlace proyectivo que señalan la finalización de la intervención y la cesión del turno. Coinciden y a veces se confunden con la cesión de turno, solapamientos, etc. Se tendrán en cuenta solamente cuando el enlace no es retroactivo.

Las intervenciones son las unidades de menor rango monologal, en la organización estructural de la conversación, precisadas por la toma de turno en los intercambios comunicativos. Se refieren a un turno dotado de contenido proposicional que se encarga del avance temático de la conversación. Estas intervenciones tienen una relación de dependencia mutua que mantiene cada intervención con las intervenciones inmediatas, y es el criterio que se selecciona para describir los tipos de intervención que se describen.

La combinación de los dos factores de orientación interactiva y posición explican los tipos de intervención:

INICIO (I)

INFORME (Inf)

RELANZAMIENTO (RL)

RESPUESTA (R)

REPUESTA/INICIO (R/I)

REACCIÓN EVALUATIVA (R. Ev.)

El Inicio y la Respuesta son los tipos básicos de intervención, es su presentación más típica, corresponden a una interrogación, un acto de habla directivo, mientras que la respuesta es enunciativa, y responde a la fuerza ilocutiva.

El informe aparece sin ningún vínculo de orientación interactiva, a veces sin que nadie lo solicite, sirve para llenar silencios, o para introducir temas nuevos. No establece relaciones de predictibilidad, y puede no aparecer en una intervención posterior. Si aparece otra con valor reactivo se clasifica como Reacción evaluativa, que es marca de recepción, es una contribución que no aporta nada nuevo, y que el interlocutor usa para cerrar el intercambio, o es un turno de valoración sobre la intervención previa.

El relanzamiento es una intervención predictiva y no inicial, aparece cuando un Inicio queda sin respuesta.

La Respuesta/Inicio realizan simultáneamente una función predicha y predictiva.

Hipótesis 1

La estructura interactiva de la organización conversacional de la clase responde con mayor frecuencia a Inicio/Respuesta, y a Inicio/Respuesta/Relanzamiento.

En casi todos los intercambios el inicio o la pregunta corresponde a la intervención docente, y la respuesta, a la intervención del alumno.

Referentes empíricos

. Intervenciones Inicio/Respuesta

- 14 D: ¿Podés leer de nuevo esta oración?
 15 A3: La droga no es para tí aunque en el momento te haga feliz.
 Bueno, te hago una preguntita: vos ¿a tus compañeros los tratás de tú? / ¿De tí? / Porque decíamos que el destinatario de esta nota quién era / ¿El lector? / ¿Quién tiene que ser el destinatario de esta nota?
 16 D: ¿Quién tiene que ser el destinatario de esta nota?
 17 A3: Un adolescente

Este intercambio [14.D, 15.A3, 16.D, 17.A3] está conformado por cuatro intervenciones, que corresponden a dos turnos del docente 14.D y 16.D, y a dos turnos del mismo alumno 15.A3 y 17.A3.

El intercambio (unidad dialógica de mayor rango que las intervenciones) está compuesto por cuatro intervenciones y se señala entre corchetes. El primer número se-

ñala a cada turno con un número correlativo al desarrollo de la clase. Las letras D y A indican las intervenciones del docente y del alumno. El número que acompaña a la letra A identifica los diferentes alumnos que participan, por ejemplo A 3, es el tercer alumno que correlativamente habla en la clase.

Las dos intervenciones de la docente 14.D, 16.D son de Inicio, y las dos intervenciones del alumno 15.A3, 17.A3, son de Respuesta.

La docente Inicia preguntando, el alumno Responde.

- 22 D: Bueno, ¿eso lo pusieron como epígrafe? / ¿Tienen alguna imagen? ¿Agregaron alguna imagen?
23 A3: Sí

En este ejemplo sucede lo mismo. La docente interviene Iniciando 22.D, y el alumno respondiendo 13.A3

- 27 D: Bien, fíjense que todas esas son opiniones y el concepto de opinión sí lo vamos a leer o lo vamos a explicar ¿lo leés? Está recuadrado. De opinión la de opinar en realidad
(Señala a un alumno del grupo 6 y éste lee lo recuadrado en el texto impreso)
28 A6: Opinar es expresar nuestro parecer sobre alguna persona, algún suceso o alguna cosa

Igual tratamiento, en 27.D inicia solicitando, en 28.A6 responde el alumno.

- 80 D: Bueno, // a ver Lucía ¿querés leer las historietas de la fotocopia?
Cambiá de canal, ¿por qué? A mí me gusta. / Por favor, ¿cómo te puede gustar? El conductor se la pasa gritando / taradeces! A mí me parece supersimpático, es un tipo como cualquiera. Justamente eso es lo que / me revienta, le pagan fortunas a un tipo para que hable las mismas pava-
81 A1 das que cualquier pibe con sus amigos. Pero es divertido a la gente le gusta. La gente mira lo
0 que venga. Los canales deberían hacer más documentales. // Para educar está la escuela, la tele tiene que entretener, ayuda a la gente para olvidar lo malo que le pasa. / Claro, así es más fácil controlarla / Bueno, basta! / ¿Qué querés ver?
Bien, // lean, discutan en grupo y contesten a estas preguntitas que tienen aquí abajo. // Se las leo para que consulten si tienen alguna duda: ¿cuál es el tema del que discuten Mariana y Sabrina? Exprésenlo con una oración unimembre. / ¿Se acuerdan esto de unimembre y bimembre?
82 D: A ver, // ¿Cómo era eso de la oración unimembre y bimembre? La oración unimembre, / ¿cuán-
83 ??: ¡Noooo!
84 D: tas partes tiene?
85 A1 Una.
0
86 D: Bien, / ¿y la oración bimembre?
87 ??: Dos.

En este intercambio [80.D, 81.A10, 82.D, 83.??, 84.D, 85.A10, 86.D, 87.??] Los signos de interrogación dobles señalan un turno de varios hablantes simultáneos no identificados.

En 80.D, 82.D, 84.D y 86.D la posición en cadena de la intervención de la docente es de Inicio-Pregunta, y en 80.A.10, 83.??, 85.A.10, 87.?? la posición en cadena de los alumnos es de respuesta. La docente pregunta, y los alumnos responden.

El enlace de orientación interactiva de las intervenciones de la docente es en todos los casos mixtas: retroactiva, constitutiva (se encarga del contenido progreso de la información) o proyectiva (señalan la cesión del turno).

En la intervención 80.D es retroactiva: “bueno, a ver” y proyectiva: “querés leer la historieta”.

En 82.D es retroactiva “bien”, también constitutiva porque pide que diluciden el tema de conversación de las hablantes de la historieta (Mariana y Sabrina) para resolverlo en oraciones unimembres y bímembre, y a su vez proyectiva “expreséno en una oración unimembre”

En 84 el enlace es retroactivo “a ver”, constitutivo “¿Cómo era eso de la oración unimembre y bímembre?”

En 86.D la orientación es retroactiva “bien, y constitutiva” ¿y la oración bímembre?”

En este intercambio nuevamente las intervenciones de la docente son de Inicio-pregunta, y las del alumno de respuesta. Pero además se hace cargo del contenido y del avance de la información en los movimientos constitutivos.

. Intervenciones de Reacción Evaluativa

- 4 A1: Profesora!
 5 D: ¿Sí?
 6 A1: no vine el viernes
 7 D: Bueno, vos no viniste, / pero tenías que hacer la tarea.

El Intercambio: [4.I, 5.R+I, 6.R+Inf, 7.REv] muestra en 7.D una Reacción Evaluativa (REv) de la profesora que funciona a partir de evaluar la intervención anterior. Y la posición en cadena corresponde en 7.D a la intervención de Inicio del docente.

- 84 D: A ver, // ¿Cómo era eso de la oración unimembre y bímembre? La oración unimembre, / ¿cuántas partes tiene?
 85 A1 0 Una.
 86 D: Bien, / ¿y la oración bímembre?

Intercambio: [84.I, 85.R+Inf, 86.Rev+I] La Reacción evaluativa sirve para evaluar la intervención anterior. La posición en cadena de la intervención docente retroactiva, constitutiva y proyectiva en 84.D, y 86.D.

En intervenciones de Reacción Evaluativas también la docente se encarga del contenido y de hacerlo progresar.

. Intervenciones Inicio/Respuesta no esperada/Relanzamiento

La estructura de Inicio/Respuesta no satisfactoria (R-)/Relanzamiento aparece siempre que la respuesta no es la esperada. La docente vuelve a Iniciar o a repreguntar a fin de obtener la contestación esperada. Las intervenciones de la docente de Inicio-pregunta y Relanzamiento están a cargo de las intervenciones del docente. La Respuesta a cargo del alumno.

Es interesante que esta estructura de Inicio/Respuesta no esperada/Relanzamiento se combina con la anterior Inicio/Reacción Evaluativa como en los ejemplos siguientes:

- 168 D: Leé lo que escribiste
 169 A16 Mariana opina que los canales buenos son los documentales, por eso a Sabrina no le gustan.
 170 D: No, no estamos hablando de elipsis.
 171 D: No, dije que está mal, intenten hacerlo. Se complica mucho, es más fácil de lo que creen.
 172 D: Seguí esto que te subrayo. Leé vos Raquel.
 173 A10 Los padres opinan que la televisión es mala y no nos dejan ver.

168.D Inicia, 169.A16 Respuesta no esperada, 170.D Reacción Evaluativa + Informe (contenido explicado), 171.D Reacción Evaluativa, 172.D Relanzamiento (le señala a otra alumna lo que debe responder) 173.A10 Respuesta esperada.

- 44 D: Leé tu epígrafe. / Buscá una definición en tu nota. / El epígrafe es la explicación de la imagen.
 45 A3: Conforme pasan los años, el número de adictos asciende enormemente y sus edades varían de los diez hasta los cuarenta años.
 46 D: Leelo, // el epígrafe.
 47 A3: ¿Lo leo?
 48 D: No, no, todo no, buscá una definición en tu nota. / No entendés la distinción entre epígrafe y definición. / A ver, los demás también busquen algún procedimiento explicativo.
 49 A4: ¿El epígrafe no sintetiza así?
 50 D: El epígrafe es la explicación de la imagen en este caso, ¿sí?
 51 A4: ()
 52 D: ¿Qué representaste con ese dibujo?
 54 A3: La droga, los peligros
 55 D: Sí, en la imagen que él hizo sí, por eso se las mostré. / ¿No entendés la relación entre el epígrafe y la imagen?
 56 A4: No, porque dice que la edad de los adictos es entre diez y cuarenta años y el dibujo es diferente.
 57 D: A ver //
 58 A3: No, no, es como que lo lleva por mal camino el diablo
 59 D: El epígrafe, / ojo, / es la droga, te presenta amigos que no podés imaginar
 60 D: ¿Qué simboliza esta imagen?
 61 A4: Que la droga no te lleva por buen camino

Lo mismo sucede en este extenso intercambio que muestra el nivel de encadenamiento combinado de Inicio/pregunta no satisfecha/Reacción Evaluativa/ Relanzamiento que se reitera hasta hasta que el alumno en 61.A4 responde lo deseado.

- 17 D: (Se da vuelta, mira al pizarrón, lee en en silencio)
 Bueno, partieron de la opinión por lo tanto la opinión ¿qué es? //bien, ahora por ahí esto lo vamos a cambiar. Bueno, vamos a hacer // está bastante bien chicas, vamos a hacer algunas correcciones, ¿ qué quisieron poner acá con expresión sobre un tema? En la primera parte ni siquiera en el primer párrafo porque ustedes tienen toda la primera parte que ayudan a entender lo que se dice en la teoría y dos o tres párrafos en los que se desarrolla esto y yo creo que entiendo lo que quisieron poner pero no está tan claro, a ver, ¿qué quisieron poner con expresión argumentativa?
- 18 A2: Que la opinión es una forma de expresar lo que nosotros sabemos sobre un tema.
- 19 D: Bueno ¿y eso qué es?
 (La alumna que escribía contesta)
- 20 A2: El concepto.

En este intercambio en 17.D la docente pregunta, en 18.A2 la alumna responde lo no esperado, en 19.D la docente vuelve a repreguntar para obtener la respuesta esperada en 20.A2

En síntesis la estructura que aparece con más frecuencia es la de Inicio/Respuesta o Inicio/Respuesta no esperada/Respuesta esperada en la que el docente tiene a su cargo el Inicio o pregunta y relega al alumno sólo a las respuestas esperadas.

Para conseguirlo apela a la combinación con Reacciones Evaluativas. El objetivo es obtener las respuestas satisfactorias.

. Síntesis de este análisis

Esta estructura organizativa de Inicio/Respuesta o Inicio/Relanzamiento/Respuesta no aparece como novedad en los estudios de la conversación en clase. Responde a la organización de la estructura tradicional del discurso escolar, y es el resultado de investigaciones del campo de la conversación.

La significación particular del análisis de estas estructuras señaladas que se dan en la clase muestran que, además, se articulan en los movimientos constitutivos, a raíz de lo cual la docente es la que Inicia y en el Inicio organiza y hace avanzar el contenido.

La estructura general de organización de la conversación que surge de los intercambios comunicativos producidos responden a:

Inicio/Respuesta

Inicio/Respuesta-/Relanzamiento

Inicio/Reacción Evaluativa

Inicio/Respuesta-/Reacción Evaluativa/Relanzamiento/Respuesta

En estas interacciones discursivas las intervenciones de Inicio las desempeña el docente, y las de Respuesta el alumno.

Es importante significar que el acto comunicativo como el acto pedagógico se considera una práctica social; es la práctica que en la clase se desenvuelve entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende. En este sentido las prácticas interactivas analizadas en esta clase muestran esa relación Profesor/Alumnos que se describen en la toma de turnos de las intervenciones.

Este tipo de estructura muestra la relación Docente/alumnos; relación que se organiza jerárquicamente. Este modo de intervenciones señala la influencia de uno sobre el otro, es decir, del docente sobre el alumno.

4.2.b. Análisis segunda categoría: distribución y asignación de los turnos y los roles participativos⁶

Las prácticas comunicativas son ordenadamente conducidas, se desarrollan según ciertos esquemas preestablecidos, y obedecen a ciertas reglas en la forma de proceder.

Estas reglas que rigen las interacciones discursivas operan en diferentes niveles de funcionamiento: en un nivel que permite la gestión y organización de la alternancia de los turnos de habla y en otro nivel que registra las relaciones interpersonales.

En cualquier nivel estas reglas, explícitas e implícitas, e incorporadas inconscientemente por el sujeto, crean para los hablantes de la interacción un sistema de derechos y deberes, y un sistema de esperas, las que pueden ser satisfechas o no. Estas reglas pueden ser transgredidas pues son bastante libres, y dependen de la situación y del contexto en que se lleva a cabo la conversación. Cuando son transgredidas, necesitan ser reparadas, de lo contrario pueden dar lugar a la sanción, en general con efectos que son reveladores de la norma.

⁶ El análisis de esta segunda categoría: distribución y asignación de los turnos y los roles participativos interactivos se adjunta en el tomo II, anexo 1.

El sistema de turnos, de derechos y deberes, entonces está sometido a los principios y reglas de la alternancia.

En estos principios y reglas se establece la distribución y asunción de la toma de los turnos. Se distinguen en general por los mecanismos que permiten al locutor uno (L1) dejar su turno al locutor dos (L2), y por los procedimientos de esa operación de relevo de turno. Se tienen en cuenta dos formas de distribución de los turnos:

- El distribuidor oficial de los turnos que es una persona “oficialmente” encargada de distribuir los turnos, por ejemplo, un moderador, un conductor de debate o asamblea.

En su ausencia puede ser autoconducida.

- La distribución de los turnos tiene una relación directa con las dos formas de selección del sucesor. Una forma es que el L1 seleccione al L2; puede hacerlo con ayuda de procedimientos verbales nombrándolo directamente, o con procedimientos no verbales como la dirección de la mirada sobre el que sigue. Otra forma es que L2 puede autoseleccionarse y comenzar el turno siguiente.

Los roles interlocutivos aparecen en todo intercambio comunicativo e implica la existencia de un emisor, o locutor, en principio único (salvo en encabalgamiento de la palabra), y la participación de muchos receptores o auditores.

En la conversación cara a cara, los participantes, supuestamente toman, a su turno, la posición emisora, estando la otra parte del tiempo en posición receptora, es decir, que las configuraciones interlocutivas se modifican en el transcurso de la interacción.

En el caso de la clase los receptores son los que oficialmente interactúan de la conversación, profesor y alumnos. A este tipo de receptores se les llama ratificados. Estos destinatarios ratificados comprenden a: a) los destinatarios directos o alocutarios, b) los indirectos o laterales y c) al tropo comunicacional.

Los participantes ratificados son lo que forman parte oficialmente del grupo conversacional, así como testimonian la acomodación psíquica de ese mismo grupo, y el comportamiento no verbal de sus miembros.

En razón de este análisis se consideran a dos destinatarios: los destinatarios directos tanto sean un solo sujeto, o todos los sujetos, y los tropos comunicacionales.

