



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

PARTICULARIDADES METODOLÓGICAS DEL ANÁLISIS DE DISCURSO:
ESTUDIO DE CASO COLECTIVO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN LINGÜÍSTICA
APLICADA

PRESENTA:

SONIA IRENE SANAHUJA

TUTOR

MTRA. MONIQUE VERCAMER DUQUENOY, CENTRO DE ENSEÑANZA DE
LENGUAS EXTRANJERAS (CELE)

MÉXICO, DF, ABRIL DE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimiento

- 1. Sinopsis pág. 5**
- 2. Introducción pág. 6**
 - 2.1 El análisis del discurso y sus particularidades metodológicas
 - 2.2 Analizar el análisis: la necesidad de estudios sobre los procedimientos del analista

Capítulo I. Marco teórico pág.13

1. El discurso como objeto de estudio: perspectivas actuales
2. Acerca de los procedimientos teórico-metodológicos en el análisis del discurso
3. El enfoque pragmático
4. Teorías pragmáticas: un resumen gráfico

Capítulo II. Metodología..... pág. 37

1. Problema
2. Pregunta de investigación
3. Objetivos de la investigación
4. La estrategia investigativa: estudio de caso
5. El acervo: *Discurso, Teoría y Análisis*
 - 5.1 Fundación, propósitos y logros
 - 5.2 Temática general
 - 5.3 Datos institucionales
6. La selección del corpus

Capítulo III. Interpretación y análisis pág. 45

1. Categorías de análisis
 - 1.1 Enfoque teórico
 - 1.2 Formulación del problema
 - 1.3 Corpus
 - 1.4 Formulación de la hipótesis
 - 1.5 Formulación de objetivos
 - 1.6 Procedimientos de análisis

Capítulo IV. Estudio de casos pág. 55

1. Algunas consideraciones generales
2. Caso 1. *Poder en el aula: una construcción situacional*
 - 2.1 Descripción
 - 2.2 Análisis
3. Caso 2. *La producción conjunta de encuentros de solicitud de un servicio*
 - 3.1 Descripción
 - 3.2 Análisis
4. Caso 3. *Discurso de ellos y ellas en la clase de lenguas extranjeras: estrategias discursivas en el uso de directivos*
 - 4.1 Descripción
 - 4.2 Análisis

Capítulo V. La integración de los casos pág. 133

1. Conclusiones

Bibliografía pág. 139

1. Referencias bibliográficas
2. Referencias del corpus analizado

Anexo

1. Antonia Candela (2001), Poder en el aula: una construcción situacional, en *Discurso, Teoría y Análisis*, México: UNAM, 139-157.
2. Laurie Anderson, Guy Aston y Gordon Tucker (1994), La producción conjunta de encuentros de solicitud de un servicio, en *Discurso, Teoría y Análisis*, México: UNAM, 17-46.
3. Helena Ma. da Silva Gomes y Leonardo Herrera González (2001), Discurso de ellos y ellas en la clase de lenguas extranjeras: estrategias discursivas en el uso de directivos, en *Discurso, Teoría y Análisis*, México: UNAM, 59-73.

Agradecimientos

En *La casa de Asterión*, Borges hace decir -hace *pensar*, creo que es más acertado- al protagonista de la historia que su genialidad cuenta desde el reverso: “No me interesa lo que un hombre pueda transmitir a otros hombres; como el filósofo, pienso que nada es comunicable por el arte de la escritura”. Aun así, bajo el peso de esta sentencia también genial, me empeño ahora en comunicar mi gratitud en esta última página, en la última que escribo en el comienzo del final de la redacción de mi tesis.

Gracias a Emiliana, Juani y Luciano, mis queridos, tan queridos hijos: han sido, y son, mi impulso vital y mis felicidades más felices. Gracias a mi compañero de vida, Rodolfo, por el amor que compartimos, por el apoyo, por su incondicionalidad, por estar y seguir estando. A mi querida amiga Florencia y a mi familia mexicana, soy muy afortunada de tenerlos en la cercanía del cariño y en el acompañamiento de siempre.

Gracias a Monique Vercamer, por dejarme hacer y escribir, sugiriendo sin imponer y dejando que los procesos intelectuales que demandó esta tesis, siguieran perteneciéndome; a la Dra. Margarita Palacios Sierra, por haber sido una oyente más que calificada del primer esbozo de esta tesis y porque aquel papelito en el que escribió cuatro o cinco coordenadas (brillantes, sin duda) acerca de mi propuesta, ha sido vital para definir qué quería hacer y cómo hacerlo. A quienes desde sus vastos conocimientos y certeras experiencias, leyeron esta tesis, aportando sugerencias para enriquecerla: Dra. Teresa Peralta, Dra. Rosa María Valles, Dra. Marisela Colín. A todas ellas, gracias por sus comentarios, por sus detalles, por el compromiso de una lectura con el valor de sus saberes y por la calidez de sus consejos. Gracias a quienes siendo compañeros de maestría, se convirtieron en afectos muy cercanos: Arturo, Astrid y Oswaldo.

La oportunidad de la beca que me brindó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), se convirtió para mí en una experiencia que fue mucho más allá de realizar un posgrado, en la medida en que me acercó a nuevas relaciones y posibilidades que han marcado mi desarrollo académico, pero mucho más mi desarrollo personal, aquel que tiene que ver con la humanidad

más esencial, la que nos hace ser quienes somos, pensar lo que pensamos, hacer lo que hacemos y sentir lo que sentimos.

1. Sinopsis

En este estudio se reflexiona de manera crítica sobre las características del análisis del discurso, a partir de la selección de tres artículos publicados en una revista de corte académico. Desde este *corpus* se procede a describir y analizar las estrategias metodológicas que despliegan los analistas, por recurso a un estudio de caso colectivo que permite profundizar en las particularidades de cada caso y, a posteriori, identificar similitudes o diferencias vinculadas a la diversidad de perspectivas que propone el encuadre teórico-operativo de la pragmática. En este sentido, han sido seleccionados tres artículos de acuerdo a criterios que se especifican en el cuerpo de la tesis, uno de los cuales ha sido que el enfoque sea pragmático, a fin de poder regularizar la perspectiva teórica en los tres casos, con el objetivo de facilitar la comparabilidad de los procedimientos.

Finalmente, una de las características centrales de este abordaje tiene que ver con el análisis de trabajos concretos; es decir, se han integrado en el *corpus* de la presente tesis, análisis de discurso efectivamente realizados, lo que ha llevado a descartar artículos teóricos, en el entendido de que otro de los objetivos perseguidos ha sido describir la práctica analítica, abriendo la posibilidad de valorar distancias y cercanías entre lo que se afirma que debe hacerse, desde los preceptos teórico-metodológicos del análisis del discurso, y lo que efectivamente se hace en este campo disciplinar.

2. Introducción

2.1 El análisis del discurso y sus particularidades metodológicas

De acuerdo con Wodak y Meyer (2003), la investigación social empírica establece una distinción entre los métodos de extracción y los métodos de evaluación, lo que lleva a distinguir entre las formas en que se obtiene el dato, por un lado, y los procedimientos que se despliegan para el análisis de los datos obtenidos, por el otro. Sería posible, entonces, diferenciar dos momentos en una investigación, entre los cuales existiría una determinada relación lógica, pero también cronológica, a partir de la cual uno comienza cuando ha concluido el anterior. Sin embargo, en el análisis del discurso, no es necesario, ni deseable, finalizar la fase de obtención del dato para comenzar la del análisis. Y en este sentido, la metodología del análisis del discurso, como afirman los autores previamente citados y en términos generales, se acerca a la Teoría Fundamental, formulada por Glaser y Strauss (1976), puesto que la obtención del dato y su análisis, son procesos que se dan en simultáneo y en una relación de mutua determinación.

Por otro lado, Teun van Dijk señala que el análisis del discurso “es un campo de estudio nuevo, interdisciplinario, que ha surgido a partir de algunas otras disciplinas de las humanidades y de las ciencias sociales, como la lingüística, los estudios literarios, la antropología, la semiótica, la sociología y la comunicación oral” (Van Dijk, 1990: 35). Atendiendo a este señalamiento, se puede afirmar que así como el análisis del discurso recibe aportes teóricos de una variedad de disciplinas, es esperable que también reciba una misma variedad de enfoques o lineamientos metodológicos, asumiendo además, que la teoría implica un posicionamiento metodológico, tanto como la metodología supone una postura teórica. En este sentido, me propongo trabajar sobre un *corpus* de artículos de análisis del discurso, focalizando en las regularidades metodológicas que ellos presentan.

Si como afirma Pflieger, “el análisis del discurso va más allá de una determinada configuración textual de superficie y se concibe como la herramienta para detectar regularidades de procesos cognitivos y

construcciones de significación que se encuentran en el trasfondo de la manifestación de la superficie discursiva” (Pfleger, 2010), entonces y teniendo en cuenta que el análisis deviene en texto, es posible identificar aquellos procesos que se desplegaron en función de las intervenciones metodológicas del analista, puesto que subyacen a la superficie textual del trabajo de análisis que, valga la redundancia, se analiza en esta tesis.

De este modo, el presente estudio se centra en develar las condiciones y regularidades, de la naturaleza metodológica del análisis del discurso -a partir del análisis de tres casos que conforman el corpus de esta tesis-, para analizar la articulación entre la construcción del objeto de estudio, su relación con el marco teórico y los procedimientos aplicados.

En lo que hace a la construcción del *corpus*, es central valorar la capacidad del mismo para exhibir “rasgos significativos con respecto al asunto que analiza” (Carbó, 2001). Estos rasgos –regularidades, diferencias- conectan al *corpus* con el universo del que se extrae, en términos de un fragmento representativo que ha sido construido a partir de decisiones del analista, tanto teóricas, como metodológicas. En esta toma de decisiones, operativamente, el analista se orienta a la comprensión de fenómenos de orden discursivo, realizando su análisis mediante la aplicación de procedimientos a un texto o a un cuerpo de textos y en función de una pregunta, la cual habilita el despliegue de estrategias descriptivo-interpretativas, en el marco de un posicionamiento teórico, es decir, desde una determinada perspectiva de análisis.

Queda instalado, así, el tema del *corpus* en el análisis del discurso, lo que introduce, a su vez, el problema metodológico de la representatividad. En este sentido, Eva Salgado (2003), señala que el *corpus* debe posibilitar un tratamiento de los datos que permita arrojar conclusiones válidas y aplicables al resto de las producciones discursivas de la misma categoría.¹

Existe una bibliografía muy amplia en la que se aborda el tema del *corpus*, así como una gran cantidad de trabajos metodológicos acerca de la problemática

¹ En el trabajo titulado *El discurso del poder: informes presidenciales en México (1917-1946)*, específicamente en el capítulo sobre las herramientas de análisis, Eva Salgado describe las decisiones metodológicas sobre las que descansa su investigación, señalando el reto que presenta la construcción de un *corpus* que tenga características de representatividad, para el caso de la selección de informes presidenciales, a fin de aportar a la comprensión de la gestión y consolidación del sistema político mexicano. (Salgado, 2003, pág. 37)

de la representatividad, vigentes hoy en día. En función de ello es que me interesa analizar la convergencia metodológica entre *corpus* y representatividad, así como también valorar los procedimientos que devienen de esa convergencia y que se traducen en operaciones de análisis e interpretación de un discurso o cuerpo de discursos.

Entonces, en este trabajo, como ya lo he anticipado, se pretende dar cuenta de cómo procede el analista frente a su objeto de estudio, de qué modo y bajo qué criterios decide seleccionar, recortar, del universo discursivo, su *corpus*, orientando las reflexiones hacia la relación entre esta decisión del analista del discurso y el resto de sus decisiones metodológicas. En este sentido, mi indagación pretende caracterizar los procedimientos concretos de un analista del discurso, pero también aportar a un debate actual sobre las metodologías cualitativas en un caso específico de aplicación concreta. Es por estas razones que mi propia selección de piezas discursivas se ajusta a criterios de la práctica analítica y no incluye trabajos de corte teórico, como detallo específicamente en el capítulo sobre la estrategia metodológica de esta tesis, donde expongo los criterios de selección a partir de los cuales he confeccionado el *corpus* que analizo.