- Los receptores directos son aquellos que el emisor admite abiertamente (uno o toda la clase) Se los pueden identificar en un cierto número de indicios de alocución producido por el locutor, que son de naturaleza verbal o no verbal

- El tropo comunicacional es una estrategia enunciativa del marco participativo. Este tropo es fácil de observar en el teatro; los personajes hablan entre ellos, pero paralelamente a esa emisión-recepción, aparece otra similar en el ámbito de la comunicación personaje-público. El personaje le habla a un personaje, pero también le está hablando al público que queda como destinatario oculto. En el caso de una clase, el docente, le habla a un alumno (destinatario/alocutario) señalado por las marcas que lo indican como destinatario directo, pero en realidad el discurso está destinado a otros o a todos los alumnos de la clase.

Hipótesis 2

En el docente centraliza la decisión de la selección de los turnos de las interacciones de la clase. Sus intervenciones funcionan para regular la alternancia de los turnos (es el que otorga, elige e impone al sucesor del turno siguiente); se convierte así en el Distribuidor Oficial de los turnos. En tanto distribuidor didáctico, el docente al distribuir los turnos, distribuye el conocimiento.

Referentes empíricos

. Distribución e imposición de turnos

- 10 D: Chicos vamos a escuchar, leé, por favor
 11 A3: Bueno, // lo que nos tocó a nosotros es la droga, el título que le pusimos a esto es La droga no es para tí, aunque en el momento te haga feliz
 12 D: No te escuché el final, aunque// (le dirige la mirada)
 13 A3: / aunque en el momento te haga feliz.
 14 D: ¿Podés leer de nuevo esta oración?
 15 A3: La droga no es para ti aunque en el momento te haga feliz.

Este intercambio identifica cinco turnos, todos ellos intervenciones. En la intervención 10, D designa al próximo turno 11, A3 con una ayuda de un procedimiento verbal explícito: “leé” que es un verbo imperativo, le ordena seguir. Suaviza esta orden directa, con una forma de cortesía indirecta “por favor”.

En el turno 12, D la docente designa el próximo turno 13, A3, con la inscripción en el mismo enunciado “no te escuché el final”, que funciona como un imperativo indirecto, y lo refuerza con un procedimiento no verbal, la mirada.

En el turno 14, D designa el próximo turno 15, A3 con la inscripción en el mismo enunciado y el apoyo de naturaleza verbal en el acto de preguntar, que no tiene más sentido que solicitar un intercambio inmediato.

- 16 D: Bueno, te hago una preguntita: vos ¿a tus compañeros los tratás de tú? / ¿De ti? / Porque decíamos que el destinatario de esta nota quién era / ¿El lector? / ¿Quién tiene que ser el destinatario de esta nota?
- 17 A3: Un adolescente

Este intercambio identifica dos intervenciones, la 16, D decide el próximo turno 17, A3 con dos inscripciones verbales en el enunciado, "te hago una preguntita: vos"; y con la formulación de preguntas que piden un intercambio inmediato.

. Autoselección del alumno

Las intervenciones de la docente como distribuidora oficial de los turnos, al seleccionar al sucesor, decide también su condición de rol participante, por lo que deja poco margen para la autoselección de las intervenciones del alumno. Muestra por ello el lugar de distribuidora oficial que ocupa la docente.

Solamente entonces la autoselección de LZ, que lo convierte en el iniciador del turno puede aparecer cuando no existen técnicas de selección ni de designación por parte de la docente.

Por eso quizás se presentan pocas autoselecciones de los alumnos, y éstas surgen en las secuencias de Lateralización, en donde la distribución de los turnos está menos centralizada en la docente, y la forma de comunicación es de tipo Y.

- 71 ??: Sí ¿Buscamos las fotocopias?
- 72 D: Bueno, bueno, ustedes chicos. ¿Ustedes no tienen fotocopias? Bueno, júntense de dos o tres con una fotocopia por lo menos.
- 73 ? ¿¿Profesora!?
- 74 A7: ¿Qué día es hoy?
- 75 D: Catorce
- 76 A8: ¿ La nota tenemos que entregarla?
- 77 D: Hoy, / ya la tendrían que tener.
- 78 A9: Pero, // bueno
- 79 D: A la nota sí, pónganle el nombre de todos los integrantes del grupo. / ¿Tienen una fotocopia por grupo chicos? Bueno, / chicos, / ¿ya entregaron las notas?

Secuencia de lateralización -7 -

En este intercambio se autoseleccionan los alumnos en 71. ?? - 73. ? - 74. A7 - 76. A8 - 78. A9 como Iniciadores de los turnos.

Coinciden estas autoselecciones de los alumnos con todas las secuencias de Lateralización del registro. Estas secuencias marcan cierta discontinuidad semántica, que

suponen una ruptura de predictibilidad (de respuestas esperadas, concedidas) en la intencionalidad de las intervenciones, y corresponden a rectificaciones, malentendidos, aclaraciones. También en estas secuencias aparece una suspensión en el avance y desarrollo del contenido, de la información de la clase. Estas características de las secuencias de lateralización permiten la autoselección los turnos.

Presupone las autoselecciones que la docente deja es estos espacios de oficiar de distribuidora de los turnos.

Sin embargo, con respecto a la frecuencia, son mucho menores que la asignación de distribución del docente.

En toda interacción el mecanismo de la alternancia de los turnos permite el relevo de la palabra: el funcionamiento implica que el turno sea dejado, concedido o impuesto. Este mecanismo en su funcionamiento es llevado adelante por la docente. La profesora decide por imposición en la mayoría de los intercambios, tanto el emplazamiento del cambio de turno, como la naturaleza del sucesor, por lo que, concede e impone el turno siguiente.

Se puede inferir que esta forma de distribución de los turnos a lo largo de la clase legitima la asignación de los turnos por parte del docente marcando la asimetría de las interacciones entre Docente/Alumnos.

Hipótesis 3

Las intervenciones del docente deciden y autorizan qué receptor puede hablar, cuándo puede hacerlo, en calidad de qué rol lo hace, y por consiguiente quiénes se convierten en oyentes silenciosos de esas interacciones.

Estas actuaciones discursivas desprenden las formas de intervención didáctica en la que el docente designa quién habla y quién escucha, y el papel o rol que pueden ambos ocupar.

Referentes empíricos

. El rol participativo directo e individual

30 D: ¿Me repetís esa oración? ¿Qué pasa ahí? ¿Está bien construida?

- 31 A5: La pusimos entre paréntesis./ Otras de las drogas que podemos clasificar en este grupo anteriormente nombradas son las anfetaminas: Cocaína, Nicotina y Cafeína // Entre paréntesis las pusimos.

En este intercambio la intervención 30, D designa el rol directo individual del continuador del turno 31, A5.

Admite abiertamente al receptor como su principal partenaire del intercambio. Se ayuda con marcas verbales metacognitivas (la segunda persona verbal) que indican esa designación “¿Me repetís esa oración?”

El receptor encubre en su respuesta “a los otros receptores” refiriéndose a los integrantes del grupo que elaboraron el texto, pero el docente hace caso omiso del intento de cambio de rol por parte del alumno receptor.

- 80 D: Bueno, // a ver Lucía ¿ querés leer las historietas de la fotocopia?
Cambiá de canal, ¿por qué? A mí me gusta. / Por favor, ¿cómo te puede gustar? El conductor se la pasa gritando / taradeces! A mí me parece supersimpático, es un tipo como cualquiera. Justamente eso es lo que / me revienta, le pagan fortunas a un tipo para que hable las mismas pavadas que cualquier pibe con sus amigos. Pero es divertido a la gente le gusta. La gente mira lo que venga. Los canales deberían hacer más documentales. // Para educar está la escuela, la tele tiene que entretener, ayuda a la gente para olvidar lo malo que le pasa. / Claro, así es más fácil controlarla / Bueno, basta! / ¿Qué querés ver?
- 81 A10

En este intercambio, la intervención 80, D designa el rol directo individual del próximo turno 81, A10 con ayuda verbal (nominación directa) para precisar al destinatario directo “a ver Lucía”.

- 159 D Leé Fernández
160 A7 Mariana opina que no le gustan los programa, sin embargo, a Sabrina sí le agradan

En este intercambio sucede lo mismo, la intervención 159.D designa el rol directo individual del próximo turno 160, 10' con una nominación directa “leé Fernández”.

. El rol participativo directo: todos los alumnos

- 1 D: Buenas Tardes Alumnos
2 ?? Buenos tardes
3 D: Bueno, vamos a dejar // para hoy ustedes tenían chicos la nota de divulgación vamos a leer algunas y después me las van a entregar porque tengo que corregirlas

En este intercambio la intervención 1, D designa el rol directo de todos los alumnos de la clase como turno continuador.

El turno 2, ?? asume ese rol, y el turno 3, D vuelve a designarlo con ayudas verbales “vamos”, “ustedes tenían chicos” “van a entregar” ayuda de nominación directa.

En la segunda intervención 3.d. designa un rol participante directo, todos los alumnos, pero como receptores oyentes, y no como turno continuador.

- 174 D. Fuerte ¡Chicos! Insisto que se complicaron la vida, tenía que ser a partir del programa o a partir de la función de la TV ¿Quién puede hacer la elipsis tal como la hicieron los otros chicos?
- 175 D ¿La escucharon? P.E. Leé otra vez

La intervención 174. D designa el rol participativo de todos los alumnos de la clase, con la nominación verbal “¡Chicos!” y “se complicaron”. Es una designación de rol participante silencioso, porque inmediatamente selecciona para la respuesta, como turno continuador, un rol directo individual con la ayuda verbal “leé”.

. El tropo comunicativo, destinatario escondido en el otro: toda la clase o todo un grupo

- 80 D: Bueno, // a ver Lucía ¿querés leer las historietas de la fotocopia?
Cambiá de canal, ¿por qué? A mí me gusta. / Por favor, ¿cómo te puede gustar? El conductor se la pasa gritando / taradeces! A mí me parece supersimpático, es un tipo como cualquiera. Justamente eso es lo que / me revienta, le pagan fortunas a un tipo para que hable las mismas pavadas que cualquier pibe con sus amigos. Pero es divertido a la gente le gusta. La gente mira lo que venga. Los canales deberían hacer más documentales. // Para educar está la escuela, la tele tiene que entretener, ayuda a la gente para olvidar lo malo que le pasa. / Claro, así es más fácil controlarla / Bueno, basta! / ¿Qué querés ver?
- 81 A10

En este intercambio, en 80.D designa al participante directo con una nominación directa “Lucía”, pero el carácter de la tarea asignada: leer las historietas para luego realizar el ejercicio encubre a todos los alumnos como tropos comunicacionales; todos deben leer, todos deben hacer la tarea.

Esto se manifiesta en la clase pues el docente se relaciona individualmente con un alumno, pero la intencionalidad es enseñar el contenido curricular y que los alumnos lo aprendan.

Lo mismo sucede en el siguiente ejemplo:

- 16 D: Bueno, te hago una preguntita: vos ¿a tus compañeros los tratás de tú? / ¿De ti? / Porque decíamos que el destinatario de esta nota quién era / ¿El lector? / ¿Quién tiene que ser el destinatario de esta nota?
- 17 A3: Un adolescente

En síntesis, la docente decide primero, y adjudica luego los roles participativos del alocutorio o receptor, en este caso un alumno o todos los alumnos. Los roles participativos que adjudica son los de receptores directos y continuadores de turno, en casi todos los casos, un alumno; en otros casos de menor frecuencia, designa un rol directo de todos los alumnos, que son los receptores tradicionales de la comunicación en clase.

Se filtran, sin embargo los tropos comunicacionales que, sin embargo, también hacen referencia a la asignación tradicional: el docente le habla a todos los alumnos de la clase, pero el rol participativo es signado solamente como oyente.

Las intervenciones discursivas del docente tienen doble funcionalidad simultánea: por un lado concede, decide e impone el siguiente turno, y por el otro demarca, y adjudica los roles participativos como continuadores inmediatos que hablan, o sólo como oyente.

Decide el docente didácticamente al imponer el rol participativo a un alumno individual quién puede procesar la información, reestructurarla, o resignificarla, cuándo puede hacerlo, y en qué tiempo. Decide quién recibe sugerencias pedagógicas curriculares y quién no, pues establece una relación individual docente/alumno, docente/construcción de una tarea individual. Relación didáctica que descansa en la el control y resolución de la tarea de un solo alumno.

Esta forma de distribución oficial y de asignación de los roles participativos decide entonces quién puede hablar o no, quién puede aprender o no.

Hipótesis 4

Mediante la distribución oficial de los turnos de habla, las intervenciones del docente estructuran y organizan el avance del contenido discursivo y disciplinar en tanto el contenido discursivo se refiere al contenido curricular. Así las intervenciones didácticas contribuyen a organizar, distribuir y darle ritmo el contenido disciplinar de la clase.

El docente distribuye los turnos de habla en las secuencias de concordancia temáticas de contenido y en la de cierre. No así en las de lateralización donde hay interrupciones, o discontinuidad de contenido discursivo y disciplinar.

Justamente las secuencias de concordancia subrayan el aspecto funcional de las intervenciones, la toma de turnos es ágil, y se utilizan de modo proporcional sin que los hablantes lo monopolicen.

Estas secuencias de concordancia son de retroalimentación y corresponden al contenido, a la información que se desarrolla. Las intervenciones son precisamente las que generan que avance dicha información o contenido de la clase.

Las intervenciones discursivas del docente entonces, en estas secuencias de contenido, marcan el contenido discursivo, que le permite simultáneamente marcar el avance y desarrollo del contenido disciplinar.

- 44 D: Leé tu epígrafe. / Buscá una definición en tu nota. / El epígrafe es la explicación de la imagen.
- 45 A3: Conforme pasan los años, el número de adictos asciende enormemente y sus edades varían de los diez hasta los cuarenta años.
- 46 D: Leelo, // el epígrafe.
- 47 A3: ¿Lo leo?
- 48 D: No, no, todo no, buscá una definición en tu nota. / No entendés la distinción entre epígrafe y definición. / A ver, los demás también busquen algún procedimiento explicativo.
- 49 A4: ¿El epígrafe no sintetiza así?
- 50 D: El epígrafe es la explicación de la imagen en este caso, ¿sí?
- 51 A4: ()
- 52 D: ¿Qué representaste con ese dibujo?
- 54 A3: La droga, los peligros
- 55 D: Sí, en la imagen que él hizo sí, por eso se las mostré. / ¿No entendés la relación entre el epígrafe y la imagen?
- 56 A4: No, porque dice que la edad de los adictos es entre diez y cuarenta años y el dibujo es diferente.
- 57 D: A ver // (Lee en silencio el texto)
- 58 A3: No, no, es como que lo lleva por mal camino el diablo
- 59 D: El epígrafe, / ojo, / es la droga, te presenta amigos que no podés imaginar
- 60 D: ¿Qué simboliza esta imagen?
- 61 A4: Que la droga no te lleva por buen camino
Claro, bien, bien. // A ver lee/ "la droga te presenta amigos que no te podés imaginar".
- 62 D: Claro, bien, sí, / sí tiene una relación con todo. Es simbólico el dibujo, el texto lo explica científicamente, pero te pedí que leyeras el primer párrafo.
- 63 A3: Las drogas son un problema que golpea y fuerte principalmente a niños y a ustedes los adolescentes.

- Bien, (Levanta la vista y se mira a todos) ese es un tipo de definición, no completa pero es un tipo de definición /¿Qué es lo que está diciendo? El efecto de la droga, / bien, / bien.
- 64 D: Hay diferentes tipos de funciones, algún paratexto, alguna imagen, algún tipo de letras. ¿Hay algún otro procedimiento en las notas que no leímos? // Recojan las notas.
El texto es explicativo. A ver leé tu texto
Estas son muy peligrosas ya que al consumirlas te hacen más adicto. Algunos las consumen por curiosidad pero luego se convierten en adictos, otros la toman como juego y al final terminan con muchos problemas y hasta puede causar la muerte. / A continuación describiremos las distintas drogas y el efecto nocivo que producen para que entiendas que esto es peligroso y no se juega.
- 65 A3: Bueno, / acá también tenemos la definición, / estaría en la primer oración y ahora aparecen los distintos modos de funciones ¿Se acuerdan los distintos modos de funciones que vimos? Bien, / bien, / ¿algún otro procedimiento? ¿Alguna imagen? ¿Los que trabajaron con distintos tipos de letras? (Habla mirando a todos)
- 66 D: ¿Ya entregaron las notas? Los que estuvieron leyendo entreguen las notas, todos deben entregarlas.
- 67 D: Bueno, ¿hay otros procedimientos en las otras notas que no leímos?
- 68 D: ()
- 69 ()
- 70 D: Bueno, // terminamos entonces con este tema; / terminamos con el texto explicativo con esta nota que se va acercando sí, de alguna manera, al tema con el que vamos a empezar hoy que es la argumentación.// Supongo que tendrán la fotocopia después del reto de la clase pasada ¿no?

Secuencia de concordancia-6 -

En esta secuencia de concordancia el avance y desarrollo del contenido discursivo está centrado en las intervenciones del docente, como distribuidor oficial de los turnos, y el tipo de comunicación relacional que establece es radial.

Usa cada intervención para decidir la continuidad y ritmo de progreso del contenido curricular y discursivo.

Se señala con **negrita** el contenido disciplinar.

En 44.D la docente designa al continuador del turno A, 3 para que lea el **epígrafe de la nota que está leyendo, explica que es una definición, y que sirve para explicación de la imagen.**

En 46.D designa al continuador y le pide que lea el **epígrafe.**

En 48. D corrige y evalúa la intervención anterior, y designa a todos los alumnos como participantes directos pidiéndoles ejemplos de **procedimientos explicativos.**

En 50. D **explica el epígrafe como aclaración de la imagen, y no designa participante.**

En 52. D designa al continuador directo, pidiéndole **explicación de la representación del dibujo.**

En 55. D designa al continuador preguntando sobre la **relación entre epígrafe e imagen.**

En 57. D vuelve a designarlo y a preguntarle indirectamente sobre el **epígrafe.**

En 59. D interviene para **identificar el epígrafe, pero no designa sucesor.**

En 60. D pregunta **qué simboliza la imagen sin designación directa de continuador.**

La intervención 62. D contiene varias intervenciones: **evalúa la anterior / lee el epígrafe / explica la relación con la imagen y lo simbólico de la misma / designa continuador y le pide que lea el primer párrafo del texto.**

La intervención 64. D también contiene varias intervenciones: **explica lo que es una definición / evalúa el turno anterior / habla de funciones, paratexto, imagen, tipo de letras / pregunta sin designar un participante explícito que esconde el tropo comunicacional / pide la entrega de notas / aclara que el texto es explicativo / designa al sucesor del turno ordenando que lea su texto.**

En 66. D identifica otra vez **una definición y su funcionamiento / Pregunta a todos (tropo) sobre funciones / Evalúa / Pregunta sin designar sucesor de turno**

67. D es una intervención de orden, de pautas de trabajo, de norma: **Pide las notas, y designa a todos los alumnos.**

En 68. D primero evalúa, y luego pregunta **sobre procedimientos sin designar sucesor.**

70. D es una intervención de orden, de pautas de trabajo. **Cierra el tema de notas, de texto explicativo y abre el de argumentación. Pide las fotocopias de argumentación.**

Este tipo de intervenciones muestra la agilidad de los intercambios. Las intervenciones tanto del docente como la de los alumnos hablantes son cortas, o medianamente cortas. Esta condición de corta y ágil tiene relación directa con la dependencia de la distribución oficial del docente del contenido curricular y de la comunicación radial.

Esta continuidad y ritmo constante permiten pocas posibilidades de pensar o reflexionar al alocutario, el alumno, y de generar aportes personales.

La docente organiza y distribuye el contenido curricular, decide qué, cuándo y cómo se realiza ese proceso de enseñanza y aprendizaje en una relación individual y jerárquica.

Es la docente la que evalúa el contenido, decide qué contenido es el adecuado y lo valida en Reacciones Evaluativas, y decide también cuánto tiempo es lo suficientemente trabajado para continuar. Impone un mecanismo de interacción bastante rápido, sin esperar los aportes de los alumnos, sin esperar ni otorgar tiempo para las manifestaciones de dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Esta relación jerárquica y asimétrica Docente/Alumnos muestran la relación de poder dominación/sumisión, y la relación del contenido entre lo que puede o no ser tratado.

4.2.c. Análisis tercera categoría: la fuerza ilocutiva y las intencionalidades de las intervenciones⁷

Para dilucidar la problemática de la fuerza ilocutiva y de las intenciones es necesario hacerlo en el marco de los enlaces o movimientos, pues son las unidades mínimas de la conversación que contienen los actos de habla. El acto de habla ilocutivo es, así mismo, la unidad fundamental de la pragmática enunciativa, y responde a la intención comunicativa del hablante.

Los enlaces o movimientos de las intervenciones establecen la relación entre el turno anterior o el posterior (ya se analizaron en la categoría 1) en relación con la posición de las intervenciones en la cadena de las interacciones. Son las unidades mínimas de la organización estructural de la conversación.

El análisis de esta categoría intenta delimitar, describir e interpretar los actos de habla de fuerza ilocutiva, es decir las intencionalidades de las intervenciones.

La pragmática considera que “el hablar” es como “un hacer” en el uso contextualizado de la lengua; se concreta en un enunciado en el proceso de un acto comunicativo. El emisor, en el uso del habla, intenta “hacer” algo, el receptor interpreta esa intención porque es implícita, y sobre ella elabora su respuesta.

Los hablantes, Docente/Alumnos, al estar implicados en una situación de clase, responden activamente señalando justamente la involucración de los mismos. Las respuestas, verbales o no verbales, por lo tanto, están relacionadas con lo que se piensa, que son las intenciones del hablante.

El docente en sus intervenciones manifiesta, directa o indirectamente sus intenciones, y el alumno, interpreta esas intenciones. Es un proceso, entonces, de comprensión e interpretación. Ese proceso en el contexto de clase, se realiza a partir del conocimiento de los involucrados Profesor/alumno, de sus roles, de sus valores, de sus códigos.

⁷ El análisis de esta tercera categoría: la fuerza ilocutiva y las intencionalidades en las intervenciones se adjunta en el tomo II, anexo 1.

gos, de su autoridad y legitimación. Estos actos pueden ser directos o indirectos, y la posibilidad de interpretarlos depende del reconocimiento de la intención del hablante.

Para el análisis se seleccionan los movimientos constitutivos que contienen la intencionalidad de las intervenciones y cuya clasificación se establece en términos de actos de habla.

- Directivos, que intentan intervenir en la conducta del oyente: preguntar, pedir, ordenar, mandar, solicitar.
- Compromisorios, que comprometen al hablante en la realización de un acto futuro: prometer, amenazar, jurar.
- Expresivos, que expresan estados psicológicos emotivos, felicitaciones, pésame, congratulaciones.

Estas intencionalidades constitutivas de la intervención del docente se analizan considerando, por un lado, al avance y desarrollo de los temas de la clase, y por el otro, el lugar que ocupan esas intervenciones del docente, en la cadena interactiva.

Hipótesis 5

Estos movimientos discursivos directivos reflejan una relación interactiva Profesor/Alumnos jerárquica y asimétrica imponiéndose uno sobre los otros e influyendo en el cambio de sus conductas. En tanto el docente usa estos movimientos directivos pedagógicamente en sus intervenciones didácticas establece esta relación asimétrica de autoridad en la enseñanza para imponer lo que se debe hacer, cómo y cuando en cuanto a las pautas de la tarea y en cuanto a la producción del conocimiento.

Este tipo de intervenciones docentes descansa en la autoridad, en el poder de hacerse obedecer, respetar, de dirigir, de decidir. Ese proceso de comprensión e interpretación de intenciones en el contexto de clase, se realiza a partir del conocimiento del docente, de su rol, de su conocimiento, de sus valores, de sus códigos, de su autoridad y legitimidad.

Referentes empíricos

- Movimiento directivo: ordenar

- 10 D: Chicos vamos a escuchar, leé, por favor
- 11 A3: Bueno, // lo que nos tocó a nosotros es la droga, el título que le pusimos a esto es La droga no es para ti, aunque en el momento te haga feliz
- 12 D: No te escuché el final, aunque//
- 13 A3: / aunque en el momento te haga feliz
- 14 D: ¿Podés leer de nuevo esta oración?
- 15 A3: La droga no es para tí aunque en el momento te haga feliz.
Bueno, te hago una preguntita: vos ¿a tus compañeros los tratás de tú? / ¿De ti? / Porque decíamos que el destinatario de esta nota quién era / ¿El lector?// ¿Quién tiene que ser el destinatario de esta nota?
- 17 A3: Un adolescente
- 18 D: ¿Cómo le decís a un compañero, a un amigo? Vos ¿no? Es para vos. // Bueno, seguí
La droga es un problema que nos acoge a todos, niños, adolescentes y adultos. Las drogas son / un problema que golpea y fuerte, especialmente a los niños y a / ustedes los adolescentes; éstas son muy peligrosas ya que al consumirlas te hacen adictos y / algunos lo consumen por curiosidad y luego se transforman / en adictos. A veces lo toman como un juego que al final terminan / con muchos problemas que hasta pueden provocar / su muerte. A continuación describiremos las distintas drogas y los efectos / nocivos que producen para que entiendas que esto es peligroso y no se / juega. Las drogas pueden contener morfina, / heroína, / codeína y otras sustancias.
- 19 A3 En sobredosis afectan al sistema cardíaco, respiratorio y en algunos / casos puede ser mortal. También disminuye la potencia sexual, es depresivo. El alcohol en casos extremos produce daños en el cerebro, corazón, hígado, páncreas y estómago hasta la locura. Los sedantes provocan trastornos de equilibrio, dificultades en el habla, / delirio y puede llevar al suicidio. Los pegamentos/ disolventes causan lesiones, falta de apetito, y coordinación, hemorragias nasales, asfixia, lesiones en el hígado y riñones. Las anfetaminas, la cocaína, la nicotina, y cafeína causan / inestabilidad, agresividad, lesiones en el hígado, / delirio de persecución, riesgo de suicidio, // euforia, impotencia sexual, trastornos cardíacos e hipertensión.

En este intercambio la docente ordena al alumno leer una parte del texto que ha elaborado como tarea anterior a esta clase en: 10. D con ayuda verbal “leé”, en 12. D indirectamente “no te escuché, en 14. D con ayuda verbal suavizada en una orden indirecta “podés leer”, en 18.D con una sucesión de turno imperativa “seguí”

La docente ordena, el alumno cumple la orden aportando el conocimiento inscripto en la orden, “ese conocimiento que decide el docente que es el que corresponde en ese momento y en ese orden. El docente interviene en la conducta del alumno para que cumpla la orden en el sentido impuesto.

- 23 D: Bien, bien, arriba hay otros, leelo en voz alta.
- 24 A5: ¿Eso que dice ahí?
“Me encanta”
- 25 D: Bien, me encanta, hay otras. A ver ustedes chicas...
- 26 A1: “Es horripilante”
- 27 D: Bien, fíjense que todas esas son opiniones y el concepto de opinión sí lo vamos a leer o lo vamos a explicar ¿lo leés? Está recuadrado. De opinión la de opinar en realidad
- 28 A6: Opinar es expresar nuestro parecer sobre alguna persona, algún suceso o alguna cosa

En este intercambio, la docente ordena en 23.D “leé”, en 25.D “a ver ustedes chicas”, en 27.D “¿Lo leés?”, y los alumnos cumplen lo ordenado.

. Movimiento directivo: preguntar indirectamente con intención de ordenar

- 80 D Bueno, // a ver Lucía ¿Querés leer las historietas de la fotocopia?
Cambiá de canal, ¿por qué? A mí me gusta. / Por favor, ¿cómo te puede gustar? El conductor se la pasa gritando / taradeces! A mí me parece supersimpático, es un tipo como cualquiera. Justamente eso es lo que / me revienta, le pagan fortunas a un tipo para que hable las mismas pavadas que cualquier pibe con sus amigos. Pero es divertido a la gente le gusta. La gente mira lo que venga. Los canales deberían hacer más documentales. // Para educar está la escuela, la tele tiene que entretener, ayuda a la gente para olvidar lo malo que le pasa. / Claro, así es más fácil controlarla / Bueno, basta! / ¿Qué querés ver?

En la intervención de movimiento directivo 80.D, la pregunta al ser indirecta tiene la intención de ordenar: “querés leer la historieta de la fotocopia”, por leer la historieta de la fotocopia.

El docente pregunta-ordena acerca del contenido curricular, señalando exactamente lo que corresponde decir y hacer en ese momento. El docente influye en el alumno en su decir y su hacer.

. Movimiento directivo: preguntar

- Bien, // lean, discutan en grupo y contesten a estas preguntitas que tienen aquí abajo. // Se las leo para que consulten si tienen alguna duda: ¿cuál es el tema del que discuten Mariana y Sabrina? Exprésenlo con una oración unimembre. / ¿Se acuerdan esto de unimembre y bímembre?
- 82 D: ¡Noooo!
- 83 ??: A ver, // ¿Cómo era eso de la oración unimembre y bímembre? La oración unimembre, / ¿cuántas partes tiene?
- 84 D: Una.
- 85 A10: Bien, / ¿y la oración bímembre?
- 86 D: Dos.
- 87 ??:

En este intercambio 82.D pregunta, ante la negativa, vuelve a preguntar en 84.D, y en 86.D. Tanto en 82.D, como en 86.D Evalúa la respuesta correcta. Obtiene respuestas únicas, cerrada, monosilábicas, evaluadas por el docente. Docente que jerarquiza el rol de poder y saber. Alumno que acepta y resigna su rol a un lugar inferior.

- 125 A9 ¿Vamos a conectar para unir las oraciones?
- 126 D: Usen los verbos declarativos. PE
- 127 D: Leé Luis los conectores
- 128 D: ¡Chicos! ¿Vamos a escuchar?
- 129 A8 ¿Respondemos todas las preguntas?
- 130 D: Leé lo que subrayaste.
- 131 A8 Pero, para qué, supersimpático.

Este intercambio corresponde a la siguiente estructura organizativa.

La pregunta de la intervención 125 A9, es reforzada con una orden directa en 126.D; vuelve a preguntar para pautar orden, cambiando al interlocutor directo, un alumno, por todos los alumnos en 128.D. Reafirma la orden de pauta con el mismo in-

tercolector directo todos los alumnos, en 129.D, por último, para obtener la respuesta esperada, refuerza la pregunta una orden directa "leé" 130.D

En este intercambio usa los movimientos directivos de preguntar y ordenar que refuerzan la relación asimétrica de poder y saber.

- 179 D Ahora leemos el punto cuatro ¿Están con la opinión de entretener?
 180 A6 Parece que se refiere a la T.V.
 181 D Leé vos Franco
 182 A17 Educar, habla de los dibujitos animados, entretener.

Pregunta 179.D. Respuesta negativa 180. A6. Ordena en 181.D . Estos intercambios de relación asimétrica son en cuanto las respuestas validan el conocimiento legalizado por el docente.

. Movimiento directivo: normar o pautar las condiciones de trabajo al principio y en el desarrollo de la clase

- 1 D: Buenas Tardes Alumnos
 2 ?? Buenos tardes
 3 D: Bueno, vamos a dejar, para hoy ustedes tenían chicos la nota de divulgación vamos a leer algunas y después me las van a entregar porque tengo que corregirlas

En la intervención en 3.D pauta la tarea que debían realizar para esa clase: la producción escrita de notas de divulgación; establece las pautas de trabajo de la clase: la lectura de las mismas notas, y la entrega de las mismas para su evaluación.

El docente decide qué, cómo y cuándo se hace la tarea.

- 70 D: Bueno, // terminamos entonces con este tema; / terminamos con el texto explicativo con esta nota que se va acercando sí, de alguna manera, al tema con el que vamos a empezar hoy que es la argumentación.// Supongo que tendrán la fotocopia después del reto de la clase pasada ¿no?
 71 ??: Sí ¿Buscamos las fotocopias?
 72 D: Bueno, bueno, ustedes chicos. ¿Ustedes no tienen fotocopias? Bueno, júntense de dos o tres con una fotocopia por lo menos.

En el intercambio 70.D señala la terminación del tema desarrollado hasta el momento: notas de divulgación, y presenta el nuevo tema: la argumentación. Además

indirectamente norma la presentación de las fotocopias que usarán para este segundo tema, y establece indirectamente el disciplinamiento.

En 72.D, pauta la distribución de los alumnos en el aula de acuerdo a “las fotocopias”: les ordena reagruparse para trabajar.

El docente pauta la tarea en relación a la organización temática curricular.

79 D: A la nota sí, pónganle el nombre de todos los integrantes del grupo. / ¿Tienen una fotocopia por grupo chicos? Bueno, / chicos, / ¿ya entregaron las notas?

En 79. D pauta cómo y cuándo se entrega el trabajo.

94 D: Sigamos / Transforme las dos oraciones del segundo punto. / Ojo que esto es un poco más complicado, / transforme las dos oraciones del segundo punto en una, / usando uno de los conectores subrayados en el tercer punto. // El que ustedes eligieron ¿ si? / Eviten la repetición del verbo opinar, // ¿ Qué es lo que van a tener que hacer ustedes ahí si van a evitar una repetición. / ¿Qué fenómeno de cohesión van a usar?

En 94.D pauta cuándo sigue y cómo se realiza la tarea.

100 A6: ¡Lía!
 101 D: Después
 102 D: La última viñeta chicos es clave para que entiendan bien cuál es el tema de argumentación.
 103 A7 ¿Profe?
 104 D: Luego les explico para no interrumpir la tarea.
 105 ?: ¡Profesora, / venga!
 106 A14 Pongámonos a trabajar, no sean vagos.
 107 A3: ¿Cuáles son los conectores?

En 101.D deja en suspenso la solicitud de ayuda del turno anterior de un alumno.

En 104.D pauta el momento apropiado de la ayuda solicitada por un alumno “después”.

A la intervención 103.A7 de llamado no la contesta.