Ahora bien, en la medida en que es necesario acotar el problema de una forma tal que sea investigable, se han seleccionado trabajos de análisis del discurso que se enmarcan dentro del enfoque pragmático. Al respecto, Calsamiglia y Tusón señalan siguiendo a Verschueren, que “la pragmática ha dejado de plantearse como un módulo más del análisis lingüístico que explica todos aquellos aspectos del significado que la semántica no puede explicar, para convertirse en una *perspectiva*, en una forma especial de acercarse a los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel siempre que se tengan en cuenta los factores contextuales” (2002, pág.23). Afirman, en este sentido, que todo análisis del discurso es pragmático². Sin embargo, coincidiendo sólo parcialmente con esta idea, el *corpus* sobre el cual voy a trabajar exhibe, como

² Coincido parcialmente con esta idea porque, en términos generales, en la medida en que es inherente al análisis del discurso tener en cuenta factores contextuales, podemos afirmar que todos incluyen, de una u otra forma, una dimensión pragmática, o bien tienen en cuenta algunos rasgos pragmáticos como parte de un abordaje general. Sin embargo, el enfoque pragmático parte de consideraciones teóricas precisas, que *dialogan* con (habilitan, suponen) procedimientos metodológicos específicos en función del marco teórico. Es decir, el acercamiento pragmático al discurso tiene definiciones propias y por lo tanto, diferencias substantivas en relación con otros enfoques teórico-metodológicos.

se verá en el análisis, tanto el posicionamiento teórico del analista, como las decisiones procedimentales que lo distancian de otros abordajes (semánticos o sintácticos, por ejemplo), dándole características particulares, que, como podrá verse, más adelante se detallan.

Entonces y de acuerdo a lo anterior, este trabajo se constituye en una valoración de las estrategias del analista del discurso, lo cual permite reflexionar sobre análisis concretos y no sobre la teoría o la metodología en términos teóricos, puesto que se trata, fundamentalmente, de desandar, de deconstruir el camino metodológico desplegado por el analista, es decir, lo que hace efectivamente a la hora de intervenir en un texto para analizarlo.

2.2 Analizar el análisis: necesidad de estudios sobre los procedimientos del analista

No es nueva y más bien ya un lugar común, la discusión en torno a la validez de las dos grandes modalidades de investigación, a saber la cualitativa y la cuantitativa, así como tampoco es novedoso el cuestionamiento sobre los aspectos epistemológicos, metodológicos y teóricos inherentes a la producción científica en general.

En un planteo sobre las características del proceso de investigación en cuanto a la validez de los procedimientos científicos y la eficacia de los mismos para generar nuevos conocimientos, Juan Samaja (2007) recupera esta discusión de manera breve, señalando que el debate entre los defensores de métodos cualitativos y los de métodos cuantitativos, resultaría esclarecido si se comprendiera adecuadamente la dialéctica entre el descubrimiento y la validación, como momentos distintos de una misma, como la denomina el autor, "*praxis científica*". Así, este epistemólogo señala que los argumentos a favor de los enfoques cualitativos frecuentemente se basan en su fecundidad para descubrir nuevos conocimientos, en tanto muchos argumentos a favor de la perspectiva cuantitativa tienen que ver con su eficacia a la hora de validar. Desde el punto de vista de este autor, las instancias de descubrimiento se relacionan con las acciones o tareas investigativas valoradas desde su eficacia para hacer avanzar el conocimiento, en tanto las de validación se agrupan en las mismas acciones o tareas pero para este caso, evaluadas desde las

instancias de control de cientificidad vigentes en lo que hace a normas conceptuales, empíricas, operativas y de exposición o retóricas.³

Las discusiones y el debate acerca de estos temas, tienen una vigencia particular en el campo disciplinar del análisis del discurso. En un trabajo reciente, González Reyna (2011) reflexiona sobre un capítulo singular de este debate, señalando para el caso del análisis del discurso, algunas definiciones centrales en relación con la metodología. Afirma que “es preciso aclarar que no existe una metodología, como tampoco una teoría para realizar el análisis”, atendiendo a que la concepción multidisciplinaria del análisis del discurso, determina, precisamente, una multiplicidad de opciones teóricas y metodológicas.

Prosiguiendo con la temática general de la metodología del análisis del discurso, pero puntualizando en la selección del material a ser analizado, Wodak y Meyer (2003, pág. 41), reflexionan sobre la “toma de muestras” en el análisis crítico del discurso, considerando esta decisión metodológica, como “particularmente merecedora de debate”. Esta afirmación rebasa, a mi juicio, la corriente particular del análisis crítico y se instala como un problema metodológico propio del análisis del discurso en general. También Carbó (2001) se interroga sobre cuestiones metodológicas centrales en esta materia, puntualmente sobre la construcción del *corpus*, retomando “antiguos” debates inconclusos, y señalando la necesidad de generar reflexiones sobre la forma en que el analista construye su objeto de estudio.

En ese sentido, el presente trabajo, se define por la posibilidad de indagar acerca del estatuto metodológico del análisis del discurso, retomando cuestiones que tienen relevancia y vigencia en dos sentidos:

- a) permite realizar un aporte singular al tema de las metodologías cualitativas, puesto que reflexiona sobre una aplicación concreta en un campo definido (el del análisis del discurso);
- b) posibilita revisar las metodologías del análisis del discurso, trabajando no en un plano teórico, sino en un plano práctico, pues se problematizará ya no lo que dice el analista que hará en su análisis, sino

³ Para ahondar en este punto, es recomendable la lectura del punto 4.2. El problema de investigación, de “*Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*”, de Juan Samaja (2007, págs. 208-215).

lo que concretamente hizo al intervenir analíticamente en el discurso. En este sentido, se asume que es relevante reflexionar sobre el proceso mediante el cual, el analista del discurso construye sus datos y a partir de ello, sus afirmaciones, tanto teóricas, como metodológicas. A pesar de una cantidad considerable de bibliografía sobre la metodología del análisis del discurso, lo que incluye aquella que se dedica en particular al tema del *corpus*, no se han encontrado trabajos que tengan las características ya señaladas, es decir, que problematicen las intervenciones metodológicas de un cuerpo de análisis efectivamente realizados.

Así, el preguntarse acerca de los procedimientos efectivos y concretos con los cuales se hace el análisis del discurso en coordenadas socio-históricas precisas, se erige como un modo de acceso a las prácticas reales a partir de las que el campo disciplinar se constituye como tal, evidencia un estatuto metodológico “real”, y genera una producción teórica concreta. Calsamiglia y Tusón (2003, pág. 25), señalan:

La diversidad de enfoques puede parecer fuente de dispersión teórica, pero la realidad es otra (...) si se parte de las necesidades que aparecen cuando se quiere dar cuenta de una pieza discursiva concreta se ve que los propios datos empíricos *exigen* la concurrencia de diversos instrumentos que puedan explicar la articulación de todos los factores (lingüísticos, socioculturales y cognitivos) que constituyen la realidad discursiva.

De este modo responden a las críticas que recibe el análisis del discurso, tanto en su dimensión teórica, como metodológica; de allí, un aspecto que considero central en cuanto a la relevancia de este trabajo: indagar sobre las intervenciones concretas de los analistas, permite acceder a un conjunto de decisiones que se han tomado para dar cuenta de una o varias piezas discursivas, posibilitando identificar los procedimientos concretamente involucrados en la producción del dato. La identificación, entonces, de las regularidades metodológicas que se articulan en la producción de un análisis, se constituye en una posibilidad concreta de valorar las estrategias efectuadas por el analista, y no las prescripciones metodológicas o previsiones teóricas a las que “formalmente” o “idealmente” se debe atender.

Para finalizar, siguiendo la preocupación de Juan Samaja (2007) en torno a la comprensión de los procesos de investigación en general⁴, se considera oportuno señalar que a fin de evitar la transmisión o la búsqueda de “preceptos metodológicos” que garanticen la labor de investigación, de lo que se trata es de aprehender el proceso investigativo desde la naturaleza de su producto, el funcionamiento de sus procedimientos y las condiciones de realización en las que se produce. Es esta la dirección en la que caminan los objetivos de esta indagación, con la pretensión de lograr una sistematización a fin de configurar una valoración de las acciones, intervenciones y procesos concretos que estructuran el campo disciplinar del análisis del discurso, atendiendo a la singularidad de los interrogantes que se vinculan con una producción específica de análisis.

⁴ Juan Samaja considera que el proceso de investigación es dialéctico, por eso cada fase supera, pero también contiene, a la que le precede. Por esta razón es posible partir de un producto investigativo y, por medio de una especie de proceso dialéctico inverso, llegar a los componentes metodológicos que le dan vida como tal. Lo que interesa, entonces, es la posibilidad que tiene el análisis ya efectuado, de exhibir las decisiones que lo presidieron y de evidenciar los procedimientos que lo conforman efectivamente como un análisis del discurso.

Capítulo I. Marco teórico

1. El discurso como objeto de estudio

Realizar un recorrido tanto diacrónico como sincrónico de las diversas conceptualizaciones del discurso como objeto de estudio, supondría un trabajo de investigación de grandes dimensiones que diera cuenta exclusivamente de ese objetivo. No es la intención de este trabajo, y mucho menos del punto que aquí se desarrolla, puesto que la misma está determinada por la pretensión más pragmática y limitada de sistematizar definiciones de discurso que actualmente tienen, en la producción de análisis del discurso, un lugar central tanto en la conformación del encuadre teórico, como en la metodología con la cual se llevan a cabo, precisamente, dichos análisis.

Muchas de las perspectivas de análisis del discurso, retoman aspectos o conceptualizaciones provistas por el pensamiento de Michel Foucault, como veremos más adelante, aunque no las recuperen de manera acrítica, ni mecánica. Este autor define al discurso desde la negación: no se trata de un simple conjunto de signos, entendiendo los signos como elementos significantes que envían a contenidos y representaciones (Foucault, 2010). Lejos de abordar el discurso como un lugar donde se inscriben los objetos, Foucault lo considera como el lugar de instauración de los mismos. Así:

Puesto que a veces hay que poner los puntos sobre las íes aun de las ausencias más manifiestas, diré que en todas estas investigaciones en las que hasta ahora he avanzado tan poco, quisiera mostrar que los 'discursos', tales como pueden oírse, tales como pueden leerse en su forma de texto, no son como podría esperarse, un puro y simple entrecruzamiento de cosas y de palabras: trama oscura de las cosas, cadena manifiesta visible y coloreada de las palabras; yo quisiera mostrar que el discurso no es una delgada superficie de contacto, o de enfrentamiento entre una realidad y la lengua, la intrincación de un léxico y una experiencia; quisiera demostrar con ejemplos precisos que analizando los propios discursos se ve cómo afloja el lazo al parecer tan fuerte de las palabras y de las cosas, y se desprende un conjunto de reglas adecuadas a la práctica discursiva. Estas reglas describen no la existencia muda de una realidad, no el uso canónico de un vocabulario, sino el régimen mismo de los objetos. (Foucault, 2010, pág. 68)

De este modo, el autor define el discurso como una práctica que forma de manera sistemática los objetos acerca de los que habla. No existe en esta

perspectiva, la posibilidad de pensar una “realidad del lenguaje” que recibe desde otro lugar (y re-presenta), una “realidad de las cosas”, porque en la práctica discursiva se inscribe el régimen mismo de existencia de las cosas, “objetos” en el extracto citado. De aquí se desprenden una serie de consideraciones metodológicas que serán retomadas en el punto en el que se reflexiona sobre los procedimientos involucrados en el análisis del discurso.

Cercano a este pensamiento, uno de los planteos actuales que ha redefinido, al mismo tiempo que retomado, las coordenadas centrales de la delimitación conceptual de “discurso”, se exhibe en el planteo de Ernesto Laclau. En “La razón populista”, el autor señala que el discurso “constituye el terreno primario de la objetividad como tal” (2011, pág. 92) y, en este sentido, no queda restringido al habla y a la escritura, sino que es un complejo de elementos en el cual las relaciones juegan un rol constitutivo. Es desde esta perspectiva que Laclau analiza la constitución de identidades sociales desde lo discursivo como su terreno originario, puesto que tal como lo señala el mismo autor, la retórica no es un epifenómeno de una estructura conceptual predefinida, puesto que no existe estructura conceptual si no es a condición del recurso retórico que le otorga “cohesión interna”.

Entonces, sintetizando y aun a riesgo de simplificar excesivamente la complejidad de este planteo, lo discursivo es para Laclau una cuestión ontológica, es decir, del orden mismo del ser. Es por ello que este autor aborda el discurso como un lugar de instauración del sujeto y su identidad; desde esa perspectiva el análisis del discurso se convierte así en el campo epistémico desde el cual Laclau genera conocimiento sobre las relaciones sociales y sobre la acción social en sí misma.