Este intercambio muestra la relación asimétrica, jerárquica y de autoridad. Son poco frecuentes las intervenciones de Inicio de los alumnos, que se autoseleccionen para comenzar el turno. Éste es un caso, y la reacción de la docente, a pesar de corresponder a una respuesta, invierte la estructura de mayor frecuencia en la clase: Inicio-docente Respuesta “esperada, concedida, aceptada del alumno”. La docente estructura este intercambio según el presupuesto jerárquico de autoridad: Inicio-pregunta o llamada del alumno/ Respuesta no concedida, suspendida o no contestada de la docente.

. Síntesis de la tercera categoría

En síntesis en esta tercera categoría se analizan las intencionalidades de la intervención que se inscriben en los actos de habla ilocutivos especialmente en los movimientos constitutivos de tipo directivo.

El análisis permite observar e interpretar que las intervenciones del docente se inscriben en los actos de habla ilocutivos. La intencionalidad de estos actos de fuerza ilocutiva se encuentran contenidos en los movimientos constitutivos de intervenciones de Inicio o Relanzamiento, y son en su mayoría de tipo directivo.

Estas intenciones se entran en los movimientos constitutivos directivos de las intervenciones docentes influyen en la conducta de los interactuantes alumnos, y establecen una forma de relación desigual. El docente ordena y pauta, los alumnos obedecen y realizan la tarea indicada. El docente impone su rol de autoridad y superioridad, el alumno resigna su rol a obedecer y cumplir, en situación de inferioridad.

En general esta manera de establecer orden y organización en el sistema de relaciones, es un instrumento del ejercicio de poder, el ejercicio del derecho de imponer, obligar y de decidir sobre las acciones del otro.

Resulta interesante observar que esta condición relacional la muestran los actos ilocutivos de las intervenciones, porque es exactamente eso, acciones que influyen en la conducta de los otros en el ejercicio de imponerlas a través de la autoridad.

Esta fuerza ilocutiva de orden y organización, por lo tanto, establecen una relación jerárquica y asimétrica. Un interlocutor se impone sobre el otro. El docente sobre el alumno.

Esta intención discursiva de dominación, este ejercicio de autoridad legitimado por la palabra, implica un acto pedagógico también de poder. Una relación asimétrica en la relación didáctica docente/alumno.

Así mismo estas intervenciones discursivas le permiten al docente hacer avanzar el contenido disciplinar decidiendo qué, cómo y cuándo hacerlo. Le permite disponer la tarea a realizar qué, cómo y cuándo hacerlo.

Estas intenciones ilocutivas de movimiento constitutivo y de orientación directiva analizadas son implícitas y se pueden marcar a partir de las interpretaciones explícitas de los involucrados. La pregunta es contestada, una orden es acatada, una pauta es cumplida, una evaluación es aceptada, un compromiso es respetado. Estas acciones revelan la delegación de autoridad. El discurso de autoridad sólo puede ser efectivo con la colaboración y complicidad de los otros interlocutores. Los hablantes respetan la fuerza

ilocutoria y contestan las preguntas o responden a una orden. En esta caso los alumnos asumen este principio de autoridad que se establece en estas relaciones sociales de la clase que responden a las institucionales.

Las pautas y códigos institucionales establecidos y ritualizados se legitiman en las relaciones de producción y recepción de la clase. El docente es reconocido, entonces en su autoridad, que se concreta en el uso legítimo de la palabra, en el exceso de significatividad que le otorga la fuerza ilocutoria, y que legitima su posición jerárquica.

4.2.d. Análisis cuarta categoría: pares adyacentes y prioridad⁸

Esta cuarta categoría permite analizar el matiz de predictibilidad de la función comunicativa de las intervenciones como la llamada/ respuesta, o la orden/aceptación. La predictibilidad es la posibilidad de interpretar como respuesta predicha el turno siguiente. Es un principio conversacional de naturaleza social que preside las interacciones verbales y que intenta salvaguardar la imagen social de los hablantes.

Esta categoría pertenece al análisis no estructural de la conversación. Esta función comunicativa en términos interactivos Inicio/Respuesta actúa en un esquema de intercambio de dos o más turnos vinculados por una relación de predictibilidad que reciben el nombre de Par Adyacente.

Este intercambio prototípico de par adyacente, está formado por dos intervenciones de hablantes distintos vinculadas entre sí por una relación de predictibilidad: [pregunta+ respuesta], [saludo + saludo], [inicio + respuesta, relanzamiento]. Supone este vínculo de entre los dos turnos, que el primer turno será de Inicio y el segundo de Respuesta.

El segundo turno del par mantiene una relación de pertinencia condicionada con respecto al primer turno; en esa relación la repuesta está predicha en el primer turno. Esta pertinencia condicionada de la predictibilidad tiene dos posibilidades: Respuesta Prioritaria, y Respuesta no Prioritaria; un ejemplo sería que después de una invitación, la respuesta puede ser de aceptación o rechazo.

⁸ El análisis de esta cuarta categoría: pares adyacentes y prioridad se adjunta en el tomo II, Anexo 1.

Las diferencias entre esas posibles respuestas son en primer lugar de orden semántico, pero también de orden sociolingüístico. Las acciones que se realizan al hablar afectan inevitablemente las relaciones interpersonales, la imagen que un hablante tiene del otro. En el ámbito social afecta la imagen social el hecho, por ejemplo, de no contestar intencionalmente un saludo, o pregunta. Su ausencia se carga de significado para la relación entre los hablantes.

La relación de predictibilidad se encuentra en todos los pares adyacentes: para cada turno en una posición inicial de par adyacente, existen varias posibilidades de reacción del segundo turno del par, que en función del análisis se deciden de la siguiente manera:

Turno I: Turno II prioritario
 Turno I: Turno II no prioritario

Los turnos prioritarios se construyen de forma directa, mientras que los no prioritarios se caracterizan por la forma indirecta y su interpretación se realiza en el nivel del implícito. Prioritarios o no prioritarios no tienen que ver con los deseos reales de los hablantes de obtener una respuesta u otra, sino que se debe a la organización de la prioridad, a la relación de la comunicación social.

Las posibilidades de reacción del segundo par tienen siempre dos posibilidades de respuesta cuyas consecuencias sociales son también diferentes, referenciados en el siguiente cuadro:

Turno I	Turno II Prioritario	Turno II No Prioritario
saludo	saludo	no saludar
llamada	respuesta	no responder
pregunta	respuesta esperada	respuesta no esperada
petición	concesión	negativa
invitación	aceptación	rechazo
propuesta	aceptación	rechazo
ofrecimiento	aceptación	rechazo
juicio	conformidad	disconformidad

autocrítica	disconformidad	conformidad
reproche	rechazo	aceptación

Hipótesis 6

Las acciones que se realizan al hablar afectan inevitablemente las relaciones interpersonales Docente/Alumno, y la imagen que uno tiene del otro. El docente en sus intervenciones didácticas condiciona al alumno sometiendo sus respuestas y estableciendo así una distancia que demuestra su autoridad legalizada por la concesión y la aceptación. Influyen estas relaciones sociales en la enseñanza en tanto que la docente estructura las intervenciones didácticas no sólo en las relaciones estructurales de organización, sino también en las relaciones sociales que legalizan su rol de autoridad en la enmarcación y clasificación.

Referentes empíricas

. Pares adyacentes: Turno I: orden, Turno II: concesión

- 10 D: Chicos vamos a escuchar, leé, por favor
 11 A3: Bueno, // lo que nos tocó a nosotros es la droga, el título que le pusimos a esto es La droga no es para ti, aunque en el momento te haga feliz
- 12 D: No te escuché el final, aunque//
 13 A3: / aunque en el momento te haga feliz
- 14 D: ¿Podés leer de nuevo esta oración?
 15 A3: La droga no es para tí aunque en el momento te haga feliz.
- 62 D: Claro, bien, bien. // A ver lee // "la droga te presenta amigos que no te podés imaginar". Claro, bien, sí, / sí tiene una relación con todo. Es simbólico el dibujo, el texto lo explica científicamente, pero te pedí que leyeras el primer párrafo.
 63 A3: Las drogas son un problema que golpea y fuerte principalmente a niños y a ustedes los adolescentes.
- 159 D Leé Fernández
 160 A7 Mariana opina que no le gustan los programa, sin embargo, a Sabrina sí le agradan
- 16 D. ¿Nadie hizo una elipsis? ¿Qué es? ¿Cómo era? Leé García
 16 A8 Mariana opina que el programa es horrible y le revienta en cambio Sabrina dice que le parecen divertidos.
 2

En estos pares adyacentes se repite la misma fórmula de prioridad, el turno I con una orden "leé" condiciona la respuesta de turno II cuya reacción es de concesión. Su construcción es directa y la intervención de la docente es de Inicio; se formulan dando por sobrentendida la aceptación y concesión. El docente ordena condicionando la respuesta del alumno a una reacción de prioridad, que concede, y acepta responder. Establecen una relación de distancia y formalidad que no admite una reacción no prioritaria.

. Pares adyacentes: Turno I: pregunta, Turno II: respuesta esperada

- 16 D: Bueno, te hago una preguntita: vos ¿a tus compañeros los tratás de tú? / ¿De ti? / Porque decíamos que el destinatario de esta nota quién era / ¿El lector? / ¿Quién tiene que ser el destinatario de esta nota?
 17 A3: Un adolescente

- 30 D: ¿Me repetís esa oración? ¿Qué pasa ahí? ¿Está bien construida?
 31 A5: La pusimos entre paréntesis. / Otras de las drogas que podemos clasificar en este grupo anteriormente nombradas son las anfetaminas: Cocaína, Nicotina y Cafeína // Entre paréntesis las pusimos.

- 52 D: ¿Qué representaste con ese dibujo?
 54 A3: La droga, los peligros

- 84 D: A ver, // ¿Cómo era eso de la oración unimembre y bimembre? La oración unimembre, / ¿cuántas partes tiene?
 85 A1 Una.
 0

- 86 D: Bien, / ¿y la oración bimembre?
 87 ??: Dos.

En estos pares adyacentes el segundo turno mantiene una relación de pertenencia condicionada con respecto al primer turno, y es prioritaria de respuesta esperada, predicha. La docente ejerce el poder de dominio sobre la conducta del alumno, e implícitamente impone una respuesta de prioridad, de predictibilidad, en tanto que el alumno acuerda en contestar lo que la docente desea.

La función de estas intervenciones es de contenido curricular. Información que parecería obligatoriamente preconcebida, sabida y comprendida.

. Turno I: llamada. Turno II: respuesta no prioritaria no responder

- 100 A6: ¡Lía!
 101 D: Después

- 103 A7 ¿Profe?
 104 D: Luego les explico para no interrumpir la tarea.

- 105 ?: ¡Profesora, / venga!

- 3 A1 ¡Profesora!!
 4 A2 ¡Profesora!
 5 D Empezamos, con cinco minutos

El turno 100. A6 llama por su nombre (dato contextual) a la docente, que responde con un turno II no prioritario de respuesta no esperada en 101. D. El turno 103 A7 llama “¿Profe?”, en 104.D la docente contesta también con un turno II no prioritario de respuesta no esperada. El turno 105? Llama “¡Profesora, venga!” y la respuesta es no prioritaria de no responde.

Se sabe que en el ámbito social es una descortesía el hecho de no responder un saludo porque afecta directamente la imagen social de los interactuantes, y es aceptado por el uso.

En esta clase, sin embargo, las intervenciones docentes no responden en su mayoría al llamado de los alumnos. Descortesía que es impensable en otro ámbito.

El docente exigen respuestas prioritarias a sus alumnos, pero ella contesta con reacciones no prioritarias rompiendo las reglas elementales de la cortesía porque así también impone su rol de autoridad y no arriesga que sea amenazado por el alumno.

. Turno I: pregunta, Turno II respuesta no esperada. Versión de insistencia

- 34 D: Este grupo, ahí tenemos / ¿qué fenómeno de cohesión que conocemos? ¿ Qué dice en la lámina?
 35 A5: Las drogas se pueden clasificar en este grupo
- 36 D: Bueno, bueno, / entonces el grupo ya fue mencionado, no hacía falta poner en este caso entre paréntesis anteriormente mencionado, y con el pronombre éste, se está refiriendo a ese grupo ¿eh?
 Bueno, son las anfetaminas, las cuales proporcionan efectos similares a los sedantes. La nicotina por su parte produce enfermedades como por ejemplo el cáncer a los pulmones. Otra de las drogas encontradas en la cafeína, produce insomnio. // En este grupo también incluimos a los estimulantes.
- 37 A5: En otro grupo las drogas duras //las drogas provocan daños físicos y neurológicos como algunas de venta libre, medicamentos, alcohol y tabaco pueden conducirte a la adicción, esto ocurre también sin que te des cuenta.

En este intercambio, el primer par adyacente 34 D, es un primer turno de pregunta; el segundo par, 35. A5, es de respuesta no prioritaria, no esperada 35,D

El par adyacente 36.D, comienza con “bueno” “bueno” enlace retroactivo y de cortesía, para indirecta e implícitamente niega y descalifica la respuesta. Socialmente se admite que es adecuado aceptar la respuesta, porque afecta a los hablantes al amenazar su imagen Finaliza la intervención con “¿e?” que la convierte en una intervención in-

formativa + inicio, para volver a preguntar. Es la versión de insistencia que se usa para obtener una respuesta prioritaria esperada no conseguida en el primer intento.

- 55 D: Sí, en la imagen que él hizo sí, por eso se las mostré. / ¿No entendés la relación entre el epígrafe y la imagen?
 56 A4: No, porque dice que la edad de los adictos es entre diez y cuarenta años y el dibujo es diferente.
 57 D: A ver //
 58 A3: No, no, es como que lo lleva por mal camino el diablo

En este intercambio de par adyacente 55.D, pregunta, 56. A4, contesta con una reacción no prioritaria, no esperada. La intervención siguiente 57.D, es de espera, con lapso de pausa, de interrupción, refiere a una invitación implícita para negociar indirectamente la respuesta esperada. La intervención 58.A3 debe inferir e interpretar la invitación para intentar otra respuesta satisfactoria. La interpretación de “a ver” no corresponde a la intención comunicativa del acto del hablante, sino que suaviza el rechazo con una forma cortés, por la amenaza que implica a la imagen social del oyente.

- 44 D: Leé tu epígrafe. / Buscá una definición en tu nota. / El epígrafe es la explicación de la imagen.
 45 A3: Conforme pasan los años, el número de adictos asciende enormemente y sus edades varían de los diez hasta los cuarenta años.
 46 D: Leelo, // el epígrafe.
 47 A3: ¿Lo leo?
 48 D: No, no, todo no, buscá una definición en tu nota. / No entendés la distinción entre epígrafe y definición. / A ver, los demás también busquen algún procedimiento explicativo.
 49 A4: ¿El epígrafe no sintetiza así?
 50 D: El epígrafe es la explicación de la imagen en este caso ¿si?

La versión de insistencia aparece en este intercambio de pares adyacentes.

La intervención 44.D contiene varias intervenciones: “leé el epígrafe” es un acto directivo de orden, que refuerza con otra: con “buscá una definición en tu nota” A continuación convierte la intervención en Informativa, explica qué es una imagen y lee el texto incorrecto al que el interlocutor se refería. Suaviza el rechazo en un nuevo inicio de invitación, más cortés, para convertir a la respuesta no esperada en otra predictiva. El interlocutor A3 tiene que interpretar la pregunta implícita negociando la respuesta.

En el turno 46.D, sin embargo, vuelve al Relanzamiento, que es una unidad estructural, de orientación directiva de orden directa: “Leelo, el epígrafe”. La respuesta del turno 47.A3 es nuevamente no prioritaria, no esperada, de confusión y de no concesión que se interpreta en el contexto de la clase.

A continuación la intervención de 48.D primero es de Relanzamiento “buscá una definición en tu nota”, directiva de orden, con un rechazo directo “no, no”, “no entendés la distinción entre epígrafe y definición”, pero apela “a los demás también busquen...” en una invitación indirecta a que todos ayuden y cooperen en una respuesta prioritaria. Negocia, entonces, la próxima respuesta cediendo el turno a A4, que insiste con una respuesta no prioritaria no esperada. La intervención 50.D, entonces, cierra el intercambio dando la respuesta esperada, prioritaria que no ha obtenido de sus interlocutores. Por último reinicia con un “eh” también implícito de interpretación.

. Síntesis de esta categoría

En síntesis, estos implícitos de interpretación los explica la naturaleza social del intercambio comunicativo; en la mayoría de los casos los hablantes manejan simultáneamente los significados literales y los no literales que deben interpretarlos. Éstos últimos son los que aparecen en estos ejemplos que necesitan de interpretación pues son indirectos e implícitos, e implican presuposiciones y sobreentendidos. Permite esta indirectación eludir las responsabilidades enunciativas que pueden amenazar la dimensión social de los interactuantes de la clase: Profesor/alumno.

En esta clase la situación es formal y sostenida por una relación asimétrica, que establece distancia entre Docente/alumnos, y hace menos amenazante la imagen social al estereotipar tanto el rol docente de autoridad, y asimétrico, como el del alumno, de sumisión y de obediencia.

El docente resguarda esa imagen en su rol de autoridad, asimétrico y de poder.

Esta frecuencia de la prioridad como principio conversacional de naturaleza social preside las interacciones verbales e intenta salvaguardar la imagen social de los hablantes, especialmente la del docente.

El alumno reconoce el rol docente aceptando con su concesión el control que ejerce en esas relaciones sociales de poder y la influencia en el cambio de su conducta. El docente regula didácticamente esas relaciones interpersonales en la práctica pedagógica a través de las interacciones discursivas que le permiten regular en los intercambios Docente/alumnos lo que puede ser transmitido, la organización y ritmo del conocimiento, y el qué, cómo y cuándo se dice y se hace.

4.2.e. Análisis quinta categoría: el conocimiento y contenido disciplinar⁹

Los contenidos disciplinares correspondientes a las dos clases observadas corresponden a textos expositivos y argumentativos.

Empieza la primera clase con una actividad que cierra el contenido de texto expositivo ya trabajado en clases anteriores para luego continuar con el contenido de argumentación.

Los textos expositivos parten del supuesto previo de la existencia de información adquirida por el emisor que puede proporcionársela a un receptor por lo que usa un lenguaje referencial centrado en el tema tratado por lo que se asocia a la objetividad, y la neutralidad. Los discursos expositivos, tanto orales como escritos hacen saber, comprender y aclarar un conocimiento al interlocutor. Esa información requiere de un conocimiento fiable de la realidad para resolver un problema relativo al conocimiento del mundo. Para cada nivel de conocimiento (científico, técnico, especializado, común) se propone un contrato de explicación distinta según los interlocutores y el propósito de la transmisión de la información.

En cuanto a su estructura se combina con otras formas discursivas como la descripción, la argumentación, la narración, y se organiza en secuencias. Parte de una secuencia inicial que presenta el tema desconocido, difícil, dudoso, luego, en otra se problematiza con preguntas con las cuales se plantea una dificultad generalmente cognoscitiva que se debe resolver, y por último, se desarrolla un esquema explicativo.

El texto de divulgación científica que es expositivo tiene por objetivo difundir conocimientos técnicos, científicos o disciplinares, para darlos a conocer a un receptor no especializado.

La argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa de orientación persuasiva, a fin de lograr la adhesión del receptor; aparece en la mayoría de las actividades discursivas características de la vida social, por ejemplo, se argumenta tanto oral como escrito, en los textos cotidianos, en los académicos y científicos, en los medios de comunicación, en los políticos. Estos discursos argumentativos

⁹ El análisis de esta quinta categoría: el conocimiento y el contenido escolar se adjunta en el tomo II, anexo 1.

se dirigen a un auditorio, y se expresan en el lenguaje natural; sus premisas son probables, y verosímiles en relación con un sistema de valores; la progresión y organización dependen del emisor, y las conclusiones son siempre discutibles. El objetivo es cualquier tema polémico, controvertido, dudoso, problemático que admite diferentes maneras de tratarlo.

La argumentación es una manifestación, una forma de interpretar la realidad en una toma de posición a través de la modalización y de las axiologías.

Este tipo de discurso se organiza y se construye sobre un esquema de tesis y antítesis, justificación y legitimidad para lo cual se usan: recursos lingüísticos como la antonimia, y la imagen, categorías deícticas y de conexividad gramaticales, y formas en que se inscribe la subjetividad lingüística en el enunciado como los modalizadores, y subjetivemas. Los deícticos son las unidades lingüísticas cuyo valor referencial depende del entorno espacio-temporal en el que ocurren por lo que son autorreferenciales, por ejemplo las personas lingüísticas (yo, vos, usted), los demostrativos (esta tesis, esa fórmula), los tiempos verbales (pasado, presente, futuro). Los conectores establecen una relación entre dos proposiciones en función de la coherencia y cohesión textual, como sin embargo, por tanto, ahora bien, por consiguiente.

Los modalizadores son términos o construcciones subjetivas, indicadoras de la posición del hablante, de sus valores, creencias, certezas, que remiten a los términos peyorativos o elogiosos por ejemplo, desafortunado, bello, genio. Axiológicamente estos términos suman dos tipos de información: la descripción del denotado "es un desafortunado" "es un genio", más un juicio valorativo aplicado a ese denotado por el sujeto de la enunciación. Los subjetivemas son estos discursos "subjetivos" en los que el enunciador se confiesa explícita (o implícitamente) como la fuente evaluativa de la afirmación de esas expresiones de valoración como es aburrido, torpe, me tiene cansada.

En la enseñanza de la lengua importa el conocimiento de las competencias comunicativas que implican tanto al conocimiento lingüístico como a los procedimientos discursivos sociológicos y pragmáticos, y a la reflexión sobre las normas y actitudes necesarias para la competencia y adecuación de los mismos. Los conocimientos lingüísticos, didácticamente, se concretan en la práctica, en los usos comunicativos diversos, y en la reflexión sistemática sobre esos usos.

La formalización de estos conocimientos en las prácticas educativas depende tanto de las concepciones sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje, como de las nociones de enseñanza y aprendizaje del docente.

Hipótesis 7

El docente centraliza la decisión de la selección, consecución y progresión del contenido disciplinar. Sus intervenciones regulan la distribución de los contenidos en una forma particular de relación interpersonal: pregunta, ordena o pauta para imponer la sucesión de los contenidos Según distribuidor didáctico, el docente distribuye el conocimiento.

Referentes empíricos: primera y segunda clase

- Inicia la clase con el texto explicativo: la nota de divulgación científica

Bueno, vamos a dejar, para hoy ustedes tenían chicos la nota de divulgación vamos a leer algunas y después me las van a entregar porque tengo que corregirlas

- Da inicio al tema con la lectura de textos elaborados por los alumnos-(orden/respuesta)

Chicos vamos a escuchar, leé, por favor

Bueno, // lo que nos tocó a nosotros es la droga, el título que le pusimos a esto es La droga no es para ti, aunque en el momento te haga feliz

- Interrumpe para señalar una característica del receptor aunque continúa con otra cosa (pregunta/ no respuesta)

¿Cómo le decís a un compañero, a un amigo? Vos ¿no? Es para vos. // Bueno, seguí

- Decide tratar epígrafe (pregunta/respuesta)

Bueno, ¿eso lo pusieron como epígrafe? / ¿Tienen alguna imagen? ¿Agregaron alguna imagen?

- Corrige para continúa con fenómenos de cohesión (pregunta/respuesta)

¿Qué pasa? Perdoname // ¿qué pasa ahí, esa partecita? ¿Te parece que está bien construida esa frase? P.E. Este grupo, ahí tenemos / ¿qué fenómeno de cohesión que conocemos? ¿Qué dice en la lámina?

- Cuando un alumno termina la lectura de parte de su texto prosigue con procedimientos explicativos (pauta la tarea que resuelve un tema nuevo)

// No vimos qué procedimientos explicativos usaron en las notas. / ¿A ver los que no leyeron sus notas, qué procedimientos explicativos usaron? ¿Reformulación? ¿Ejemplificación? ¿Analogías? ¿Son algunos de los procedimientos? Había que usarlos ¿eh? / Yo estuve escuchando algunos en lo que leyeron ustedes. ¿A ver en las otras notas de los otros grupos? / Ejemplos, partes de la nota donde aparezcan procedimientos explicativos de los textos. A ver // Dale, ustedes de otro grupo.

- **Vuelve a epígrafe para ver otro procedimiento: definición del tema (orden)**

Leé tu epígrafe. / Buscá una definición en tu nota. / El epígrafe es la explicación de la imagen.

- **Da por finalizado el primer tema y presenta el nuevo: la argumentación**

Bueno, // terminamos entonces con este tema; / terminamos con el texto explicativo con esta nota que se va acercando sí, de alguna manera, al tema con el que vamos a empezar hoy que es la argumentación. // Supongo que tendrán la fotocopia después del reto de la clase pasada ¿no?

- **Comienza el tema con la lectura de viñetas del libro de texto (pregunta/respuesta)**

Bueno, // a ver Lucía ¿querés leer las historietas de la fotocopia?

- **Da instrucciones para realizar la tarea para seguir con oraciones unimembres y bímembre (pregunta/respuesta)**

Bien, // lean, discutan en grupo y contesten a estas preguntitas que tienen aquí abajo. // Se las leo para que consulten si tienen alguna duda: ¿cuál es el tema del que discuten Mariana y Sabrina? Exprésenlo con una oración unimembre. / ¿Se acuerdan esto de unimembre y bímembre?

- **Prosigue con los fenómenos de cohesión (pregunta/respuesta)**

Sigamos / Transforme las dos oraciones del segundo punto. / Ojo que esto es un poco más complicado. / transforme las dos oraciones del segundo punto en una, / usando uno de los conectores subrayados en el tercer punto. // El que ustedes eligieron ¿sí? / Eviten la repetición del verbo opinar, // ¿Qué es lo que van a tener que hacer ustedes ahí si van a evitar una repetición. / ¿Qué fenómeno de cohesión van a usar?

- **Da la tarea con los nuevos contenidos: teoría de la argumentación (pauta/realización)**

En la siguiente hoja van a leer la parte teórica. Tienen que señalar las ideas principales, / subrayar los conceptos, / armar un esquema desde la pág. 93 a 95. / Luego lo discutimos en clase.

- **Inicia la clase pidiendo a alumnas que copien un gráfico acerca de la teoría de la argumentación (consigna dada en la clase anterior)**

(Le indica a unas alumnas que copien en el pizarrón la tarea que trajeron sobre teoría de la comunicación)

- **Continúa con el concepto de argumentación (pregunta/respuesta)**

¿qué quisieron poner con expresión argumentativa?

- **Avanza con los tipos de textos argumentativos (pregunta/respuesta)**

Bien, ¿y las opiniones aparecen en un solo tipo de texto?

- **Sigue con los subjetivemas que delatan la presencia del emisor (pregunta/respuesta)**

La presencia del emisor, la podemos encontrar en los subjetivemas y modalizadores. ¿Los vieron el año pasado?

- **Prosigue envolviendo subjetivemas y modalizadores (pregunta/respuesta)**

Subjetivemas frecuentes, modalizadores. Acá está bien lo que ponen. Luego lo explicaremos.

¿Los modalizadores qué son?

- **Encadena los procedimientos argumentativos vistos (pregunta/respuesta)**

¿Nosotros tenemos la intención de demostrar que nuestra intención es válida usamos conectores como primero, después, más tarde?

- **Agrega un nuevo elemento enunciativo: la polifonía (pregunta/respuesta)**

¿Nosotros tenemos la intención de demostrar que nuestra intención es válida usamos conectores como primero, después, más tarde?

La polifonía, bien, ¿qué eso de la polifonía?

- **Adelanta con los temas posibles argumentativos de actualidad (pregunta/respuesta)**

Esta semana ¿de qué temas a ustedes les parece que se está hablando en los medios?

- **Pauta la tarea próxima: leer y analizar un texto de opinión del libro de texto y lo inicia con una pregunta (pauta-pregunta-orden/realización)**

Vamos a leer la opinión que es la que nos interesa en este momento. ¿Querés leerla por favor?

- **Prosigue con una tarea de producción de conocimientos. (pauta/producción)**

Bueno, empiecen a leerlo tranquilos // Chicos, para que puedan entenderlo, van a tener que discutir y van a tener que analizar algunas partes vean los trabajos también en grupos, lo leen y lo discuten en grupo que no lea uno y dividan las partes porque no van a entender.

- **Vuelve a la lectura del texto de opinión (orden/ concesión)**

Bueno ahora sí chicos, leemos el texto y las respuestas hasta donde podamos. ¿comenzás? Leé vos Juan . Todos escuchamos

- **Cierra la clase pidiendo que completen las respuestas (orden)**

Nos quedan las respuestas para cuando vuelvan del viaje.

En síntesis, esta forma de intervención didáctica responde a una necesidad del docente de organizar los sucesos del aula estableciendo qué contenido abordar, cuándo hacerlo y cuándo proseguir con otro, y lo hace en una forma particular de relación interpersonal: pregunta/respuesta, orden/ concesión, pauta de tarea/realización de la tarea.

Esta forma de intervención didáctica y la intencionalidad pedagógica de centralizar la organización del contenido disciplinar a través de las interacciones docente/alumnos por un lado funciona para regula la distribución del conocimiento, y por el otro manifiesta la importancia de las interacciones discursivas en el desarrollo de la clase.

Hipótesis 8

Los procesos interactivos participan en la transmisión del conocimiento, en tanto el contenido es el producto de esa forma particular de relación interpersonal que se concreta en la realización de la tarea. El docente didácticamente decide la tarea que regula la selección de información, y la elección de estrategias para procesar esa información.

Referentes empíricos: primera y segunda clase

- El tipo de tarea es predominantemente memorístico y de procedimiento en la que se espera que los alumnos contesten preguntas predecibles o reproduzcan la información sobre conceptos o nociones expuestos en el libro.

A ver.// ¿Cómo era eso de la oración unimembre y bimembre? La oración unimembre, / ¿cuántas partes tiene?

Una

Bien, / ¿y la oración bimembre?

Dos.

El epígrafe, / ojo / es la droga, te presenta amigos que no podés imaginar

¿Qué simboliza esta imagen?

Que la droga no te lleva por buen camino

Bien, ¿y las opiniones aparecen en un solo tipo de texto?

No, en varios.

(no se puede discriminar quiénes contestan)

Crear sería un verbo. ¿qué les parece? ¿Marca certeza o marca posibilidad?

Posibilidad.

Bien, fíjense que todas esas son opiniones y el concepto de opinión sí lo vamos a leer o lo vamos a explicar ¿lo leés? Está recuadrado. De opinión la de opinar en realidad

(Señala a un alumno del grupo 6 y éste lee lo recuadrado en el texto impreso)

Opinar es expresar nuestro parecer sobre alguna persona, algún suceso o alguna cosa

Bien, / fundamentada con argumentos. Quizás todavía no vamos a poner fundamentación, vamos a poner argumentos, que son los que me permiten defender una opinión. Y después ustedes acá ponen tipos de texto, ¿ por qué? ¿Qué dice el texto?

(Lo dice mirando otra vez al pizarrón, al esquema que hicieron las chicas)

Las opiniones

Ese día horrible, bien. Bueno ¿ y los modalizadores qué son? Es un tema relacionado con los subjetivos. En primer año trabajamos la actitud del hablante frente a la oración, ciertamente funciona como modalizador. Búsquenlo ahí, lean lo que está recuadrado.

(Se refiere a la carpeta de ejercicios que están siguiendo renglón por renglón. Está encuadrado y el título es Modalizadores, pág. 94)

Leé

(señala a una alumna)

Se denomina modalizador del enunciado a aquel término lingüístico o aquella construcción que muestra la posición del hablante ante lo que dice.

- La tarea que se realiza en clase está indicada por la docente a través de la instrucción directa: realizando preguntas o remitiendo a contestar las preguntas o consignas del libro de texto, ordenando cuándo deben corregir o reafirmando, según el caso, si las respuestas son o no apropiadas de acuerdo al contenido que se considera.

Preguntas

D: Bien, // lean, discutan en grupo y contesten a estas preguntitas que tienen aquí abajo. (Se refiere al final de la página del libro) // Se las leo para que consulten si tienen alguna duda: ¿cuál es el tema del que discuten Mariana y Sabriana? Exprésenlo con una oración unimembre. / ¿Se acuerdan esto de unimembre y bimembre?

D: Cuando terminemos el trabajo lo volvemos a leer. // En la siguiente hoja van a leer la parte teórica. Tienen que señalar las ideas principales, / subrayar los conceptos, / armar un esquema desde la pág. 93 a 95. / Luego lo discutimos en clase.

(Lee la consigna que aparece en el texto)

Reunidos en grupos revisen durante una semana / que justo nos coincide la semana que viajan así que va a quedar para la otra pero este trabajito lo vamos a hacer para poder sacar algunas conclusiones de esto, diarios, revistas y algunos programas de televisión y de radio.

(Continúa leyendo la consigna mientras los alumnos hacen lo mismo, pero luego no retoma la producción de los alumnos. Los hace leer el texto completo del libro)

Corrección

D: ¿Qué pasa? Perdoname // ¿qué pasa ahí, esa partecita? ¿Te parece que está bien construida esa frase? P.E.

D: ¿Qué pasa? Perdoname // ¿qué pasa ahí, esa partecita? ¿Te parece que está bien construida esa frase? P.E.

A: Mariana opina que el programa es horrible y le revienta en cambio Sabrina dice que le parecen divertidos.

D: No, están cambiando un verbo por otro. Para hacer una elipsis hay que suprimir un verbo. Cambiás el verbo opinar por decir, y hay que suprimir.

D: No, no estamos hablando de elipsis.

D: No, dije que está mal, intenten hacerlo. Se complica mucho, es más fácil de lo que creen.