En el pensamiento de este autor, se integran diversas líneas conceptuales. Sin embargo, una que es sin duda central tiene que ver con las definiciones del lenguaje, que desde la formulación original de Saussure, reciben un tratamiento centrado en la diferencia. Señala Laclau: “Saussure afirma que en el lenguaje no existen términos positivos, sino sólo diferencias: algo es lo que es sólo a través de sus relaciones diferenciales con algo que es diferente” (2011, pág. 92). Y prosigue agregando que lo que es cierto para el lenguaje, es también cierto para cualquier elemento significativo, como lo es la “acción”, que en tanto

objetiva, se vincula a otras acciones sólo por dos tipos de relación: combinación y sustitución. De este modo, Laclau equipara lenguaje con acciones, las define a partir de concebirlas como elementos diferenciales, que guardan entre ellos, relaciones de diferencia. Las acciones, vistas de este modo, son elementos significativos, tanto como lo es el conjunto de signos que abarca el lenguaje.

También esta formulación de discurso, por recurso al lenguaje en su perspectiva saussuriana y a las relaciones que vinculan unos signos con otros, y que se traslada a la definición de acción en tanto elemento objetivo, plantea un abordaje metodológico con características propias. Tomar el discurso como el terreno primario de la constitución de la objetividad, como ya fue mencionado, propone una serie de operaciones sobre el discurso marcadas por su comprensión desde una perspectiva ontológica.

Como puede apreciarse, para Ernesto Laclau, además de ser el discurso el terreno originario de la objetividad, o precisamente porque lo es, la noción de “relación” cobra también una significación ontológica. Esto lo aparta, como él mismo lo comenta, de posturas funcionalistas, en las que las relaciones están subordinadas a la función, es decir que en términos de este planteo las relaciones diferenciales se definen por la función de ser integradas a una estructura preestablecida (la sociedad, por ejemplo) que es necesariamente previa. Para Ernesto Laclau, como ya ha sido expuesto, lo social se constituye como elemento objetivo en el lenguaje, no es previo, ni está predeterminado.

En este sentido, el planteo de Jürgen Habermas, difiere del que se acaba de presentar. El aporte de Habermas a la generación de precisiones conceptuales de discurso que se relacionan con su definición epistémico-teórica del lenguaje, deja entrever una vertiente funcionalista, en la medida en que el mismo es definido por su función legitimadora dentro del entramado social: “es un medio de dominación y fuerza social. Sirve para legitimar las relaciones de poder organizado” (1992, pág. 259). Esta definición es retomada desde las dimensiones relacionadas con el lenguaje, el poder y la ideología, en los estudios sobre uso del lenguaje, por gran parte de los analistas críticos del discurso, tal como es referido por Wodak y Meyer en “Métodos de Análisis Crítico del Discurso” (2003, pág. 19).⁵

⁵ Cabe mencionar que la relación entre signo e ideología, definida con centralidad en obras de Valentin Voloshinov y Mijail Bajtin, forman parte de tesis consideradas fundantes en lo relativo

Habermas, en el prefacio a la primera edición de su Teoría de la Acción Comunicativa, aclara que su trabajo "(...) no es una metateoría, sino el principio mismo de una teoría de la sociedad que se esfuerza por dar razón de los cánones críticos de los que hace uso" (2010, pág.15), y si presenta fuertes rasgos discursivos, es porque ello da cuenta de la centralidad del lenguaje y el discurso en ambientes académicos de discusión acerca la sociedad y la acción social, durante los años '80 del siglo pasado. Con ello, el autor está valorando la importancia teórica y metodológica de lo discursivo, en la investigación acerca de lo social como tal.

En este contexto, Habermas se adentra en el estudio de la acción social, afirmando que el punto de partida más adecuado es el entendimiento de la acción comunicativa. Citando a Kanngiesser, menciona que la coordinación de las acciones sociales genera la necesidad de comunicación que encuentra su razón de ser en la "satisfacción de necesidades" en el marco del funcionamiento de la sociedad. Agrega, en este sentido, que la teoría de la acción comunicativa centra su interés en el "entendimiento lingüístico como mecanismo de coordinación de las acciones", frente al cual "la filosofía analítica ofrece, con su disciplina nuclear, que es la teoría del significado, un punto de partida sumamente prometedor". (2010, pág. 318)⁶

Así, Habermas aborda problemas de conocimiento relacionados con la acción social y por lo tanto con la sociedad como tal, desde una teoría integral de la racionalidad comunicativa. Y en este marco, se puede afirmar que le otorga a la comunicación lingüística (que podríamos hacer equivaler a "discurso") una realidad "con derecho propio" frente a la realidad de la naturaleza y a la de la sociedad, sólo a partir de diferenciar los conceptos formales de mundo y las pretensiones de validez no empírica, lo que se relaciona con el proceso de entendimiento de los sujetos que parten de presuposiciones de una comunidad (de algo que se comparte y que en situaciones ideales, todos acuerdan, como puede ser el mundo objetivo e idéntico para todos los miembros de un grupo

a las nociones de signo y lenguaje. La obra de Iris Zavala (1997) es muy esclarecedora en este sentido. En su trabajo "Bajtín y el acto ético: una lectura al reverso", la autora expone una relación indirecta y compleja entre estas definiciones y algunas formulaciones de Habermas en "Teoría de la Acción Comunicativa".

⁶ Cabe mencionar que a lo largo de su obra, Jürgen Habermas, retoma (y debate) varias teorías y perspectivas de la filosofía analítica, entre ellas y de manera particular, las de John Langshaw Austin y John Searle, así como la semántica intencional de Herbert Paul Grice y de David Lewis.

social), en términos de intersubjetividad. Es decir que existiría un acuerdo intersubjetivo acerca de lo que el mundo es, de manera que los “contenidos de la imagen lingüística del mundo no tienen más remedio que quedar desgajados del orden mismo que se supone al mundo”.⁷

Si lo confrontamos con Laclau o Foucault (salvando las diferencias entre ambos y basándonos en la perspectiva ontológica sobre el discurso, que es la que los acerca), en la definición de Habermas se presupone una distancia existencial entre el mundo objetivo y la acción comunicativa que a él refiere.

Por otro lado, desde una perspectiva diferente y claramente empírica, Van Dijk (1995) entiende por discurso una forma específica de uso del lenguaje y una forma específica de interacción social, de allí que el discurso se interprete como un evento comunicativo completo en una situación social determinada. Ahora bien, es válido aclarar que para este autor, el significado del discurso refiere a una estructura cognitiva, lo que involucra en términos de la definición de discurso no sólo elementos verbales y no verbales, sino también representaciones cognitivas que intervienen en la producción y en la comprensión del discurso.

Así, Van Dijk define al discurso como “acontecimiento comunicativo”, que abarca la conversación, el texto escrito y los gestos asociados: la mímica, la disposición tipográfica, las imágenes y “cualquier otra dimensión semiótica o multimedia del significado” (2003, pág. 44). Definido de este modo, para el mencionado autor los discursos tienen lugar en el seno de la sociedad y deben ser comprendidos en la interrelación entre la situación social, la acción, el actor y las estructuras sociales. Estas últimas son constitutivas de las representaciones sociales, entendidas como marcos colectivos de percepción, que vinculan el sistema social con el sistema cognitivo individual.

En “Discurso y Contexto” (Van Dijk, 2012, pág. 198) se precisa que el discurso “*expresa o manifiesta* el contexto si los contextos, en un sentido social o cognitivo, se describen como algo que ‘subyace’ al discurso y si las características del contexto se consideran como parte del significado o interpretación del discurso”. En este sentido, la definición de discurso involucra una definición de contexto, en la medida en que el autor propone que el

⁷ Estos argumentos son desarrollados por el autor en el punto “Acceso a la problemática de la racionalidad” (2010, pág.79)

primero es expresión o manifestación del segundo. Esta definición sugiere, además, una perspectiva metodológica desde la cual realizar análisis del discurso, puesto que el mismo debe contemplar operaciones de análisis que incorporen el contexto como un componente que, para usar la terminología de Van Dijk, “subyace” al discurso y que, por lo tanto, es necesario contemplar para dar cuenta del significado o la interpretación de discurso. De este modo, el autor señala que siendo el discurso una “forma de interacción social”, parte reflexivamente de su propio contexto, entendido en sentido social y cognitivo. Desde este punto de vista, en un artículo publicado en la revista *Signos, teoría y práctica de la educación*, Teun van Dijk esquematiza de manera esclarecedora la relación entre discurso, cognición y sociedad, a partir de una analogía geométrica:

Puesto que los triángulos suelen representarse sobre dos pies, haremos nosotros lo mismo: su base consiste en el discurso y la sociedad, obviamente ligados entre sí por la forma que toma el discurso en situaciones sociales, a saber, como interacción social. [...] En este sentido, el triángulo efectivamente debe verse como algo con base y con raíces en la sociedad, que adquiere su relevancia empírica gracias a las actividades relevantes de los actores sociales. (1997, pág. 67)

Enmarcada actualmente en la misma perspectiva crítica del análisis de discurso en la que se ubican los aportes de Van Dijk, Ruth Wodak comprende al discurso como un “complejo conjunto de actos lingüísticos, interrelacionados, simultáneos y secuenciales”, en el marco de la pretensión de la autora de establecer, de manera explícita, una “teoría del discurso” (2003, pág. 45). En este sentido, el contexto es entendido como “forma histórica”, que en términos del análisis de discurso requiere ser estudiado con el fin de dar cuenta de la relación entre “hilos discursivos” entendidos como “procesos discursivos temáticamente uniformes” (2003, pág. 80) que tienen una dimensión sincrónica y otra diacrónica. La descripción sobre cómo se recuperan en el análisis ambas dimensiones, será convenientemente presentada en el siguiente punto de este trabajo, por su carácter operativo relacionado con la metodología propia del análisis de discurso.

Esta autora si bien retoma elaboraciones de la noción de discurso de varias obras de Foucault, no lo hace de manera directa, ni acrítica. Su teoría del discurso se encuentra más cercana, como ella misma lo manifiesta y recupera

en citas que coronan algunos de sus argumentos centrales, a las definiciones de Ernesto Laclau. Así, por ejemplo, Wodak señala que son las personas quienes asignan significados a las “cosas”, en el sentido de significar la realidad. Sostiene que es sólo otorgando “significados a las cosas es como conseguimos hacer que sean cosas” (2003, pág. 75). En esta dirección, Ruth Wodak avala lo que Laclau afirma acerca de que “lo discursivo” refiere no a un texto, sino a la producción de significado que la sociedad genera en sus prácticas y que constituyen la base misma de la sociedad; en este sentido, lo discursivo no es una dimensión de lo social, sino que tiene el mismo significado de lo social como tal: “(...) lo discursivo no es lo opuesto a lo no discursivo, como si se tratara de dos planos diferentes, porque no hay nada de lo social que se encuentre determinado al margen de lo discursivo” (Laclau, 198, pág. 176).

El campo del Análisis Crítico del Discurso (ACD), como puede apreciarse, ha generado una profusa discusión acerca de lo que el discurso es y acerca de las operaciones metodológicas que en concordancia con estas definiciones, deben desplegarse a fin de generar el análisis, lo cual es recuperado en una obra que reúne a los principales representantes de esta *empresa teórico-investigativa* y que ya ha sido mencionada en este trabajo⁸. En la misma se muestra una visión panorámica, que incorpora también una perspectiva histórica, de las diversas tendencias que encuentran en los conceptos centrales y en la orientación general del tipo de análisis a producir, puntos en común, aspectos que hacen posible abarcarlos en una denominación colectiva, aun a pesar de las distancias existentes entre las diferentes propuestas que el conjunto reúne. A fin de cerrar este punto sobre las diversas conceptualizaciones del discurso, transitoriamente, puesto que estas definiciones serán operadas a la hora de efectuar el análisis de los textos que constituyen el *corpus* de la presente tesis, y en la medida en que considero que las reflexiones del enfoque del ACD integran perspectivas centrales y actuales en relación con el campo disciplinar, así como sistematizan los alcances y las particularidades de su metodología evidenciando un estado de la cuestión en esta materia, presentaré una

⁸ Me refiero a “Métodos de Análisis Crítico del Lenguaje” (Wodak y Meyer, 2003).

perspectiva general sobre el discurso, que emerge como un punto de convergencia entre sus distintas tendencias.