Ustedes están confundiendo este ejercicio con algo que seguramente hacen en historia o en geografía, que son los mapas conceptuales, no estamos haciendo un mapa conceptual, estamos tratando de hacer un esquema de los contenidos en texto, donde aparezca un tema principal que le pueden llamar macroestructura y los distintos subtemas que se desarrollan pero no el desarrollo del subtema el título de esos subtemas ¿sí? En relación con el tema global, por eso, busquen en la carpeta lo que hicimos a principio de año, ustedes están haciendo una serie de mapa conceptual pero falta la relación. A ver, vamos a ver, vamos a hacerlo entre todos.

Reafirma las respuestas correctas

D: Y después // acá está bien lo que ponen subjetivemas y modalizadores pero a lo mejor es medio difícil de abrir, los subjetivemas y los modalizadores que después vamos a ver qué es cada uno, qué es lo que están demostrando, que en un texto de opinión, cualquiera sea, qué está muy fuerte ¿La presencia de quién?

A: Del emisor.

D: Del emisor, la presencia del emisor está muy marcada y esta presencia del emisor // nosotros la podemos encontrar justamente en los subjetivemas y en los modalizadores. ¿Quién entendió qué es un subjetivema y un modalizador? A lo mejor el año pasado lo vieron?

A: Sustantivos que expresan valoración.

D: Bien, bien, sustantivos, adjetivos, verbos que expresan la valoración del emisor. Por ejemplo: ¡Esa clase aburrida!

A ver otro ejemplo

D: Tal vez, quizás. En cambio ¿qué palabra marcaría nuestra certeza frente al enunciado?

A: Creer.

D: Creer sería un verbo, ¿qué les parece? ¿Marca certeza o marca posibilidad?

· La tarea consiste en contestar preguntas o completar las consignas del libro de texto, y la docente dedica poco tiempo de explicación y de cómo llevar a cabo el trabajo.

D: Bien, // lean, discutan en grupo y contesten a estas preguntitas que tienen aquí abajo.

D: En la siguiente hoja van a leer la parte teórica. Tienen que señalar las ideas principales, / subrayar los conceptos, / armar un esquema desde la pág. 93 a 95. / Luego lo discutimos en clase.

En síntesis, el docente decide la tarea preponderantemente memorística y de procesamiento de la información mediante la instrucción directa regulando así la información y la forma de procesar la misma a través de las interacciones de la clase.

Hipótesis 9

El contenido escolar disciplinar responde al conocimiento validado como único, verdadero, y ajeno a la voluntad de los usuarios, y a las prácticas comunicativas, por lo tanto los conocimientos lingüísticos se conciben como el dominio de una lengua abstracta que se consigue mediante la emisión y aplicación de términos y estructuras gramaticales correctas.

Referentes empíricos

- **El conocimiento aparece como un conocimiento tópico, se presenta en relación de contigüidad (datos en la Hipótesis 7), y mediante términos más que conceptos.**

D: El epígrafe, / ojo, / es la droga, te presenta amigos que no podés imaginar

A: La polifonía.

D: La polifonía, bien, ¿qué eso de la polifonía?

A: Cuando el emisor hace aparecer otra voz que afirme el tema de acuerdo a la opinión de él o que sea lo contrario.

D: ¿Qué tipo de conectores vamos a usar?

A: De causa, efecto. Son conectores lógicos.

(sólo lo definen porque no elaboran una producción para usarlos)

- **El conocimiento aparece condicionado por los conocimientos previos que se suponen comprendidos y aprendidos.**

D: Eso, ¿se acuerdan? ¿Cómo lo llamaban en primer año? Las clases de oraciones según la actitud del hablante, un poquito más complejo pero para hacerlo más sencillo podemos relacionarlo con eso, por ejemplo, qué palabra marcaría que nosotros no estamos muy seguro de lo que decimos?

D: Chicos vuelvan en la carpeta a ese contenido que vimos a principios de año, era cuando trabajamos macroestructura y fíjense cómo trabajábamos con los esquemas, vuelvan a mirar, simplemente tratar de organizar el texto tal cual es el tema global y cuáles son los subtemas que se van desprendiendo a partir de las distintas partes del texto. Acuérdense que el modelo lo teníamos y que después lo hicimos con el lenguaje de nosotros.

- **El libro de texto aparece como fuente de conocimiento y como organizador temático tanto de la tarea como del desarrollo de la clase.**

. **Inicia la primera clase con la lectura de la nota de divulgación científica elaborada por un grupo de alumnos que responde a las consignas del libro de texto.**

. **Los textos elaborados por los alumnos están organizados de acuerdo con las consignas del libro de texto:¹⁰**

¹⁰ Se adjunta el capítulo 3 y 4 del libro en el anexo 3.

Pág. 85: Pasos a seguir:

- Elegir un tema

Procuren que sea un tema atractivo y sobre el que puedan conseguir material

- Buscar informaciones sobre el tema

Pág. 88 y 89 : 4.- Son redactores de la revista Ciencia para todos, cuyos lectores son principalmente chicos y chicas de entre 13 y 18 años. Tienen que escribir una nota de divulgación sobre drogas pero no tienen mucho tiempo para recabar información, así que toman como base el siguiente cuadro. **Transfórmelo: pónganle un título interesante, adapten el lenguaje teniendo en cuenta que se trata de una nota periodística dirigida a adolescente, inserten un primer párrafo que “enganche al lector”, incluyan alguna ilustración.**

- sigue el cuadro: las drogas y su acción sobre el organismo humano. Clasifica a las drogas (opiáceos, alcohol, sedantes, pegamentos y disolventes, anfetaminas, cocaína, nicotina, cafeína, marihuana y hachish, LSD), explica los efectos y riesgos, y la relación con el sistema nervioso.

Pág. 86 Escribe la nota

Recuerde que el primer párrafo debe presentar el tema de manera atractiva: plantear preguntas o narrar brevemente alguna anécdota pueden ser recursos útiles. Desplieguen, a continuación la información, de manera clara y ordenada: **definan los términos técnicos, reformulen los enunciados o conceptos que puedan ser difíciles de entender, incluyan ejemplos.** No olviden un párrafo de cierre para la nota. Imprescindible: revisen el uso de **conectores** y demás marcas de organización textual

Editar la nota.

. **Ejemplo de un texto elaborado por un grupo de alumnos¹¹ que sigue las consignas.**

Tiene un título: “La droga no es para tí, aunque en el momento te haga feliz”

Inserta un primer párrafo “que engancha al lector”: La droga es un problema que nos acoge a todos, a niños, adolescentes y adultos.

Los receptores son los adolescentes.

¹¹ Los textos se adjuntan en el anexo 3: materiales oficiales, textos de los alumnos.

Toma la clasificación del texto explicando los efectos:

Los opiáceos (Morfina, Heroína, Codeína y Opio)

Te disminuye el miedo e inseguridad pero en sobredosis debilita tu sistema cardiaco y respiratorio que en algunos casos puede ser mortal, también disminuye la impotencia sexual además es depresiva.

El alcohol en casos extremos te produce daños irreversibles en el cerebro, corazón, hígado, páncreas y estómago, hasta la locura.

Sedantes (barbitúricos)

Provoca trastornos en tu equilibrio, dificultad en el habla, delirios y te puede llevar al suicidio.

Pegamentos y disolventes

Causan ilusiones, hemorragias nasales, falta de apetito y de coordinación, asfisia, lesiones en el hígado y riñones.

Las Anfetaminas (Cocaína, Nicotina y Cafeína)

Causan inestabilidad, agresividad, depresión, delirio de persecución, riesgo de suicidio, euforia, impotencia, trastornos cardíacos e hipertensión.

Estas son estimulantes; al contrario de las anteriores que son sedantes.

La Marihuana, Hachís y LSD

Te distorsionan la realidad, reducen la capacidad de tu memoria y también la intelectual, alteración de tus funciones hormonales (Por Ejemplo: los sexuales), fuertes alucinaciones, alteraciones sensoriales, disminuye tu noción y espacio y por ultimo te llevan a un estado de delirio y terror.

ESPEREMOS QUE TENGAS EN CUENTA ESTA INFORMACIÓN PARA QUE TE ALEJES DE ELLA YA QUE ALGUNAS PERSONAS HAN LOGRADO SALIR CON GRAN ESFUERZO, MIENTRAS QUE OTRAS NO LO HAN LOGRADO.

CONFORME PASAN LOS AÑOS, EL NUMERO DE ADICTOS ASIENDE ENORMEMENTE Y SUS EDADES VARIAN DE LOS 10 HASTA LOS 40 AÑOS

A continuación hay un dibujo de un diablo con tridente y un epígrafe con otra tipografía: La droga te presenta amigos que no te podés imaginar.

. En el análisis del texto que se lee, la docente también sigue las consignas del libro de texto para la transmisión del conocimiento y su validación, por lo que éste resulta fuente tanto para el alumno como para el docente. Sigue la siguiente secuencia temática:

Título

Epígrafe

Datos informativos acerca de los tipos de drogas

Procedimientos como definición, ejemplificación, imagen

Tipó de receptor

Primer párrafo para la importancia del tema.

. Los otros textos de los demás grupos más o menos son similares pues están organizados de acuerdo a las consignas.

. Continúa la clase leyendo y analizando las viñetas, y completando las consignas que figuran en el libro de texto.

Pág. 92 "lean el siguiente texto" – leen los alumnos las viñetas.

Pág. 92 "ahora respondan a las consignas" ¿Cuál es el tema de las viñetas...? Subrayen los conectores para unir dos oraciones. Transformen las dos oraciones... usando conectores.

. Prosigue la segunda clase apoyándose en la organización temática del libro, y reproduciéndola, según ítems, títulos y subtítulos del libro: textos de opinión, qué es opinar, qué es argumentar, qué son subjetivemas y modalizadores, la opinión de los medios, la jubilación de la ortografía (texto de Giardinelli).

Págs. 93, 94, 95,96,97

. En cuanto al contenido disciplinar sólo se detiene en función de la corrección y de las características lingüísticas de la estructura que caracteriza a los textos, y en función de su aplicación:

Por ejemplo en el ejercicio de argumentación sobre las viñetas, el interés está puesto en la correcta estructura de las oraciones unimembres y bimembres, y de los conectores.

Tanto el análisis del texto elaborado por los alumnos, (ya ejemplificado), como las tareas de completamiento indicadas por las consignas, son ejercicios de aplicación de los contenidos, quizás más flexibles que los tradicionales de completamiento de datos o análisis estructurales de la oración, pero que responden igual al modelo estructuralista del sistema lingüístico: contenido concebido como términos o estructuras lingüísticas de la lengua aplicados correctamente.

- Los alumnos mantienen una relación de exterioridad con el conocimiento.

Los alumnos contestan las preguntas por las preguntas mismas en una relación de pregunta, respuesta exitosa que corrobora si es correcta o no la docente.

Lo mismo sucede con el ejemplo visto en “elaboración de un texto expositivo”; las preguntas de la docente acerca del texto se remiten a la definición de “términos” y “procedimientos lingüísticos” y a la búsqueda y señalamiento de los mismos en el texto, más que a la comprensión y elaboración de conceptos o a la construcción de competencias comunicativas para su uso, que remitiría a elaboraciones complejas y a generar un proceso de búsqueda, de reflexión sobre los usos del lenguaje.

Así también sucede en el completamiento de las consignas del libro de texto en las que la docente espera que reproduzcan la información sobre nociones expuestas en el mismo libro.

- Esta unidad observada “la argumentación”, en la planificación anual de la docente ¹² se corresponde con la organización de los contenidos del libro de texto:

“Unidad 3: La argumentación”

¹² La planificación anual de la docente de tercer año, se adjunta en el anexo 3.

La argumentación oral y escrita. Planificación del escrito. Organización del escrito. Distintos tipo de párrafos. Relaciones lógicas: Relacionantes, coordinantes, matizadores, intensificadores. Estrategias argumentativas. Carta de lectores, artículo de opinión, nota editorial. El manejo de la opinión en los medios.

• **El conocimiento escolar sufre transformaciones o “transposiciones” desde el conocimiento erudito al conocimiento enseñado.**

El conocimiento enseñado: “los términos, recursos y procedimientos correctos aplicados a un texto, o la descripción, definición de los mismos, buscados y señalados en un texto elaborados por los alumnos, o en el libro de texto, corresponden teóricamente a una lingüística de corte estructuralista, que entiende al estudio de la “lengua” en sí misma, considerada de una manera autónoma, y entendida como un sistema abstracto, descontextualizado según los aportes de Saussure; dichos elementos se analizan en función de su pertenencia al sistema y desde una perspectiva sincrónica.

En la planificación departamental,¹³ del que la docente es jefa sin embargo aparecen indicadores del conocimiento a enseñar que difieren de los conocimientos enseñados: “las competencias comunicativas” que son los fines sociales de la enseñanza de la lengua. Se trata del desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como el conocimiento del sistema lingüístico y paralingüístico, de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos.

Cita de la planificación departamental: “*Red representativa de la articulación de los Contenidos del Área a partir de un eje centra*” (figura en un esquema como eje) “*la competencia comunicativa y las competencias implicadas: gramatical, estratégica, discursiva, sociolingüística, literaria.*”

En la planificación anual la docente fundamenta teóricamente: “*se parte de la siguiente idea: El trabajo con la lengua materna adquiere significado en la Escuela Media sólo dentro de la situación real de comunicación y su afianzamiento se promueve dentro de lo social. Para que esto sea posible es necesario validar en el aula las experiencias previas que aporta el alumno y posteriormente el docente será quien promueva y sistematice la reflexión lingüística. Este punto de partida permite abordar la metalingüística, sobre la base de la producción individual de cada alumno, volver sobre la propia lectura y escritura, reflexionar acerca de ellas, para luego revalorarlas y resignificarlas, a partir de los conceptos que se van incorporando... Por otro lado, desde la*

¹³ La planificación departamental se adjunta en el anexo 3.

lógica de la Asignatura, los contenidos se desarrollarán desde la lingüística textual, la pragmática, la semiología y la sociolingüística.”

En las planificaciones propone en conocimiento a enseñar, y en la clase los transpone a otro.

. Los contenidos a enseñar según las planificaciones y los datos de la entrevista:

La lingüística textual, la pragmática, la semiología y la sociolingüística integrados en las competencias comunicativas. Las competencias lingüísticas referidas al conocimiento del sistema de la lengua; la sociolingüística, a los mecanismos de adecuación a la situación en las diferentes variantes culturales; la discursiva, a la coherencia y la cohesión textual y a los tipos de discurso; la estratégica regula la interacción y permite reparar o contrarrestar las dificultades o rupturas de la comunicación. Este conjunto de competencias se conciben desde el saber y el saber hacer en la función social y contextualizada de su uso.

Los contenidos enseñados:

La lengua como sistema lingüístico abstracto y descontextualizado (estructuralismo) en función del conocimiento de la estructura del sistema y de los términos que la describen y mediante los cuales se logra su aplicación.

. Síntesis de la categoría quinta

En síntesis, el contenido disciplinar aparece en el desarrollo de la clase como conocimiento único y verdadero, validado por el libro de texto y por la misma profesora. En la enseñanza transpone el conocimiento erudito concebido en su función de comunicación social, por un conocimiento abstracto y descontextualizado sobre el sistema de la lengua.

El primero, el conocimiento a enseñar señalado en las planificaciones y al ser entrevistada corresponde a un concepto de comunicación que implica, para ser enseñado en la clase, un marco general donde se inscriben otros conceptos lingüísticos fundamentales como las nociones de enunciación, de pragmática (actos de habla), de sociolingüística (adecuación del lenguaje y variables socioculturales), de gramática oracional, de gramática textual y discursiva.

Desde este marco teórico, las competencias comunicativas son las que integran en un acto comunicativo la posibilidad de ser enseñado, por ejemplo: tener presente la imagen del receptor y de sus competencias, conocer y usar el registro adecuado, evaluar los elementos del contexto o situación comunicativa, los deseos del locutor para producir un enunciado adecuado a ese contexto, ser consciente de la propia variante del lenguaje y adecuarlo a la situación comunicativa. Estos elementos integrados, en la enseñanza de una clase, permiten la recursividad, entre los conocimientos lingüísticos, el saber, y el saber hacer en función comunicativa.

Por otra parte, el concepto de texto como el entretendido de significaciones que le da sentido al mismo, es una unidad de comunicación, producto de la comunicación entre emisor y receptor, en un contexto dado. Este entramado remite a los conceptos de la gramática textual de coherencia y cohesión como relación interna del texto que le otorga sentidos. La coherencia es responsable de la continuidad del sentido del texto, y de que tenga sentido para los usuarios, que resulta, a su vez, de la capacidad y competencias del receptor para comprenderlo y construir el sentido. Por consiguiente es el producto de una compleja red de factores lingüísticos (sistema de la lengua), cognitivos (conocimiento del mundo), y de interacción social (pragmática) en su organización global (macroestructuras) y superficial (microestructuras). Esta red de relaciones de sentido del texto se establece por la coherencia y la cohesión que tiene que ver con el modo en que los componentes superficiales textuales se conectan entre sí en secuencia lineal y por medio de señales de dependencia.

Esta propuesta de contenidos no es un tema menor en cuanto lo curricular, tampoco es la única pues coexiste con otras, pero tiene la intención de ser integradora entre saber y saber hacer en la práctica de la enseñanza de la lengua.

En cuanto a los contenidos enseñados se refieren a texto, coherencia y cohesión pero significándolos desde el conocimiento traspuesto: la enseñanza del sistema de la lengua, conceptualizando términos para su aplicación de la siguiente manera:

Primera clase

Retoma de la clase anterior "Nota de divulgación científica" trabando en continuidad y contigüidad las características lingüísticas y de estructura de un texto expositivo de divulgación científica:

- Título
- Destinatario y la persona gramatical que lo señala (2da. Persona)
- Datos informativos y la clasificación de los mismos

- Imagen que acompaña al texto
- Procedimientos explicativos: descripción, definición, ejemplificación
- Epígrafe (de la imagen)
- Primer párrafo del texto -- subtítulo o copete--.

Sigue con Argumentación para trabajar las características lingüísticas y de estructura del texto:

- Oración unimembre y bimembre
- Fenómenos de cohesión: conectores

Segunda Clase

Comienza con las características del texto argumentativo:

- Enuncia la organización global del texto según temas y subtemas pero no lo trabaja, sólo para corregir a un alumno que lo confunde con mapa conceptual.
- Concepto de opinión
- Intención persuasiva de la opinión
- Argumentación para fundamentar la opinión
- Tipos de textos de opinión: carta de lectores, fallos
- Subjetivemas y modalizadores (posición del hablante)
- Conectores lógicos
- Opinión de los medios
- Temas de opinión
- Ejemplo de un texto de opinión: "Jubilación de la ortografía"

Una de las implicancias pedagógicas es el tratamiento de los contenidos como conceptos gramaticales del sistema de la lengua, como un fin en sí mismos, fragmentados y descontextualizados dándoles el mismo tratamiento sin diferenciar en la integración a los contenidos de gramática oracional (oraciones unimembres y bimembres), como a los de gramática textual (coherencia, cohesión, paratexto), o los de pragmática (intención de los actos del hablante), y de la enunciación (subjetividad de las unidades semánticas de subjetivemas y modalizadores).

Las intervenciones didácticas regulan esta forma de enseñanza imponiendo una continuidad en la sucesión de los contenidos, aunque fragmenta la información al definir, memorizar y aplicar contenidos abstractos, sin significación para el alumno, porque no integra recursivamente el saber y el saber hacer en contenidos instrumentales de los

que puede disponer el alumno para la construcción y elaboración de un texto, que sí sería significativo porque le encontraría sentido.

Existe continuidad entre la primera y segunda clase y sigue la misma forma metodológica para la transmisión de información: la conceptualización de un término lingüístico del sistema de la lengua, o de la organización y estructura del texto, la búsqueda del término en el texto analizado o en el libro de texto y tercero, y la aplicación correcta del mismo, aunque no siempre en ese orden.

La diferenciación de las dos clases aparece porque en la primera la docente lo hace a partir de dos producciones de los alumnos: un texto sobre drogas elaborado por un grupo de alumnos, y las respuestas a las consignas para la aplicación de conectores después de la lectura de las viñetas del libro de texto; debe interrumpir la lectura del primer texto para imponer el contenido que desea trabajar. En la segunda, en cambio, la consecución está en relación directa con las consignas del libro de texto, o las respuestas del cuestionario elaborado por la docente.

En las dos clases la docente decide el contenido, los distribuye, impone cuándo y cómo deben ser tratados, y asigna a quién le corresponde en una relación particular Docente /Alumnos; además decide, impone y controla la tarea y la realización de la misma con instrucción directa y con evaluación de la corrección y aplicación de cada uno de los términos trabajados. Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la clase deciden el contenido y la tarea regulando la selección de información y las estrategias para procesar dicha información, y otorgando un corto tiempo por el ritmo rápido de las interacciones que le otorga pocas posibilidades al alumno de reflexionar, o de construir respuestas más elaboradas y con aportes personales.

4.2.f. Interpretación de las intervenciones didácticas en la enseñanza

En síntesis de lo analizado en las categorías se puede decir.

Se trata de analizar el poder explicativo que puede alcanzar la organización discursiva interactiva de las interacciones de la clase en referencia a las influencia del lenguaje de las interacciones didácticas del docente, tanto de su estructura organización como en las relaciones interpersonales que se producen en una situación de enseñanza.

La estructura y organización de las interacciones discursivas la clase se centralizan con mayor frecuencia en las intervenciones didácticas. Estas intervenciones didácti-

cas regulan la alternancia de los turnos otorgando e imponiendo la sucesión de los turnos y la participación de los alumnos así como la distribución del contenido curricular.

Así mismo estas intervenciones discursivas en tanto decisiones didácticas establecen los roles del docente y de los alumnos en relación asimétrica y jerárquica desprendiéndose de las formas de intervención didáctica del docente la asignación pautada y ordenada del rol participativo de los hablantes decidiendo quién habla y quién escucha, quién participa, cuándo y cómo lo hace y en el tiempo que establece.

Estas interacciones asimétricas se legalizan por la autoridad del discurso pedagógico de poder y saber, y por el tipo de relación comunicativa radial que establece el docente en sus intervenciones didácticas.

El discurso de la intervención de didácticas del docente, entonces, aparece como resultante de un tipo de discurso lingüístico no igualitario o asimétrico, ya que el profesor ejerce en sus intervenciones lingüísticas un control sobre las interacciones comunicativas mediante las cuales se desenvuelve la clase:

- Abre y cierra los canales de comunicación.
- Controla las intervenciones de los alumnos.
- Pauta la forma de trabajo, las normas a seguir, los momentos didácticos de la clase, los cambios de temas y el avance y desarrollo del contenido.
- Autoriza o desautoriza las respuestas de los alumnos y su contenido, así como el uso de las formas del lenguaje, específicamente las referidas a terminología disciplinar.
- Evalúa, acepta o rechaza las respuestas de los alumnos.
- Designa el rol participativo.
- Distribuye la información y los contenidos curriculares decidiendo los valiosos y adecuados en cada momento de la clase en tanto hace avanzar y progresar temáticamente el proceso de enseñanza.
- Regula y controla las acciones.

El funcionamiento de estas decisiones didácticas de abrir, cerrar, o progresar la información, de controlar las pautas de trabajo, y ordenar las acciones de producción e interpretación, de evaluar contenido y procedimientos son determinaciones pedagógicas del devenir de la clase.

Al usar la docente estos mecanismos interactivos directivos pedagógicamente en sus intervenciones didácticas legaliza la relación asimétrica de autoridad en la enseñan-

za para imponer lo que se debe hacer, cómo y cuándo, y quiénes lo hacen, imponiendo la forma de transmisión y producción del conocimiento.

Esta asimetría en las relaciones Docente/alumnos las establece la docente en sus intervenciones didácticas sostenidas en el poder de hacerse obedecer, respetar, en su rol de autoridad y legitimidad, y en la sumisión de los alumnos al responder, conceder, y aceptar.

Este proceso de comprensión e interpretación de la intencionalidad de las intervenciones del docente en cuanto también intenciones pedagógicas, en el contexto de la clase, son posibles a partir del conocimiento de los involucrados, de sus valores, de sus códigos, de los mandatos y condicionamientos institucionales y sociales.

Habla de la autoridad como poder delegado por lo institucional y educativo inscriptos en el lugar que ocupa en la escuela la docente y en las responsabilidades académicas confiadas por la conducción de la escuela. Es jefa del Departamento de Lengua y pertenece al Consejo Consultivo. La docente lo admite en la entrevista: *"En realidad el jefe de departamento es una figura que no tiene mucho valor, porque depende del Director, no resuelve nada, se le consultan cosas pero no necesariamente se resuelven en función de lo que el jefe de departamento opina. No se pueden observar clases, no se puede hacer un seguimiento de los docentes, o sea, más que nada es tratar de consensuar algunas cosas para poder lograr algo hacia dentro del departamento"*.¹⁴

Sin embargo la vicedirectora contradice esta función que la docente percibe algo relegada: *"Los Jefes tiene 6 horas cátedra para atender la jefatura. Coordina la planificación Departamental, y supervisa la de cada docente del área. Tienen reuniones para asesorar y orientar a los docentes. Como son pocas horas no realizan otra actividad"*.

Por su parte la asesora pedagógica agrega a esta función de la docente, la de integrante del Consejo Consultivo, que en este momento, según dice, decide después de discutir todo lo que pasa en la escuela: *"Integran este Consejo Directivo la directora y vicedirectora, los secretarios, los asesores pedagógicos, los jefes de departamentos de cada área, el jefe de preceptores, un bibliotecario, creo que nadie más"*.

Se trata del poder delegado y legitimado institucionalmente. Es el poder que la autoriza en sus intervenciones didáctica a ejercer una influencia sobre el alumno, que manifiesta discursivamente en las intencionalidades de las mismas intervenciones en tanto incide en la respuesta de los alumnos para obtener respuestas predichas, concedidas, esperadas. Regula, de esta manera, las relaciones sociales dentro de las prácticas

¹⁴Entrevista que se adjunta en el anexo 3.

pedagógicas, e impone a los alumnos un rol de sumisión para no ver afectada su imagen social de autoridad.

Imagen social asumida y aceptada por los alumnos que coincide con una imagen aceptada social e institucionalmente, y deseada por la docente.

A la pregunta en la entrevista acerca de su relación con sus pares del área contesta, entre otras cosas: *"en general bien, yo siento que me respetan, si bien yo venía de afuera"*. Se refiere a que no es de la zona, vivió, estudió y se graduó en Buenos Aires en la U.B.A. Al respecto responde acerca de su poca formación didáctico-pedagógica, atribuida a la época de la dictadura, sin embargo dice: *"yo traté de hacerme respetar por mi formación pero ganándome el lugar. Cuando vieron que trabajaba con los chicos, por ahí les daba clases de apoyo aunque nadie lo hacía, y los hacía escribir hasta alcanzar las cosas, los tres sectores valoraron mucho eso. Esto me ayudó a que vieran que había otra manera y era posible"*.

El criterio de autorización y legitimidad es el de la autoridad por lo que las actitudes mutuas de la docente y los alumnos se ven modificadas. La docente se impone en un nivel superior y el alumno asume el nivel inferior.

Las relaciones sociales de docente y alumnos se establecen en las relaciones pedagógicas en cuanto aparece en las interacciones discursivas de la clase la transmisión del conocimiento, regulado y distribuido, por las intencionalidades de las intervenciones de la docente que decide cuál es el contenido a enseñar, en qué momento hacerlo, y con qué acciones llevarlo a cabo. Establece la docente en sus intervenciones didácticas los derechos y obligaciones en cuanto al conocimiento, quién lo posee, lo otorga y lo distribuye en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Impone su autoridad en la enseñanza cuando pauta la tarea de aprendizaje a realizar en cuanto producción de conocimiento, qué contenido desarrollar, cuándo y cómo. Las intervenciones directivas articulan discursivamente las intenciones pedagógicas acerca del conocimiento, que decide, selecciona, organiza y distribuye.

Estas intencionalidades descansan en la autoridad del docente, en la autoridad de tipo tradicional, en el poder de hacerse obedecer, respetar sus decisiones, en la capacidad de dirigir las acciones, de decidir al interlocutor, el tipo de su participación, y la posibilidad de la construcción del conocimiento dado y legitimado por la docente.

Por cierto Austin descubre en el propio discurso su principio de eficacia en los actos de habla, y Bourdieu busca comprender lingüísticamente el poder de esas manifestaciones lingüísticas lógicas y de eficacia en la representación de autoridad de la institución. El lenguaje representa esa autoridad, la manifiesta, la simboliza. Dice que *"las*

... características estilísticas del lenguaje de los sacerdotes y de los profesores y, en general, de todas las instituciones, características tales como la rutinización, la estereotipización y la neutralización, proceden de la posición que ocupan en un campo de competencia esos depositarios de una autoridad delegada"... "incrusta en las palabras... "connotaciones" vinculadas a un contexto particular, introduciendo en el discurso ese excedente de significado que le confiere su "fuerza ilocucionaria" (Bourdieu, 1985, pág. 69)¹⁵

Por cierto que esa fuerza ilocutiva, que se manifiestan en los movimientos constitutivos directivos reflejan e influyen en el ejercicio de la autoridad del docente legitimado por la palabra. Establecen estos actos directivos una relación de dominación/aceptación que es, por un lado, autorizada por la asunción del rol del alumno respondiendo, obedeciendo, respondiendo, y por el otro, por la posición social del docente institucional, con la autorización y autoridad de la institución.

Según esa percepción el docente es reconocido y legitimado por los alumnos justamente en esas relaciones que se producen e interpretan en el uso de la palabra y en el acto de habla que legaliza su posición jerárquica. Posición y rol que también se refuerza por los estereotipos y rituales institucionales.

El grado de imposición, para Cazden, destaca el aspecto singular del contexto social: la situación en el momento de hablar, así como los derechos y obligaciones de los participantes instituidos también institucionalmente. En las clases de tipo tradicional el docente tiene derecho a hablar en cualquier momento y a cualquier persona; puede llenar todos los silencios e interrumpir a cualquiera que esté en el uso de la palabra, usar el tono de voz que desee, y nadie puede objetarle.

Para explicar estas relaciones de poder, se vuelve irremediabilmente a Foucault, quien postula que el poder consiste en relaciones más o menos organizadas, más o menos piramidales, más o menos coordinadas. Relaciones de fuerzas inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización. Constituye un modo de acción sobre acciones en un momento determinado. Las relaciones de poder presuponen al otro reconocido como una persona que actúa, y la posibilidad de abrir todo un campo de respuestas, de reacciones frente a esas relaciones de poder. Se ejerce, dice el autor, a partir de innumerables puntos, en relaciones móviles y no igualitarias, asimétricas.

¹⁵ Bourdieu, P., 1985, ¿Qué significa hablar? Akal, Madrid.

En cuanto a las relaciones de poder, para Bernstein, el poder y el control se traducen a sí mismos en principios de comunicación. Estable cómo las relaciones de poder que constituyen los principios de la división social del trabajo se conforma como el principio clasificatorio, mantenido y reproducido por el principio de la distribución del poder. *“La clasificación hace dos cosas a nivel superficial: establece orden y también establece quién es el dueño del orden. En la medida que se acepta el principio de clasificación se aceptan las relaciones de poder que se hallan detrás. Cada vez que uno escucha su voz, habla del poder que mantiene el conjunto de relaciones categóricas.”* (Bernstein, 1990, pág. 34).¹⁶

El poder, dice, constituye el principio de clasificación, y el control regula la comunicación, de manera tal que en la medida que se adquieren los principios de comunicación, se va socializando dentro de los principios de clasificación.

En la clase observada, la distribución oficial de los turnos es una forma de clasificación que le otorga al docente una voz y un poder en la organización, el orden y la distribución de los turnos de habla, que él centraliza además en el tipo radial de comunicación.

Estos mecanismos y procedimientos lingüísticos analizados, como los que corresponden a la estructura y organización de la conversación, son los que en ese sentido y simultáneamente, usa el docente en sus intervenciones didácticas. Son características y condiciones propias del lenguaje, pero el uso didáctico del discurso docente le permite articularlos en la enunciación de los actos de habla y actuarlos intencionalmente en un contexto determinado, que es la clase.

El uso lingüístico y particularmente los que marcan fuertemente los actos de habla, influye así directamente en las intervenciones didácticas del docente.

Al respecto Kerbrat Orecchioni aporta teóricamente: *“puede considerarse que cualquier enunciado contiene, además de su contenido proposicional (correspondiente a lo que se dice), un marcador ilocutorio, que puede ser complejo y que debe especificar el status pragmático del enunciado (aquello a lo que apunta al decir: obtener tal tipo de comportamiento-respuesta, pero también, por ejemplo, la adhesión del destinatario a los contenidos afirmados)”* (Kerbrat Orecchioni, 1993, pág. 242 y 243).¹⁷

¹⁶Bernstein, B., 1990, Poder, Educación y conciencia, El Roure Editorial, Barcelona.

¹⁷Kerbrat Orecchioni, C., 1993, La enunciación, Edicial, Buenos Aires.

5. El discurso de la intervención docente

Al realizar esta tesis me propuse como objeto de estudio la intervención didáctica y decidí realizar la indagación en el marco de las teorías del discurso contextualizado en una clase de lengua de tercer año de la escuela media, en tanto la clase articula el discurso producido en ella y la situación institucional singular de la práctica educativa.

El análisis del corpus de datos se realizó en clases de lengua, observadas registradas y grabadas, que reprodujeron y mostraron los actos comunicativos de la clase. Estos fenómenos lingüísticos analizados, me permitieron desentrañar metodológicamente, a través de la conversación como unidad de análisis, las incidencias del discurso escolar en las intervenciones docentes, y lograr el propósito de esta tesis de describir, interpretar y caracterizar las intervenciones didácticas del docente.