En términos generales se parte de afirmar que “todo discurso es un objeto históricamente producido e interpretado, esto es, que se halla situado en el tiempo y el espacio, y las estructuras de dominancia que están legitimadas por las ideologías de grupos poderosos [...] estabilizan las convenciones y las convierten en algo natural, es decir, los efectos del poder y de la ideología en la producción de sentido quedan oscurecidos y adquieren formas estables y naturales: se los considera como ‘algo dado’” (Wodak, 2003, pág. 20)⁹.

Como ya ha sido mencionado, lejos de pretender agotar las fuentes o dar cuenta minuciosa de la amplísima (y compleja) variedad de definiciones y teorías que existen al respecto, este sintético y simplificado panorama tiene la sola intención de caracterizar conceptualizaciones de “discurso” que actualmente conforman algunas referencias teóricas citadas con relativa frecuencia en el campo disciplinar y operativo del análisis de discurso.

2. Acerca de los procedimientos teórico-metodológicos en el análisis del discurso

De acuerdo con Juan Samaja (2007), Dewey fue uno de los primeros epistemólogos en proponer a la investigación científica como objeto de estudio de una disciplina para la que sugirió el nombre de Teoría de la Investigación Científica.

Parte de esa inquietud se relacionaba estrecha y lógicamente con una necesaria delimitación del objeto de estudio. Como lo cita Samaja (2007, pág. 203), es también John Dewey quien originariamente adjudica a la investigación una estructura universal, a la cual es necesario analizar desde la lógica:

[...] la investigación, a pesar de los objetos diversos a que se aplica y la consecuente diversidad de sus técnicas especiales, posee una estructura o pauta común: que esta estructura común se aplica lo mismo en el sentido común que en la ciencia aunque, en razón de la índole de los problemas que abordan, el acento colocado en los factores implicados, varía ampliamente en los dos modos.

⁹ Personalmente, comparto esta concepción en términos generales, pero me distancio en lo siguiente: existen diversos discursos sociales que tienden a naturalizar esquemas de dominación, pero esto no significa que lo logren plenamente, ni que la sociedad en su conjunto acepte sin resistencia las *intenciones* de dominación que subyacen a los discursos que se generan y circulan socialmente.

Asumiendo esta perspectiva, Juan Samaja señala que el proceso de investigación se mueve marcado por una especie de tensión entre dos coordenadas: “la necesidad de que sus procedimientos puedan ser validados ante las distintas instancias que ‘controlan la cientificidad’, conforme a las que rigen las prácticas en las comunidades científicas, y la necesidad de que estos mismos procedimientos resulten *eficaces* a la hora de hacer avanzar realmente el conocimiento” (2007, pág. 211).¹⁰

En este sentido, como veremos a continuación y como ya ha sido introducido en el planteamiento de este trabajo, el tema de la validación de los procedimientos de análisis de discurso y de su estatuto disciplinar, tanto como el aporte de conocimientos que debe generar, constituye una preocupación común de quienes llevan a cabo la empresa investigativa del análisis discursivo.

Ahora bien, el análisis de discurso, desde su constitución disciplinar, se incluiría en tanto proceso investigativo, dentro de esas definiciones que delimitan una pauta universal para el proceso de investigación; esto no es opuesto, sin embargo, a las condiciones peculiares que definen de manera singular las particularidades metodológicas del campo, sino todo lo contrario.

En un texto ya clásico centrado en describir y proponer líneas de análisis que toman la noticia y el texto periodístico en general, como discurso¹¹, Van Dijk señala que el análisis del discurso denota una disciplina relativamente joven que estudia el texto y el habla o uso de la lengua, desde diversas perspectivas. Esto es condición de posibilidad de “entender el análisis de discurso como un enfoque teórico y metodológico del lenguaje y el uso del lenguaje” (1990, pág. 44).

De acuerdo a este planteo, el autor señala que el principal objetivo de este enfoque es “producir descripciones explícitas y sistemáticas de unidades del uso del lenguaje”, uso que es denominado “discurso” (1999, pág. 45). En este

¹⁰ Juan Samaja introduce esta problemática dentro del debate “cualitativos vs. cuantitativos”, tal como lo menciono en el planteamiento de esta tesis.

¹¹ Me refiero a *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*, de Teun van Dijk, un texto que dista en varios aspectos de sus últimos aportes teórico-metodológicos, mismos que han sido mencionados más arriba, en el punto sobre el discurso como objeto de estudio. Sin embargo, pese a las diferencias de matices, este texto dialoga con el resto de su obra, en los puntos nodales acerca de lo que el discurso es, así como sobre la importancia que tiene el contexto para la realización de análisis del discurso.

sentido, Teun van Dijk propone trabajar metodológicamente desde dos dimensiones principales de la descripción de estas unidades, lo que ya en parte ha sido adelantado: textual y contextual. De este modo, las dimensiones textuales tienen que ver con las estructuras del discurso, en cada nivel de descripción, mientras que las dimensiones contextuales refieren a la relación entre estas descripciones estructurales y las diferentes propiedades del contexto, entre las que refiere los procesos cognitivos y las representaciones o factores socioculturales.

En términos operativos, el autor propone una secuencia en el análisis de discurso que incluya las siguientes dimensiones: descripciones fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas. En este sentido, se retoman en la secuencia de niveles de descripción, aspectos del texto relativos a la gramática. A ello, señala Van Dijk, se debe agregar un componente pragmático, razón por la cual recurre a la teoría de los actos de habla, citando a Searle. Señala entonces: “[...] una descripción pragmática específica qué tipos de actos de habla existen en una cultura dada y las reglas que determinan en qué condiciones estos actos de habla son apropiados en relación con el contexto en el cual se utilizan” (1999, pág. 47)

Metodológicamente, entonces, se toman tres dimensiones: la forma de la oración, el significado y los actos de habla; las mismas deben ser abarcadas también desde sus interrelaciones. Propone situarse en un micronivel descriptivo (sonidos, palabras, oraciones y significados), pero a condición de no perder de vista un macronivel que permite analizar, por ejemplo, el significado no ya de la oración, sino del discurso como pieza total. Esto remite, en términos del autor, a considerar un macronivel de análisis centrado en la macrosemántica (significado total del discurso) o en la macrosintaxis (que permitiría caracterizar las “formas globales del discurso”). En consonancia con este esquema operativo, la propuesta metodológica también incorpora, basándose en un principio fundamental de la semántica, que existe una relación entre los significados de partes completas del discurso, por ejemplo, y los significados “locales” de las palabras de los cuales proceden los primeros.

Metodológicamente, siguiendo a Van Dijk, esta derivación semántica se realiza en el análisis del discurso, por recurso a las macrorreglas.¹²

De acuerdo con Van Dijk, también es necesario incorporar al análisis, las dimensiones de estilo y retórica. Este autor define estilo no como un nivel del análisis, sino como una dimensión que atraviesa los distintos niveles y que tiene en cuenta el resultado de “las elecciones que el hablante realiza entre las variaciones opcionales de las formas del discurso que pueden utilizarse para expresar más o menos el mismo significado” o, aclara, denotar el mismo referente (Van Dijk, 1990, pág. 49). Siguiendo al autor, la dimensión retórica, en cambio, tiene que ver con los recursos persuasivos que utiliza el hablante, en tanto sean tomados en cuenta tanto el discurso en su formulación, como el contexto del mismo.

De manera enfática, Van Dijk señala que un análisis del discurso no es sólo una mera descripción de las estructuras textuales, sino que debe focalizarse en la integración de texto y contexto, en la medida en que el uso del discurso en una situación dada, es un “acto social”; en este sentido, el análisis del discurso debe incluir a la acción misma y por ello supone el recurso a instrumentos teóricos propios de otras disciplinas como pueden ser la psicología o la comunicación de masas.

Siguiendo esta perspectiva integradora dentro de la que se propone la realización del trabajo de análisis de discurso desde la articulación texto-contexto, Eva Salgado (2003) considera como eje de su trabajo sobre el

¹² *Macrorregla* es un concepto acuñado por Teun van Dijk (1977), que refiere a las operaciones cognitivas que realiza el lector de un texto con la intención de extraer la información relevante para poder dar cuenta del tema. Son cuatro: supresión u omisión, selección, generalización e integración o construcción.

discurso del poder¹³, la “certeza de que en cada acto de habla subyace un contexto, pues el lenguaje no es algo que se imponga o se ‘invente’ día tras día” (2003, pág. 17). En este sentido, el hablante está constreñido por una serie de mecanismos lingüísticos surgidos del contexto social, lo que faculta al lenguaje para ser tratado operativamente como un indicador de la actuación de los individuos en las diversas épocas.

Salgado (2003) presenta así, una propuesta de análisis que contempla diferentes momentos o fases. Dentro de ellas, la construcción del *corpus* tiene, de acuerdo con la autora, una relevancia singular, no sólo porque permitiría que los resultados del análisis arrojaran “conclusiones válidas y aplicables al resto de las producciones discursivas de su categoría” (2003, pág. 37), sino también porque este procedimiento ajustado a criterios de selección determinados por el objetivo de su investigación¹⁴, constituyó el punto de partida para el análisis. Habiendo seleccionado discursos presidenciales, por considerarlos idóneos para cumplir con el objetivo de su investigación, la autora desarrolla los procedimientos y describe las herramientas de análisis que ella misma fue construyendo a medida que avanzaba su trabajo analítico. Considero relevante dar cuenta de manera sintética, del proceso desarrollado por Salgado (2003), en virtud de que su propuesta explicita las operaciones efectuadas al *corpus*, a los fines del despliegue de su análisis.

En primer lugar y una vez realizada la selección de discursos, se procede a determinar cuáles de ellos serán material de análisis. Partiendo de asumir que todo discurso (“político”, aclara la mencionada autora), posee una macroestructura compuesta de un “exordio” o introducción, un llamado “cuerpo del discurso” y una conclusión, también denominada “clímax” o “mensaje final”, Eva Salgado (2003) dispone un segundo paso: la división de esas “partes” del discurso en unidades menores, las que estarán definidas por la segmentación en oraciones, puesto que se considera a la oración como una unidad “idónea”, por la importancia que reviste su construcción en “tanto reflejo discursivo de la

¹³ Me refiero al trabajo de Eva Salgado (2003) “El discurso del poder. Informes presidenciales en México (1917-1946)”.

¹⁴ Tal como lo señala de manera explícita la autora: “En este trabajo se pretende, con la metodología del análisis del discurso, comprender cómo se gestó y consolidó el sistema político mexicano que durante décadas condujo el destino del país”. (Eva Salgado, 2003, pág. 37)

forma en que cada hablante organiza la exposición o argumentación de sus ideas” (Salgado, 2003, pág. 42).

De acuerdo con la autora, esta posibilidad del discurso escrito de brindar oraciones determinadas en su segmentación por el criterio del hablante, le permitió generar las unidades de análisis a ser clasificadas por autor (presidente), año de informe, ubicación de la oración-unidad de análisis en el discurso (en la introducción, en el cuerpo del texto o en la conclusión), seguidas de notaciones que informan el número de oración en relación con el total de oraciones contenidas en el informe objeto de análisis.

A esta “segmentación del *corpus*”, le continúa como procedimiento, siempre en la perspectiva del trabajo de Eva Salgado (2003), decidir las opciones de análisis. Tal como lo refiere la autora para este caso: “Puesto que el interés principal de este trabajo es el discurso político en México como un fenómeno lingüístico, lejos de adscribirme a una sola herramienta metodológica, traté de someter el *corpus* a distintos planos de análisis” (2003, pág. 46). Así, la investigadora adopta una postura autodefinida como “eclectica”, que integra análisis léxico, argumentativo o retórico, entre otros análisis lingüísticos realizados en el marco de los distintos niveles sintáctico, semántico o pragmático.¹⁵

Como se puede apreciar, esta propuesta asume centralmente postulados teórico-operativos de Teun van Dijk que ya han sido referidos, así como conceptos nodales de la teoría de los actos de habla expuesta por John Austin, en 1962 en “Cómo hacer cosas con palabras”; se constituye de esa forma, en un modo particular de efectuar el análisis de discurso, disponiendo a tales fines, de una secuenciación de pasos que articulan el marco teórico con las decisiones operativas del analista.

Otro trabajo que ilustra de manera particular el proceso del análisis del discurso, es el de González Reyna (2010): *Análisis de los periódicos La Jornada y El Nacional ante la noticia del levantamiento armado del EZLN en*

¹⁵ Cabe comentar que el hecho de referir los procedimientos efectuados por la autora en la elaboración del análisis del discurso, no implica asumirlos como los indicados o adherir a ellos de manera acrítica. Más allá de las distancias, tanto conceptuales como operativas que efectivamente me alejan de su propuesta, o pueden alejar a otros analistas que deciden modos diferentes a los expuestos, considero que reviste importancia el hecho de que hayan sido sistematizados en términos de procedimientos que dan cuenta de un modo particular de llevar a cabo el proceso de análisis. Esta sistematización constituye en sí misma un aporte a la reflexión sobre los procedimientos teórico-metodológicos del análisis del discurso.

enero de 1994. Asumiendo la condición de interdisciplinariedad compartida de manera general por quienes inscriben sus investigaciones en el campo del análisis del discurso, González Reyna señala que la “elección de la teoría o teorías y, en consecuencia, de la metodología depende de varios factores, entre los cuales se destacan el objeto de estudio y el propósito del análisis”.¹⁶ Cabe aclarar que en este caso, González Reyna se apropia de manera particular del planteo de la Escuela Francesa de Análisis del Discurso “representada por Michel Pécheux, para quien el análisis de un discurso debe insertarse dentro de las condiciones de producción en el cual éste se realiza” (2010, pág. 296).

De este modo, la autora en su trabajo de análisis del discurso periodístico, una vez seleccionado el *corpus*, da cuenta, precisamente, de condiciones de producción que para los fines de su trabajo, tienen que ver con la mediación de los “aparatos técnicos e institucionales” de los medios masivos de comunicación. En esta mediación “inserta” el análisis del discurso periodístico, al cual asume como una “esquemmatización”, para usar el término que la autora utiliza, mediante la cual los periódicos “construyen y reconstruyen los significados transmitidos en sus discursos”.

Su propuesta para realizar el análisis del discurso, para el caso que estamos desarrollando, es presentada como una serie de pasos, a saber: a) situación de enunciación (quién habla y a quién le habla); b) coyuntura, el acontecimiento (en su trabajo de análisis, se trata del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, de enero de 1994, en Chiapas, México); c) orientación ideológica y política de los periódicos (en los cuales son publicados los textos analizados); d) análisis discursivo (en el que González Reyna integra el análisis de los objetos discursivos, la tematización o construcción del tema, los mecanismos de jerarquización y los recursos argumentativos, entre otros aspectos de los textos incluidos en el *corpus* de análisis).¹⁷

Como puede verse en los casos desplegados, la secuencia de pasos, momentos o fases del análisis de discurso, tiene un movimiento similar en los

¹⁶ María Susana González Reyna, Análisis de los periódicos La Jornada y El Nacional ante la noticia del levantamiento armado del EZLN en enero de 1994, (2010, Pág. 295).

¹⁷ Para profundizar sobre los procedimientos particulares que realiza el analista, se sugiere revisar páginas 300 a 306 del texto de González Reyna.

distintos autores. Un punto de convergencia es que el inicio del análisis de discurso viene marcado por una decisión clave que tiene que ver con la selección del *corpus*; la referencia al contexto o condiciones de producción del discurso también, al parecer, son un paso o momento necesario tanto en términos teóricos, como operativos. Otro rasgo compartido tiene que ver con asumir que las herramientas de análisis estarán definidas en función del objeto de estudio y del marco teórico desde el que se genera el análisis en cuestión.

Para cerrar transitoriamente este punto, se hace necesario incluir breves referencias conceptuales acerca de lo que se considera el “objeto de estudio”, en virtud de diferenciarlo del objeto empírico, que para el caso del análisis del discurso es un enunciado, un conjunto de enunciados o en términos generales, un discurso o conjunto de discursos en la amplísima diversidad de sus soportes: texto, imagen, gesto, etc.

Juan Samaja (2007) advierte que el término “objeto” es una de las categorías más usada de la metodología científica, pero también una de las más confusas e imprecisas, para introducir una reflexión al respecto:

[...] el *objeto* es esa dialéctica entre la universalidad del conjunto de unidades de análisis, la particularidad de los atributos de sus unidades de análisis y la singularidad de esa totalización: tanto de la totalidad de las unidades pensadas como un todo de nivel superior, como la totalidad de cada unidad de análisis, comprendida en su sistema de vínculos con el universo al que pertenece y al que contribuye a generar” (pág. 254).

Así define el autor el objeto de investigación cuando explicita los momentos de la instancia de validación empírica, en el marco del diseño del proceso investigativo. Ahora bien, el objeto de estudio es una construcción conceptual que tiene como correlato al objeto de investigación, que podría ser referido como el objeto empírico. Esta diferencia entre un objeto conceptual -cuya expresión expositiva se manifiesta de manera más evidente, considero, en la formulación del problema y por consiguiente, en la hipótesis substantiva-, y su referente en términos empíricos, como se verá en la presentación de la estrategia investigativa de esta tesis, es central a la hora de definir qué es lo que se está investigando. En este sentido, para tomar un ejemplo cercano, en su trabajo de análisis, González Reyna señala que su objeto de análisis es el “discurso periodístico”; en cambio, los periódicos efectivamente incluidos en su

corpus son un referente, un objeto empírico, con determinados atributos que lo definen de modo singular y apropiado en virtud de los objetivos de una determinada investigación o análisis. Se trata de una cuestión compleja, sin embargo, porque elevando el nivel de abstracción, su objeto de estudio, siguiendo el mismo ejemplo, es una “esquemmatización”, entendida como proceso de construcción discursiva periodística, que a su vez puede ser pensada como “esquemmatización de la realidad social que construye el periódico (que) asume las características discursivas propias de los medios masivos de comunicación” (González Reyna, 2010, pág. 296)

3. El enfoque pragmático

En un artículo titulado *Perspectivas en la pragmática actual* de Lidia Rodríguez Alfano, la autora se propone revisar las diferencias entre paradigmas y modelos en que se basan las investigaciones sobre aspectos cognitivos y sociales del uso del lenguaje, así como identificar las discrepancias metodológicas y revisar los aportes a otras disciplinas que se realizan desde el campo de la pragmática. La autora elabora su análisis a partir de un *corpus* de ponencias y de conclusiones de las mesas redondas del Congreso Internacional de Pragmática, realizado por *International Pragmatics Association*, en Barcelona. En este trabajo, Rodríguez Alfano señala que en términos generales no puede afirmarse que la pragmática ha conseguido desarrollar un marco teórico que permita la discusión y comparación de los resultados de las investigaciones en ese campo. Retoma a Marcelo Dascal, quien indica que una posible solución a la construcción de un marco teórico consensuado, radica en la conciliación de dos concepciones divergentes del lenguaje, una “que se aferra a postular la preeminencia del ‘lenguaje del pensamiento’, lenguaje privado o mental, y la que se empeña en negar la existencia de este tipo de lenguaje, admitiendo únicamente la existencia del lenguaje social comunicativo” (Rodríguez Alfano, 1991, pág. 62).

De este modo argumenta la autora, siempre siguiendo a Dascal, los investigadores deberían reconocer que todo lenguaje es público, pero que tiene básicamente dos tipos de uso: el privado o mental, y el comunicativo-social. Al respecto, Rodríguez Alfano señala que esta tarea supondría replantear los

modelos derivados de dos paradigmas contrapuestos y por lo tanto, revisar y ajustar conceptos operativos y metodología. Así, habría que conciliar dos paradigmas, el racionalista del positivismo lógico de Carnap y el propuesto por la filosofía del lenguaje de Wittgenstein, que se apoyan en una acentuación diferencial de uno u otro aspecto del lenguaje.

Para los fines de situarnos dentro de la pragmática, resulta gráfica la diferenciación que realiza Rodríguez Alfano entre ambos paradigmas. En el racionalista se acentúan los aspectos cognitivos del uso del lenguaje y desde esa perspectiva se elaboran reglas que sostienen las representaciones de los hablantes sobre lo que producen y comprenden. Entre sus exponentes, la autora ubica a los modelos de la gramática modular de Fodor, la gramática de casos de Fillmore y la semántica de los prototipos de Lakoff.

Representantes de paradigma contrapuesto, son los modelos empíricos basados en la filosofía del lenguaje de Wittgenstein. Desde esta postura la pragmática se focaliza en la “búsqueda de cortes de la realidad para descubrir los rompecabezas que resultan de su observación, puesto que el lenguaje es flexible y no se halla restringido únicamente por reglas lógicas” (Rodríguez Alfano, 1991, pág. 64). Desde estos modelos se propone el análisis del lenguaje ordinario para vincular las expresiones con el “mundo real” donde encuentran su sentido; lejos de postular reglas para la producción y comprensión de enunciados, la tarea del investigador se dirige a identificar regularidades en el uso del lenguaje, provenientes de las costumbres y las instituciones sociales.

Estas discrepancias paradigmáticas tienen como correlato divergencias metodológicas. En general, quienes sostienen modelos de corte racionalista, con énfasis en los aspectos cognitivos del lenguaje emplean métodos deductivos, que parten de teorías y principios conceptuales para entender o explicar el uso del lenguaje. Por el contrario, los modelos de corte empírico, desarrollan una perspectiva inductiva por medio de la cual presentan casos con valor de prueba para sostener sus afirmaciones al respecto. Una cuestión central es la conceptualización del “contexto” dentro de ambos paradigmas, la cual adquiere distintos significados que atienden a su carácter determinante (o no) dentro de las interacciones que se estudien.

Desde uno y otro lugar, surgen cuestionamientos que tienen en común algunos tópicos de la pragmática actual como lo son, de acuerdo con Rodríguez Alfano, el *lenguaje indirecto* y la consideración de formas culturales y formas universales de la interacción comunicativa. Así, en este marco, los partidarios de enfoques empíricos como los llamados “sociopragmáticos” cuestionan fuertemente la validez de las situaciones de laboratorio, con las que sustentan sus afirmaciones los investigadores que se focalizan en aspectos cognitivos del uso del lenguaje. Desde el otro lado, los segundos niegan la validez de las máximas conversacionales¹⁸, base teórica de los estudiosos de la interacción, tanto como el énfasis que en el marco de ellas, adquiere la función comunicativa del lenguaje.

Otra perspectiva es la que propone Habermas en su teoría de la acción comunicativa, quien desde el análisis de la semántica referencial y su paso a la semántica veritativa, momento en el cual, de acuerdo con este autor, la teoría del significado se establece como ciencia formal, el autor introduce el tema de la pragmática y, simultáneamente, su propuesta de una pragmática universal. Así lo enuncia: “En la línea que va desde el segundo Wittgenstein hasta Searle a través de Austin, la semántica formal pasa del análisis de las oraciones al análisis de las acciones lingüísticas o actos de habla” (2010, pág. 322). Así, la teoría del significado como “uso”, posibilita analizar conceptualmente las distintas fuerzas ilocucionarias¹⁹ presentes en el lenguaje, superando los límites del estudio la función expositiva del mismo y habilitando el análisis de sus aspectos pragmáticos. Afirma Jürgen Habermas, que de esta forma la teoría de los actos de habla significa el primer paso hacia una pragmática formal, que incluya las formas no cognitivas en el uso de oraciones.

Habermas señala que todos los intentos de sistematización de actos de habla realizados tanto por Stenius, Searle o Kenny, muestran que esta teoría sigue vinculada a las “presuposiciones ontológicas” de la semántica veritativa y que construir una teoría integradora en este sentido supondría darle una base

¹⁸ Enmarcadas en el Principio de Cooperación (Grice, 1975), las máximas conversacionales vinculan lo dicho con lo que se infiere acerca de las palabras efectivamente enunciadas. Ya ha sido introducido este punto en el cuadro resumen del punto 4. de esta tesis acerca de las principales teorías pragmáticas.