En esta indagación se llegó a los siguientes resultados:

La intervención didáctica apareció como un indicador responsable que controlaba el contenido informativo de lo que se decía y de la situación contextual relacional. La intervención docente usó estrategias verbales que configuraban y organizaban la estructura de las interacciones con el fin de controlar y regular lo que se decía (contenido curricular) y seleccionar lo que transmitía (conocimiento) en el desarrollo de la clase. Controlaba y regulaba la información a través:

del manejo de las relaciones interpersonales asimétricas, y de la distancia entre los interlocutores docente/Alumnos para imponer las acciones: cuándo y cómo se decía.

de la autoridad legalizada, delegada, y asumida por el docente, y aceptada por los alumnos como recurso para el control del conocimiento, el contenido de la clase: lo que se decía.

de la imposición otorgada por los derechos y obligaciones asumidos por el docente y aceptado por los alumnos como por las instrucciones directas, como por las intencionalidades didácticas: cómo se decía lo que se decía, cómo se hacía sobre lo que se decía.

Las intervenciones de la docente configuradas y organizadas a través de las interacciones de la clase regulaban la alternancia de los turnos: la docente era quien otorgaba, elegía e imponía al sucesor de los turnos siguientes, centralizando el poder de asignar la palabra y el silencio. Esta regulación didáctica imponía también en las actuaciones discursivas el rol que desempeñaban docente y alumnos en tanto sus intervenciones organizaban los intercambios de una forma particular: el docente iniciaba las interacciones, el alumno respondía predictivamente a ese inicio.

Esta forma de intervención didáctica Inicio/Respuesta por un lado secuenciaba y otorgaba un ritmo rápido al contenido curricular en función de la transmisión del conocimiento, a lo largo de la clase, y por el otro, establecía un sistema de relaciones jerárquico y asimétrico entre docente/alumnos imponiendo su rol superior y directivo, y a los alumnos, el rol participativo inferior e influyendo en su forma de actuación. Tanto la secuenciación como el sistema de relaciones asimétrica, pedagógicamente se sustentaba en las intervenciones de autoridad que disponían lo que se debía hacer, cuándo y cómo, incluyendo la realización de la tarea y condicionando la producción de conocimiento.

Este tipo de intervenciones didácticas descansaba, así mismo, en la autoridad que le otorgaba el poder de hacerse obedecer, de hacerse respetar, de dirigir y decidir la transmisión de los contenidos, la organización y distribución del mismo, las relaciones que determinaban los roles de docente y de alumnos, y la regulación de las estrategias para procesar la información.

La consecución sostenida y mantenida a lo largo de la clase de este tipo de intervención se explicitaban en el análisis en los mecanismos lingüísticos que usaba la docente para configurar las interacciones discursivas de la conversación de la clase; de ellas se dedujo la intención implícita pedagógica del control y la regulación sobre el proceso de enseñanza.

El docente, además, legalizaba las intervenciones didácticas por la delegación de autoridad institucional, por el poder que le confería el control de la situación didáctica a través de la regulación discursiva de las interacciones, y por el saber especializado disciplinar. Estas razones por las que era respetada institucionalmente la autorizaban a imponer un tipo de contenido curricular que creía válido, único y verdadero.

Esta autoridad por el poder delegado institucionalmente está inscrita en el lugar que ocupaba en la escuela, por sus responsabilidades académicas como jefa de departa-

del establecimiento, y por las decisiones institucionales que tomaba junto a los otros integrantes del Consejo Directivo.

El poder de influencia. Es el poder que la facultaba en sus intervenciones didácticas a ejercer una influencia sobre los alumnos a través de las relaciones sociales jerárquicas y asimétricas establecidas en la práctica pedagógica con las que imponía un rol de sumisión y aceptación a los alumnos, asumiendo ella un rol de superioridad según la imagen de reconocimiento académico, social e institucionalmente aceptado y deseado.

De estas consideraciones obtenidas a través de las hipótesis de análisis se pudo señalar que el tipo de intervención didáctica responde a dos criterios discursivos, a la predictibilidad de los turnos impuestos por la docente, y consecuentemente a la posición en cadena de sus intervenciones de Inicio. Ambos criterios organizaron el desarrollo de la clase, y corresponden por su mayor frecuencia a Inicio/Respuesta, Inicio/Respuesta no satisfactoria/Relanzamiento/Respuesta esperada.

El análisis permitió señalar algunas características de este tipo de intervención didáctica:

- Emplea la dilucidación de datos del proceso de interacción discursiva, para imponer el control de la organización y estructuración de los contenidos a enseñar y de la transmisión del conocimiento

- Decide qué contenido enseñar validándolo como único y verdadero, y la forma de la transmisión del conocimiento.

- Impone cómo se construye el conocimiento a través de una tarea de procesamiento y memorización de la información, y de instrucción directa.

- Usa la instrucción directa de movimientos directivos e imperativos del discurso tanto para las respuestas de los alumnos en la interacción cara a cara, como para la tarea y la realización de la misma.

- Orienta la construcción del conocimiento a través de la memorización de la noción de términos teóricos y el procesamiento de la información como ayuda pedagógica.

- Impone esa construcción a través de los actos ilocutivos de movimientos constitutivos directivos de orden, petición, mandato y pautas que influyen en la actuación de los alumnos tanto para la realización como para la elaboración de las respuestas de la interacción.

- Usa estrategias discursivas de predictibilidad que condicionan las respuestas de los alumnos predichas y esperadas.

- Regula la participación de los alumnos: quién habla, qué dice, cuándo lo dice y cómo lo dice.
- Otorga la voz y la palabra e impone el silencio a los alumnos.
- Autoriza a la docente a hablar cuando quiera, interrumpir cuando lo desea, regular lo que dicen y valorar, corroborar y evaluar lo que dicen los alumnos.
- Establece un sistema de relaciones sociales jerárquico y asimétrico entre docente y alumnos que inscriben un rol de superioridad y autoridad del docente y un rol de sumisión y aceptación de los alumnos.

Por último, la intencionalidad pedagógica explícita de las intervenciones didácticas es la de organizar, distribuir, controlar y regular las interacciones discursivas para imponer el contenido y conocimiento curricular y el procesamiento de la información en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la clase.

La intención implícita pedagógica, por lo tanto, tiene que ver con el control y la regulación sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje escolar.

Reflexiones

El encuentro con la Didáctica, y en particular con esta tesis, ha pasado a ser gradualmente un diálogo con conocimientos del área que me abre a nuevas indagaciones sobre problemáticas pedagógicas.

Así mismo el proceso de elaboración de este trabajo de tesis, la certeza de los resultados modestos y provisorios generaron en sí mismos una permanente actitud de búsqueda y reconstrucción de nuevos interrogantes.

Algunos de las propuestas siguientes dan cuenta de ese proceso:

Sería interesante indagar:

- cómo y por qué están condicionadas las intervenciones del docente: si lo están por la concepción que tiene el docente del contenido curricular, por la concepción de enseñanza y aprendizaje que subyace en la selección de la transmisión del conocimiento, por las interacciones discursivas de autoridad que reflejan las institucionales y sociopolíticas instaladas a partir de estos últimos años o por todas ellas.

- si es posible articular más horizontalmente las relaciones interpersonales de la práctica de modo que las intervenciones del docente favorezcan interacciones más simétricas y colaborativas.
- si la conciencia del currículum oculto dentro del discurso pedagógico mejoraría el comportamiento interactivo de las intervenciones didácticas.
- si las intervenciones didácticas pueden usar los mecanismos interactivos más espontáneos y cooperativos para establecer roles simétricos que influyan en la conducta de los alumnos y hagan más efectivos los aprendizajes y la comprensión de los conocimientos.
- de qué manera las relaciones de la clase alrededor del discurso didáctico del profesor enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- si es factible desactivar el par adyacente de respuesta predictiva pregunta/respuesta esperada, concedida.

Finalmente frente a un mundo de conocimientos didácticos todavía no significados me queda la sensación de incompletitud, en tanto llego con las manos un poco llenas, y otro poco sedientas.

Sin embargo este inicio didáctico y este recorrido de tesis me compromete a seguir a pesar de las dificultades, a pesar de la situación social e institucional adversa con la responsabilidad de enriquecerme y enriquecer la práctica didáctica.

Bibliografía

- 1987 Ardoino, Jacques, La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? En Guattari, Lapassade, Lourau, Mendel, La intervención Institucional, Plaza y Valdés, México.
- 1998 Anzieu, Didier, El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal, Biblioteca Nueva, Madrid.
- 1971 Anzieu, Didier, La dinámica de los pequeños grupos, Kapelusz, Buenos Aires.
- 1992 Arnal, Justo, del Rincón, Delio, Latorre, Antonio, Investigación educativa. Fundamentos y metodología, La Muralla, Barcelona.
- 1989 Bakeman, Roger y Gottman, John, Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial, Morata, Madrid.
- 1974 Benveniste, E. Problemas de lingüística general I. Siglo XXI, Madrid.
- 1996 Bertuccelli Papi, Marcella, Qué es la pragmática, Paidós, Barcelona.
- 1997 Baquero, R., Vygotsky y el aprendizaje escolar, Aique, Buenos Aires.
- 1991 Bion, W., Experiencias en grupos, Paidós, Buenos Aires.
- 1998 Briz, Antonio, Hidalgo, Antonio, Conectores pragmáticos y estructura de la conversación. En Los marcadores del discurso, Arco Libros, Madrid.
- 1993 Brwon, Gillian, Yule, George, Análisis del discurso, Visor, Madrid.
- 1996 Camilloni *et alii*, Corrientes didácticas contemporáneas, Paidós, Buenos Aires.
- 1999 Calsamiglia, Flancafort, Tusón, Valls, Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso, Ariel, España.
- 1999 Contreras, Domingo, Enseñanza, curriculum y profesorado, Morata, Madrid.
- 1990 Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Métodos de investigación educativa, La Muralla, Madrid.
- 1991 Cazden, Courtney, El discurso en el aula, Paidós, Barcelona.
- 1988 Cook, Gumperz Yenny, La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización, en La construcción social de la alfabetización, Paidós, Barcelona.
- 1992 Coll, César, Solé, Isabel, "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje" en Coll, Palacios, Marchesi, Desarrollo psicológico y educativo II. Psicología de la educación, Alianza.
- 1994 Coll, César, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Paidós.

- 1984 Delamont, Sara, *La interacción en el aula*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- 1985 Doyle, Walter, *La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política del profesorado*, *Revista de Educación*, Madrid, 277.
- 1984 Ducrot, Oswald, *El decir y lo dicho*, Paidós, Barcelona.
- 1995 Ducrot, Oswald, Parret, Herman, *Teorías lingüísticas y enunciación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- 1988 Duranti, Alessandro, *La etnografía del habla: hacia una lingüística de la práctica*, en Newmwyer, F., *Lenguaje: el contexto sociocultural*, Vol. IV, Visor.
- 1986 Eco, Umberto, *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*, Lumen, España.
- 1997 Mercer, Edwards, *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós, España.
- 1993 Fernández, Ana María, *El campo grupal*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- 1994 Fernández, Lidia, *Instituciones educativas*, Paidós, Buenos Aires.
- 1996 Filloux, Jean Claude, *Intersubjetividad y formación*, Ediciones Novedades Educativas, UBA.
- 1984 Forman y Cazden, *La cooperación entre iguales y el proceso de interiorización. Infancia y aprendizaje*, 27/28.
- 1992 Forni, Floreal, Gallart, María Antonia, Vasilachis, Irene, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, CEAL, Buenos Aires.
- 1970 Foucault, M., *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México.
- 1998 Gallardo Paúls, Beatriz, *Comentario de textos conversacionales I. De la teoría al comentario*, Arco Libros, Madrid.
- 1994 Garton, Alison, *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Paidós, Barcelona.
- 1991 Garton, Alison, Pratt, Chris, *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Paidós, Barcelona.
- 1990 Giddens, Anthony, Turner, Jonathan y otros, *La teoría social hoy*, Alianza, Madrid.
- Glaser-Strauss, "Establecimiento y evaluación de los estudios comparativos", en *The Discovery of Grounded Theory*, traducción, *mimeo*.
- 1993 Greimas, A., *La semiótica del texto*, Paidós, Barcelona.
- 1982 Halliday, M. A. K., *El lenguaje como semiótica social*, Fondo de Cultura Económica, México.
- 1982 Hyman, Lazarsfeld, Zeisel, Sorokin, Coser, *La investigación social*, CEAL, Buenos Aires.
- 1964 Hymes, Dell, *Hacia etnografías de la comunicación*, en *Ethnography of Communicatio*s, Vol. 66, 6, 2da. Parte, *mimeo*, traducción autorizada por el autor.
- 1999 Jackson, P., *Enseñanzas implícitas*, Amorrourtu, Buenos Aires.

- Johnson y Johnson, La dinámica interna de los grupos de aprendizaje cooperativo, traducción y versión sintética de Diana Mazza. *mimeo*.
- 1990-1994 Kerbrat-Orecchioni, Catherine, La conversación, en Las interacciones verbales, traducción de Zulma Prina, en Tomo III, Armand Colin, París.
- 1983 Kerbrat-Orecchioni, Catherine, La connotación, Hachette, Buenos Aires.
- 1993 Kerbrat-Orecchioni, Catherine, La enunciación, Edicial, Argentina.
- 1994 Lacasa Pilar, La educación como proceso interactivo, en Aprender en la escuela, aprender en la calle, Visor, Madrid.
- 1990 Lavandera, Beatriz, Curso de lingüística para el análisis del discurso, Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- 1991 Lyons, John, Lenguaje, significado y contexto, Paidós, Barcelona.
- 1983 Levinson, Stephen, Pragmática, Editorial Teide, Barcelona.
- 1993 Lomas, Carlos, Osoro, Andrés, Tusón, Amparo, Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Paidós, Barcelona.
- 1999 Lomas, Carlos, Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Vol. I y II, Paidós, Barcelona.
- 1997 Marafiot, Roberto (comp.), Recorridos semiológicos, Publicaciones CBC, UBA, Buenos Aires.
- Mazza, Diana, Investigación: la producción de conocimiento en situación grupal, documento de trabajo N° 1, ficha de cátedra.
- 1993 Mendel, Gerard, La sociedad no es una familia. Paidós, Argentina.
- 1996 Mendel, Gerard, Sociopsicoanálisis y educación, Ediciones Novedades Educativas, UBA.
- 1994 Mercer, Neil, Edwards, Derek, El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós, Barcelona.
- 1997 Mercer, Neil, La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos, Paidós, Barcelona.
- 1999 Perkins, D., ¿Qué es la comprensión?, en Stone Wiske, M., (comp.), La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica, Paidós, Buenos Aires.
- 1981 Perret, Clemont, Perspectivas psicosociológicas del aprendizaje en situación colectiva, infancia y aprendizaje, 16, 29-42.
- Perret, Clemont-Nicolet, Interactuar y conocer, Miño y Dávila.
- 1985 Riviére, Pichón, El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la psicología social, Nueva Visión.
- 1990 Rojas Soriano, Raúl, Métodos para la investigación social. Una propuesta dialéctica, P y V, Plaza y Valdés, México.
- 1991 Romero, Roberto, Grupo. Objeto y teoría, Lugar Editorial, Buenos Aires.

- 1993 Romo Beltrán, Rosa Martha, Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias, Biblioteca Circular, Serie Universitaria, Universidad de Guadalajara, México.
- 1974 Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel y Jefferson, Gail, A Symplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation, en *Lenguaje*, 50, 4, pp. 696-735.
- 1980 Searle, J., Actos de habla, Cátedra, Madrid.
- 1988 Schiffrin, Deborah, Conversation Analysis, en Newmeyer, F., *Linguistics: The Cambridge Survey*, Tomo IV, pp. 251-276.
- 1993a Souto, Marta, La observación de los grupos de aprendizaje, Facultad de Filosofía y Letras, ficha de cátedra, trabajo de campo II-5/22.
- 1993b Souto, Marta, Hacia una didáctica de lo grupal, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- 1996 Souto, Marta, Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional, en Butelman, Ida (comp.), *Pensando las instituciones*, Paidós.
- 1999 Souto, Marta, Grupos y dispositivos de formación, Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- 1996 Sirvent, María Teresa. Taller de diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación, maestría en didáctica, UBA.
- 1995 Sirvent, María Teresa. Taller de investigación, maestría en didáctica. documento 1, *mimeo*.
- 1997 Sirvent, María Teresa. Breve diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre investigación en Ciencias Sociales. maestría en didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, *mimeo*.
- 1994 Sirvent, María Teresa, Investigación participativa: mitos y modelos, Cuadernos de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, UBA.
- 1978 Stubbs, Michael, Delamont, Sara, Las relaciones profesor alumno, Oikos-Tau, España.
- 1987 Stubbs, Michael, Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural, Alianza, Madrid.
- 1984 Stubbs, M., Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza, Cince, Kapelusz, Madrid.
- 1992 Van Dijk, Teun, La ciencia del texto, Paidós, Barcelona.
- 1992 Vasilachis, Irene, Métodos cualitativos I, CEAL, Buenos Aires.
- 1992 Voloshinov, V., El marxismo y la filosofía del lenguaje, Alianza, Madrid.
- 1995 Walford, Geoffrey, La otra cara de la investigación educativa, La Muralla, Madrid.
- 1989 Wittrock, Merlin, La investigación de la enseñanza I y III, Paidós.