¹⁹ Habermas considera como aspecto ilocucionario no a una “fuerza irracional” contrapuesta al componente proposicional en el que se funda la validez de una emisión; así, el componente ilocucionario refiere a la “pretensión de validez que entabla el hablante con su propia emisión, cómo la entabla y en defensa de qué lo hace” (2010, pág. 323).

sistemática análoga a la de la semántica veritativa en el estudio de la función expositiva del lenguaje, a fin de que esa base sostenga el análisis de las funciones apelativa, expresiva y poética del lenguaje. En este sentido, como ya ha sido anticipado, Habermas introduce sus consideraciones en términos de una pragmática universal.²⁰

El análisis de las relaciones teórico-metodológicas entre la pragmática formal y la empírica, le posibilitan a Habermas vincular a su vez, las relaciones entre el significado literal y el significado contextual, respectivamente, de los actos de habla. Si bien el autor recurre a estas reflexiones para dar cuenta de la vinculación complementaria entre acción comunicativa y mundo de la vida²¹, problemática que es ajena a los objetivos de esta tesis, la caracterización de ambas pragmáticas –formal y empírica- sí se resuelve como un aporte de interés para el marco conceptual de la pragmática actual.²²

Si la intención de la pragmática formal es propiciar algún tipo de reconstrucción de una competencia, siempre siguiendo a Habermas, que “se centra en las condiciones del entendimiento posible” (2010, pág. 378), se aleja del uso concreto del lenguaje. Sin embargo, existen pasos metodológicos que permiten conectar la pragmática formal con la empírica, comenzando por el señalamiento de problemas que luego necesitan ser aclarados por recurso a la identificación de las bases racionales del entendimiento; a continuación, el autor propone pasar a un argumento estratégico, para el cual la pragmática formal puede apoyarse en la empírica, a fin de no ubicar erróneamente la

²⁰ Es necesario tener en cuenta que en su Teoría de la Acción Comunicativa, Habermas, encamina sus reflexiones y argumentos a la construcción de una propuesta metodológica que fundamente una teoría de la sociedad basada en una teoría de la acción comunicativa. Es en este sentido, que el autor analiza diversas propuestas que desde la teoría de la acción, así como desde la filosofía analítica y la teoría del significado y los actos de habla, le aportan líneas críticas que sostienen su propuesta. Este aspecto de la obra de Jürgen Habermas ya fue expuesto oportunamente.

²¹ Sin pretender explicar la complejidad del concepto, mundo de la vida en el marco de lo que se ha planteado en este punto de mi trabajo, tiene que ver con “un horizonte contextualizador”, a partir del cual los participantes de la comunicación, se entienden entre sí sobre algo” (Jürgen Habermas, 2010, pág. 387)

²² En este sentido, al revisar Habermas la teoría de los actos de habla, se pregunta qué es lo que puede aportar tal teoría planteada como una pragmática formal, a una teoría de la acción que sea útil en términos de la Sociología. Es con esta idea que el autor señala que resulta más enriquecedor plantear una pragmática empírica, centrada en la práctica comunicativa cotidiana, que optar por una pragmática preocupada por formalizaciones racionales de actos de habla idealizados.

problemática de la racionalidad, puesto que la misma se halla en las estructuras del mundo de la vida de los sujetos.²³

Desde la otra dirección, la pragmática empírica se vería imposibilitada de contar con las herramientas teórico-conceptuales necesarias que le orientaran en la identificación de los fundamentos racionales de la práctica comunicativa, perdiéndose en “la desconcertante complejidad de las escenas cotidianas observadas” (Habermas, 2010, pág. 381), si no partiera de categorías pragmático-formales. Así, no habría posibilidades de comprensión cabal de, por ejemplo, el chiste o la ironía, si no se pudiera traspasar por medio de conceptos formales, la simple descripción empírica de la amplísima y complejísima variedad de “usos” del lenguaje.

En este entendido, el autor propone la generación de un ámbito compartido, que al tiempo que permite abarcar la multiplicidad de usos del lenguaje, consolida un conjunto lógicamente consistente de herramientas conceptuales y operativas que permiten acotar tal multiplicidad en términos de un “diálogo”, es decir que la propuesta de Habermas supone una articulación teórica y operativa entre la pragmática empírica y la formal.

Ahora bien, aún a pesar de la divergencia de perspectivas existentes, en el estado actual de la pragmática los aportes que la misma ha realizado, vinculados al uso del lenguaje, son significativos y han sido destacados por numerosos investigadores. Entre ellos, Rodríguez Alfano²⁴ destaca en particular las siguientes áreas disciplinares que han recibido aportaciones desde los estudios pragmáticos: a) el análisis de discurso: desde un tópico de gran interés como lo es el de intercambios de pregunta/respuesta, para el análisis de estrategias interrogativas, como pueden ser las propias de la conversación cotidiana o aquellas que responden a situaciones más formalizadas o convencionales, como las disputas entre abogados y testigos en los ámbitos de las cortes legales; también aquéllos que refieren al “uso secuencial de marcadores del discurso” en la interacción conversacional, entre otros. b)

²³ Es necesario aclarar que el autor, en este punto, debate con Weber, en la medida en que Habermas niega el argumento de que la racionalidad se ubica en las orientaciones de la acción.

²⁴ Se consignan en este punto los aportes que Lidia Rodríguez Alfano describe en el artículo ya referido, “Perspectivas en la pragmática actual”, en el que la autora sistematiza, como ya he comentado, las presentaciones y las discusiones desarrolladas en las mesas redondas del Congreso Internacional de Pragmática organizado por la *International Pragmatics Association*, en Barcelona.

aportes a la sociolingüística: trabajos que desde la pragmática colaboran con el estudio del lenguaje en contextos de multilingüismo, así como al diferenciación de uso por género o el estudio de lenguajes urbanos desde una perspectiva etnográfica. c) aportes a la psicolingüística: “la psicolingüística y la lingüística aplicada son otras disciplinas en las que se ha adoptado la perspectiva pragmática al aplicarse a los estudios sobre desórdenes en la comunicación y la adquisición de lenguas” (Rodríguez Alfano, 1991, pág. 70).

En este mismo sentido, Escandell, destaca los aportes que la pragmática realiza a la enseñanza de lenguas extranjeras, señalando que “los métodos comunicativos han propugnado vehementemente la necesidad de orientar la enseñanza desde una perspectiva menos pragmática y hacia una perspectiva más pragmática”²⁵ (2009, pág. 95). Así mismo, esta autora agrega que la pragmática, con su acento puesto en factores extralingüísticos, ha llevado a superar dinámicas de enseñanza de segundas lenguas que se centraban en cuestiones de naturaleza gramatical.

Sin embargo, Escandell afirma que no se trata de que éste sea el mayor o más importante aporte de la perspectiva pragmática, indicando que hay un sentido más profundo en el que la pragmática ha enriquecido los terrenos de la enseñanza de lengua, puesto que su mayor aporte lo realiza, siguiendo a la autora, en ámbitos de la descripción y la explicación de los usos de la lengua.

En el artículo *Los fenómenos de interferencia pragmática* (Escandell, 2009)²⁶, en el que refiere estas aportaciones de la pragmática, Victoria Escandell define a la misma como el estudio de “los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación”, y aclara a continuación que es “una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso de la lengua”, factores que de acuerdo con la autora son todos aquéllos de los que no puede ocuparse la gramática. Señala: “Será pragmático, por tanto, cualquier análisis que recurra a conceptos como los de emisor, destinatario, intención comunicativa, situación, contexto, relación social o conocimiento del mundo” (op. cit., 2009, pág. 96). Es desde esta definición disciplinar, que la autora se

²⁵ En el original, al parecer, existe un error, puesto que la afirmación es: “[...] desde una perspectiva menos pragmática y hacia una perspectiva más pragmática”.

²⁶ Este concepto se desarrolla en un artículo publicado en los cuadernos *Monográficos MarcoELE. Didáctica del español como segunda lengua*.

adentra en los aportes de la pragmática, focalizándose en aquéllos que inciden significativamente en la enseñanza de lenguas.

Siguiendo a la autora, pero situándonos en una perspectiva más general, si la pragmática se ocupa de la identificación de factores que ajenos al código lingüístico, intervienen de manera decisiva en el uso que hacemos de la lengua, en términos del intercambio comunicativo, existen elementos que son considerados piezas clave, acerca de los cuales se debe dar cuenta desde el enfoque de este campo disciplinar. Así, en todo intercambio intervienen: *emisor, destinatario, situación y enunciado*. Entre estos elementos, se tejen relaciones que, de acuerdo con Victoria Escandell, serían, básicamente dos: a) *la intención* (entendida como el propósito o meta que orienta el enunciado del emisor), central para quien emite el enunciado porque actúa como un principio regulador de su emisión, tanto como para el destinatario, puesto que opera sobre la interpretación efectiva del enunciado; b) *distancia social*, que según la autora es “la relación entre los interlocutores, tal y como la configuran los patrones sociales vigentes en cada cultura”.²⁷

La pragmática se ocuparía, en este sentido, de dar cuenta de qué modo intervienen estos elementos y cómo se comportan relacionamente, atendiendo a que también entran en juego las representaciones interiorizadas o mentales que se tienen acerca de los constituyentes de las interacciones comunicativas y las relaciones que se establecen entre ellos.

²⁷ En el artículo *Aportaciones de la Pragmática* (Escandell, 2004), la autora pone de relieve la importancia del enfoque pragmático para trascender la gramática, en la medida en que es posible desde el mismo abarcar “elementos” que siendo externos al sistema de la lengua, condicionan su uso.

4. Teorías pragmáticas: un resumen gráfico

Algunas de las teorías más citadas en el marco de la perspectiva pragmática, que incluso han sido mencionadas en este mismo apartado por los autores aquí citados, se presentan en el siguiente cuadro:

Teorías o Principios	Teoría de los Actos de Habla	Teoría de la Relevancia	Principio de Cooperación	Teoría de la Argumentación
Autores	J. Austin/J. Searle	D. Sperber y D. Wilson	H.P. Grice	Oswald Ducrot y Jean-Claude Anscombe
Enfoque Conceptos centrales y Perspectiva de análisis	Basada en el enfoque de John Austin, la teoría de los actos de habla se enmarca en la filosofía del lenguaje, que el mismo autor define como “el intento de proporcionar descripciones filosóficamente iluminadoras de ciertas características generales del lenguaje, tales como la referencia, la verdad, el significado y la necesidad, y solamente se preocupa de los elementos particulares de un lenguaje particular”. (1994, pág. 14). El autor parte de la hipótesis de que “hablar un lenguaje es participar en una forma de conducta gobernada por reglas”. (1994, pág. 26) Y agrega, en el mismo sentido que hablar consiste en	La teoría de la relevancia puede entenderse como el intento de profundizar una de las tesis fundamentales de Paul Grice, que afirmaba que el reconocimiento y la comprensión de intenciones conforman una característica esencial de la mayor parte de la comunicación humana. Así mismo, existe otro postulado de Grice que es central para la teoría de la relevancia: las emisiones de un hablante generan expectativas de interpretación que encaminan al oyente a la comprensión del significado del hablante. Sperber y Wilson, discípulos de Grice, que sin embargo no adhieren al Principio de Cooperación, ni sostiene todas las máximas conversacionales que éste postuló, generan una teoría cuya hipótesis central consiste en: las expectativas de cumplimiento de la máxima de relevancia	“Adecue su contribución conversacional en el estadio en el estadio en que tenga lugar, a los requisitos que marque el propósito la dirección del intercambio que usted sostenga” (Grice, 1975, pág. 516), es una de las formulaciones del Principio de Cooperación, central en la propuesta de Herbert Paul Grice. Este principio está conformado a su vez por cuatro categorías pragmáticas, que han sido denominadas máximas conversacionales: la máxima de calidad, la máxima de cantidad, la de relevancia (o pertinencia) y la de modo (o manera). Estas máximas establecen un vínculo entre lo que dice efectivamente un hablante y lo que se infiere de las palabras enunciadas. Así, en un intercambio conversacional, el oyente espera que el hablante dé la información “suficiente” (cantidad), que además es	Ducrot y Anscombe tratan de superar la idea de la tradición inglesa de que el lenguaje no es primordialmente denotativo, lo cual sitúa su teoría en el marco de una semántica no veritativa. La idea clave es que el valor principal del lenguaje es el argumentativo, pero en el entendido de que argumentar no tiene que ver básicamente con demostrar (significado de la retórica clásica, e incluso de la lógica), sino que en la formulación de Ducrot, argumentar tiene el valor de ‘hacer admitir’ un razonamiento, que puede o no ser sea lógico, para poder llegar a una conclusión que sea aceptable por el destinatario de la enunciación. “Un aspecto fundamental en la teoría de la argumentación es la defensa de la idea de que es el propio discurso el que propicia la interpretación

	realizar actos conforme a reglas.	que suscita un enunciado deben resultar tan precisas y predecibles que guíen al oyente hasta el significado del hablante. El objetivo de esta hipótesis es explicar en términos cognitivos razonables a qué equivalen esas expectativas de relevancia, y cómo éstas pueden contribuir a una visión empírica aceptable del proceso de comprensión. ²⁸	verdadera (calidad), relevante (relevancia) y expuesta de manera “clara y ordenada” (modo).	argumentativa”. (Pons Rodríguez, 2006, pág.508) ²⁹ En este sentido, los hechos extralingüísticos no son los que determinan una lectura argumentativa en una dirección determinada, puesto que la misma surge de la propia lengua y del empleo de “mecanismos lingüísticos” que la lengua habilita por sí misma. En sus versiones más recientes, se postula una argumentatividad radical, que considera que todo es argumentación, Ducrot y Anscombe señalan que no existen valores informativos en el nivel de la frase: “No sólo no hay frases puramente informativas, sino que ni siquiera hay, en la significación de las frases componente informativo, lo que no significa que no haya usos informativos de las frases [...] tales usos (pseudo) informativos son derivados de un componente más “profundo” puramente argumentativo”. ³⁰
--	-----------------------------------	---	---	---

²⁸ Esta versión sintética ha sido extraída del artículo “La teoría de la relevancia”, publicado por Deirdre Wilson y Dan Sperber, en el volumen II de la Revista de Investigación Lingüística, en el que presentan aspectos centrales de su teoría en diálogo con Grice, principalmente, pero también con referentes de otras corrientes teóricas que abordan la relación entre semántica y contexto. En este sentido, los autores sitúan su visión del significado en la teoría modular del cerebro y desde allí sostienen la relevancia como una propiedad fundamental de la mente humana, para el conocimiento y la comunicación.

²⁹ Así lo formula Lola Pons Rodríguez, en “La aportación de la teoría de la argumentación”, publicado en Aportaciones del análisis del discurso a la historia de la lengua.

³⁰ Ascombe y Ducrot, 1994, página 214, citado por Lola Pons Rodríguez.

Capítulo II: Metodología

1. Problema

En el estado actual de la reflexión metodológica en diversas áreas de las ciencias sociales, el afán cientificista que caracterizó la producción académica desde los albores del positivismo, ha dado lugar a debates epistemológicos y metodológicos, que continúan abiertos, sobre todo en relación con el estatuto metodológico de las ciencias sociales y en particular, para el caso de las metodologías cualitativas, como se puede ver en lo que se presenta a continuación. En lo que hace al análisis del discurso, este debate tiene una inscripción singular en su producción investigativa, evidenciada en las reflexiones que los analistas generan al asumir una determinada estrategia metodológica.

Así lo referencian Wodak y Meyer (2003), cuando repasan aspectos metodológicos de la investigación social cualitativa, afirmando que es un hecho que ésta necesita criterios y conceptos propios con los cuales valorar la calidad de sus hallazgos. Agregan que “es indiscutible que no es posible aplicar sin modificaciones los conceptos de validez y fiabilidad que se utilizan en la investigación cuantitativa” (2003, pág. 56), lo que le da calidad de “reto” al logro de una investigación en análisis del discurso que sea rigurosa y crítica.

En una reflexión general sobre el análisis del discurso, Van Dijk (2003) puntualiza en que éste no constituye un método en particular, en razón de que los estudios discursivos son una “disciplina transversal provista de muchas subdisciplinas y áreas, cada una ella posee sus propias teorías, instrumentos descriptivos o métodos de investigación”. De allí, que es el analista quien, a partir de su enfoque teórico y en función del objeto de estudio, dispone sus instrumentos, a la luz de una estrategia metodológica particular.

En este contexto, y con la intención de indicar el campo del problema en el cual se enmarca mi estudio, partiré del supuesto de que existen ciertas regularidades metodológicas, que sin ser prescriptivas o normativas, estarían garantizando la formalización de la producción de *datos* en la elaboración de trabajos de análisis del discurso. Esa formalización estaría “ajustada” al objeto de estudio -al cual produce también- en términos macros, y a los interrogantes particulares, en términos micros, así como avalada por la orientación general

de los objetivos que estructuran el área disciplinar o cada análisis (siguiendo con la distinción macro/micro)³¹. De allí que, específicamente, se pretende dar cuenta de la relación entre las preguntas del analista y la selección del *corpus* que él mismo realiza. Esta relación dispone coordenadas concretas respecto de las estrategias descriptivo-interpretativas que despliega el analista en su trabajo.

Así mismo, son estas estrategias las que organizan y estructuran una determinada coherencia en la generación de conceptos propios o provenientes de las disciplinas que atraviesan, integran o definen las herramientas teórico-metodológicas del análisis del discurso.

Como ya hemos visto, es en este marco que Teresa Carbó (2001) se pregunta acerca de un aspecto metodológico esencial, a saber, el problema de la constitución del *corpus* de análisis, y repasa discusiones y perspectivas que se remontan a los años 60's, pero que continúan teniendo la vigencia que el interrogante del artículo reabre.

También Paolo Fabbri (2000) refiriéndose específicamente al campo de la semiótica (y el análisis del discurso tiene en este terreno definiciones particulares, que cabría problematizar, aunque no aquí) retoma el debate acerca de la producción científica, reflexionando acerca del estatuto empírico, a su juicio un "primer nivel" de la "vocación científica" en este campo particular el segundo nivel estaría constituido por el método. Así, señala que por *métodos* debe entenderse una serie de conceptos formados e inter-definidos, responsables de su propia inter-definición, para lo cual es fundamental analizar la relación "sujeto/objeto" y por consiguiente "intersubjetividad", tanto como "interobjetividad", a fin de poder garantizar la producción teórica. De este modo, el autor concibe al método como el "producto" de la definición mutua entre componentes de un proceso investigativo (técnicas, procedimientos, pero también el propio objeto de estudio o las relaciones conceptuales del marco teórico, por citar algunos de ellos), basada en las relaciones de coherencia y

³¹ Samaja establece una distinción entre procesos de investigación en términos macros y procesos de investigación en términos micros. Los primeros refieren a la producción investigativa a nivel de la comunidad científica, con su sistema regulador como componente; el proceso de investigación a escala micro, es el que realiza un sujeto investigador particular que tiene como condición de contorno de su propio proceso, las regulaciones de aquel sistema (2007, pags. 206 y 207).

consistencia lógica que existen entre cada uno de ellos, en su dimensión conceptual, pero también en su dimensión operativa.

A fin de terminar de caracterizar someramente la problemática en la cual se enmarcan las pretensiones de la indagación que supone este estudio, y por recurso a las observaciones de Eliseo Verón (1993), en el intento de rehuir de los por él considerados “errores positivistas”, habría que repensar el modo en que el objeto de análisis se relaciona con la discursividad científica, para poder reorientar las reflexiones en torno al discurso científico y la producción de sus objetos. Cito: “El contrato social de referenciación, cuyos mecanismos son los de la red interdiscursiva de la ciencia y cuyo soporte es el de las instituciones científicas, determina la posibilidad de la objetividad”, y prosigue señalando que la relación “verdad”/“estado de cosas”, supone comprender que dicha relación no se da entre dos términos, puesto que se apoya en una red compuesta por *terceridades* inherentes a la discursividad científica, a lo que se le suma el que las “operaciones referenciales del discurso científico no se limitan a describir simplemente un ‘estado de cosas’, sino un hacer complejo, inseparable de la referenciación, que define las condiciones de acceso al ‘estado de cosas’” (Verón, 1993, pág. 214).

De allí concluye que el discurso científico *produce* sus objetos, puesto que sin él no habría posibilidad de acceso a estos objetos. Considero que esta afirmación es extensiva al análisis del discurso, a la definición de su objeto de estudio y las particularidades de sus propuestas metodológicas.

2. Preguntas de investigación

Los interrogantes centrales de mi investigación, serían:

- ¿De qué modo se relacionan el enfoque teórico, la formulación del problema, la selección del *corpus*, la formulación de la hipótesis y los objetivos, y cuáles son las características metodológicas de esa relación en la estrategia metodológica del análisis de discurso?
- ¿Qué procedimientos despliega el analista en la producción de análisis que evidencien sus estrategias descriptivo-interpretativas?, en este

sentido, si existen *regularidades metodológicas*, ¿cuáles son las que genera el analista y cómo se vinculan con el objeto de estudio?

3. Objetivos

- Describir y analizar la compleja articulación entre el enfoque teórico, la formulación del problema, la configuración del *corpus*, la formulación de hipótesis y los objetivos, así como los procedimientos que evidencian la intervención de analista, desde una dimensión metodológica del análisis del discurso.
- Identificar regularidades en los procedimientos analíticos que permitan caracterizar las decisiones que realiza el analista.
- Realizar comparaciones inter e intra-análisis a fin de valorar las decisiones operativas efectuadas por el analista.

4. La estrategia investigativa: estudio de caso

En líneas generales, se trabajará desde una perspectiva de análisis descriptivo, en lo que constituiría un acercamiento de corte cualitativo. Específicamente, se asumirá la perspectiva del “estudio de caso”, atendiendo a que cada análisis será abordado como un caso a describir y valorar.

En este sentido, se entiende el “estudio de caso”, más como una estrategia que como un método (Punch, 1998). Así, no se trata cada caso (es decir, cada texto seleccionado como integrante del *corpus*) bajo la perspectiva de una o varias técnicas predefinidas de modo determinante, sino que de modo estratégico cada “caso” aporta datos emergentes que permiten responder las preguntas de investigación. Sin embargo, dado que existe una dirección en el análisis, soportada por un supuesto general ya consignado en la formulación del problema, se trabajará identificando las diferentes categorías o variables al interior de cada texto (caso) de análisis seleccionado, las que serán analizadas de acuerdo a los procedimientos oportunamente detallados de manera previa a la presentación de los casos.

La propuesta de Robert Stake (1995) en lo que hace a investigaciones basadas en estudio de caso, se caracteriza por distinguir tres diferentes estudios de caso: *the intrinsic*, *the instrumental* y *the collective*, cada uno con sus características propias. En las dos primeras el investigador selecciona un caso

individual³²; en la tercera se trata de un conjunto de casos. Al respecto, Stake señala:

It is not the study of collective but instrumental study extended to several cases. They are chosen because it is believe that understanding them will lead to better understanding, perhaps better theorizing, about a still larger collection of cases. (1995, pág. 237)

A los fines de este estudio, las definiciones metodológicas ubican este abordaje, precisamente, en el tercer tipo (*the collective case study*), puesto que se reunirán varios trabajos de análisis, a fin de poder valorar las operaciones metodológicas dentro de un mismo “caso” e intentar también, analizarlas de modo comparativo, es decir entre los distintos “casos”. Siguiendo al autor, el estudio de caso se define por ser “particularizado” y de corte interpretativo, atendiendo a que se trata de conocer a profundidad cada caso, razón por la cual no es el interés central de esta perspectiva la comparación entre casos. Sin embargo, considero que sí es relevante en mi trabajo, en función de su interrogante central, la realización de un análisis comparativo, después de haber profundizado en el análisis de cada caso/texto.

5. El acervo: *Discurso, Teoría y Análisis*

5.1 Fundación, propósitos y logros

La publicación *Discurso, Teoría y Análisis* fue el resultado del Simposio que auspició la Unidad Académica de los Ciclos Profesionales y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su fundador fue Noé Jitrik, en 1983.

La propuesta inicial se modifica con la publicación número 13, cuando el Comité Editorial decide incluir como cambios:

- inclusión de resúmenes y palabras clave en el índice, la elaboración de un índice general registrado en un único volumen (volumen 19),
- realización de un congreso del cual se publicarían las ponencias en forma de artículos,
- conformación de números temáticos, y

³² Siguiendo al autor, el *intrinsic case study*, se define por un interés en el caso por sí mismo, mientras que el *instrumental case study*, se orienta a generar elementos que validen o fortalezcan una determinada teoría. (Stake, 1995)

- propuesta de invitar a compiladores externos al comité a fin de que se responsabilizaran de alguno de ellos.

En 1996 se logra el primer propósito: se realiza en la ciudad de México el Quinto Congreso Internacional de Pragmática de la *International Pragmatics Association*, bajo la iniciativa de *Discursos*, y con la colaboración de la Coordinación de Humanidades y el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), entre otras dependencias de la UNAM, así como también con el apoyo de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (AMLA).

Con la publicación del volumen 23/24 (volumen especialmente dedicado a la interacción en el aula) se logra la realización efectiva del resto de los propósitos. Durante este ciclo de vida, la revista tiene como lugar a la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado y desde 1998 reside en el Instituto de Investigaciones Sociales.

Actualmente la revista está bajo la dirección del Dr. Fernando Castaños, investigador del Instituto de Investigaciones Sociales.

5.2 Temática General

Discurso, Teoría y Análisis es una publicación con periodicidad semestral y su temática general abarca la reconfiguración del entorno social del habla a partir de la palabra y los procesos de resignificación del código, como inherentes la comunicación. Esta definición temática ubica a la publicación dentro de las disciplinas de la Semiótica y la Pragmática y campos afines como lo son la filosofía, la sociología, la psicología y la lingüística.

5.3 Datos institucionales

Fundador	Directores	Comité Editorial
Noé Jitrik	Fernando Castaños, Instituto de Investigaciones Sociales (UNAM) Raúl Quesada, Facultad de Filosofía y Letras, (UNAM)	Fernando Castaños (Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM) César González Ochoa (Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM) Raúl Quesada (Facultad de Filosofía y Letras, UNAM) Danielle Zaslavsky (El Colegio de México)

6. Selección del *corpus*

Si bien el enfoque del análisis del *corpus* seleccionado, para el cual se detallan más adelante los criterios de constitución, supone una indagación de tipo teórico o documental, se considera que el “campo empírico” estará integrado por los textos de los análisis, en calidad de unidades, al menos en el nivel de anclaje de la matriz de datos central.

Los criterios para la selección de la muestra contemplan una primera fase de trabajo con el acervo, de la cual emerge una segunda fase de selección del *corpus*.

El acervo está constituido por la totalidad de los números de la revista *Discurso, Análisis y Teoría*, publicación generada desde 1983, en el Instituto de Investigaciones Sociales (UNAM).

De todos los artículos publicados se seleccionaron los que van a constituyen el *corpus* de análisis, de acuerdo a los siguientes criterios:

1. que se constituyan en análisis del discursos concretos, no se seleccionaron trabajos teóricos;

2. enfoque pragmático: se seleccionaron aquellos trabajos que se enmarquen dentro de la teoría pragmática, a fin de poder posibilitar procedimientos que permitan comparar los casos constituidos a partir de los artículos seleccionados;
3. que contengan referencias explícitas a la metodología o a los procedimientos efectuados por el analista;
4. se seleccionarán los tres trabajos más actuales que respondan a los anteriores criterios, en virtud de realizar un recorte acorde a la factibilidad del presente estudio.

Entonces, el *corpus* que se analiza en este trabajo, es el siguiente:

1. *Poder en el aula: una construcción situacional* (Antonia Candela)³³
2. *Discursos de ellas y ellos en la clase de lenguas extranjeras: estrategias en el uso de directivos* (Helena Da Silva Gomes y Leonardo Herrera González)³⁴
3. *La producción conjunta en encuentros de solicitud de un servicio* (Laurie Anderson, Guy Aston y Gordon Tucker)³⁵

³³ Poder en el aula: una construcción situacional, publicado en *Discurso, Teoría y Análisis* (23-24, diciembre 2001), 139-157.

³⁴ Discursos de ellas y ellos en la clase de lenguas extranjeras: estrategias en el uso de directivos, publicado en *Discurso, Teoría y Análisis* (23-24, diciembre 2001), 59-72.

³⁵ La producción conjunta en encuentros de solicitud de un servicio, publicado en *Discurso, Teoría y Análisis* (17, otoño 1994), 17-46.

Capítulo III. Interpretación y análisis

El análisis de los textos seleccionados para integrar el *corpus* de este trabajo, comenzará por la identificación de las categorías que a continuación se detallan, trabajando de manera independiente en cada uno de los textos, de acuerdo a la perspectiva del estudio de caso. Una vez identificadas las categorías, se procederá a describir cada una de ellas, para luego confrontarlas, a fin de poder valorar la coherencia inter-categorial, dentro de un mismo texto/caso. Asumiendo que existe una relación lógica que las vincula, el análisis se orienta a restituir esa relación que la exposición escrita del artículo, puede desdibujar u ocultar en mayor o menor grado, atendiendo a los rasgos que definen su validez expositiva.

Posteriormente, ya concluida la fase de análisis al interior de cada texto/caso, se procede a realizar un análisis comparativo entre los textos seleccionados, con la finalidad de valorar las regularidades metodológicas que atraviesan a la totalidad de los trabajos de análisis seleccionados.

Antecede a la presentación de los procedimientos realizados a los tres casos, una introducción breve que explicita detalles al respecto de los mismos, en cuyo desarrollo específico de manera más detallada, las acciones efectuadas tanto de modo previo, como durante la elaboración del análisis de caso.

El estudio de caso que se aplicará a cada uno de los textos que integran el *corpus* supone un primer momento descriptivo³⁶ y un segundo momento de análisis, que permite confrontar las categorías metodológicas poniéndolas en relación, a los fines de valorar las decisiones metodológicas de los analistas. El foco de los procedimientos de análisis en cada caso, estará definido por la coherencia lógica desde los vínculos inter-categoriales desplegados en cada texto-artículo.

Un tercer momento del estudio de caso, lo constituye la elaboración de las conclusiones, en las cuales se integran comparativamente los tres casos, de forma tal que se llegue a una valoración de las decisiones metodológicas, tanto en relación intra-análisis, como en función del inter-análisis, lo que constituye la substancia misma del análisis que en este trabajo se desarrolla.

Las categorías que serán descriptas y analizadas en cada caso son:

³⁶ Este “momento descriptivo” permite apreciar el modo en que originalmente ha sido expuesta la estrategia de investigación del analista y sus categorías metodológicas.

- a. Enfoque teórico
- b. *Corpus*
- c. Interrogante central
- d. Hipótesis
- e. Objetivos
- f. Procedimientos de análisis

1. Categorías de análisis

1.1 Enfoque teórico

En *La semiosis social*, Eliseo Verón señala que “en la superficie de lo social nos encontramos, en efecto, con ‘paquetes’ textuales, conjuntos compuestos en su mayor parte de una pluralidad de materias significantes: escritura-imagen; escritura-imagen-sonido; imagen-palabra, etcétera” (1998, pág. 17). Y prosigue afirmando que se trata de textos (lo que no se restringe a la escritura, siguiendo al autor), frente los cuales la denominación de “discurso”, “discursividad” o “discursivo” señala un modo de aproximación, lo que a su vez indica que no se trata sólo de una cuestión nominal. En este sentido, ya desde esa denominación, el autor introduce un enfoque teórico, una propuesta conceptual en términos generales.

Ahora bien, en términos específicos, la selección de unas determinadas teorías o de algunos conceptos específicos para enfocar, precisamente, el objeto de estudio en un trabajo de análisis en particular, puede pensarse como una perspectiva que siendo teórica, dispone de un correlato operativo en lo que hace a propuesta metodológica.

Respecto de la categoría “enfoque teórico”, entonces, diremos que permite en su dimensión operativa identificar la postura teórica asumida por el analista, atendiendo a que está explicitada generalmente, al inicio del trabajo de análisis, o, al menos, esbozada en términos conceptuales.

En función de lo que acabo de afirmar, este reconocimiento del enfoque teórico, permite responder al primer criterio de selección del *corpus* para esta tesis, por un lado, y por el otro a analizar la relación lógica entre las características conceptuales del análisis y los procedimientos por medio de los

cuales se genera el dato que, simultáneamente, da cuenta del interrogante y sustenta la inscripción del análisis en una determinada perspectiva teórica³⁷.

Ejemplo³⁸:

“Adoptaremos dos encuadres importantes en este punto. El primero, basado en trabajos que derivan de la teoría del acto de habla, considera la extensión como diseñada para reparar o realizar la accesibilidad y aceptabilidad de la petición fortaleciendo o modificando sus presuposiciones. El segundo, derivado del análisis conversacional, la explica como producida para influir en la conducta de respuesta y, por tanto, para lograr mayor fluidez en la conversación” (Anderson, Aston y Tucker, 1994, pág. 22)³⁹.

Los dos “encuadres” conforman parte del “enfoque teórico” de los autores, desde el cual problematizan el objeto de estudio. Cabe la aclaración: se trata en este caso una introducción de enfoques que luego dará lugar a una toma de decisión; es decir, ambas teorías (Actos de habla y Análisis conversacional) son confrontadas y los autores optarán por aquella que les proporciona explicaciones o una comprensión más adecuada del problema investigado. Es posible afirmar, entonces, que esta mención pone en evidencia el “enfoque teórico”, tanto por la explicitación del que van a asumir los analistas, como por la negativa, en la medida en que el enfoque desechado o, al menos, debatido, implica delimitar una toma de partido por otra perspectiva teórica.

1.2 Problema

El problema, como categoría metodológica, se constituye en un dato central para la valoración de los procedimientos que permiten responder a los interrogantes de investigación. Así mismo, como ya fue señalado, la identificación del interrogante central se confronta de manera particular con la constitución del *corpus*, con la finalidad de valorar la consistencia entre estas dos operaciones. Debe aclararse una vez más, que todas las categorías que remiten a operaciones metodológicas, se vinculan de forma lógica, de modo que la totalidad de ellas será valorada en sus inter-relaciones.

³⁷ Si bien todos los artículos se definen por tener un “enfoque teórico” pragmático, cada uno se inscribe en algún área específica dentro de este enfoque y esto supone que diseñarán sus procedimientos de análisis en función de esa particularización teórica.

³⁸ Para cada categoría se incluye un ejemplo que ha sido extraído de los artículos de análisis de discurso que conforman el *corpus* de análisis de esta tesis.

³⁹ El subrayado es mío.

Siguiendo a Samaja (2007) el planteamiento del problema supone una etapa previa en la que se circunscribe el campo de un determinado *problema de conocimiento* y el examen de las respuestas disponibles mostrando sus limitaciones, las que legitiman la formulación, precisamente, del problema en el que se centra el análisis discursivo en cuestión. El examen de esas respuestas supone, a su vez, el de los contextos teóricos y las relaciones de compatibilidad o incompatibilidad que emerjan de esa puesta en relación (entre el problema planteado y estos contextos teóricos, aclaro). De acuerdo con el autor citado:

“la formulación del problema no incluye sólo requisitos formales tales como la clara definición del alcance de sus términos; la delimitación témporo-espacial del mismo; la posibilidad de ser traducido a categorías susceptibles de tratar empíricamente. Pero, por sobre todo, la formulación del problema debe comunicar con claridad y precisión lo que se concibe como la manera más potente de interrogar al objeto”. (2007, pág. 242)

Así, el problema queda formulado cuando se exponen los *hechos*, nexos o procesos, que siguen siendo desconocidos, contradictorios o paradójicos en un cierto campo de *objetos*.

A los fines operativos, se identificarán en cada uno de los casos (textos/artículos) la pregunta central, así como preguntas vinculadas a la misma y las relaciones entre ellas, que son las que definen o delimitan el campo del problema.

Ejemplo:

“Sin embargo, como los datos proporcionan justo una clara evidencia de que la conducta de los participantes alude al *status* de respuestas preferidas [...] podemos preguntarnos si hay otras formas de ver cómo las extensiones influyen en la respuesta”. (Anderson, Aston y Tucker, 1994, pág. 34)

1.3 Corpus

Se identifica el *corpus* en términos de un material seleccionado en función principalmente del interrogante central, lo que constituye el objeto de estudio del analista. A los fines de la selección se tienen en cuenta criterios substantivos que delimitan ese fragmento de un todo mayor, al que debe representar. Estos criterios presentan grados variables de explicitación, que en algunos casos pueden ser recuperados a partir de las características mismas

del *corpus*. En este sentido, esta identificación permite analizar la relación *corpus*/interrogante, así como también *corpus*/procedimientos descriptivo-interpretativos.

Por otra parte, se analiza a partir del *corpus*, el alcance en términos de representatividad, de los datos que el análisis genera. Teresa Carbó, en este sentido, señala que “la forma del *corpus*, entonces, me parece esencial, y, cuando digo forma no pienso por fuerza, ni quizás para nada, en un modelo a escala reducida, pretendidamente isomórfico con lo que se estudia [...]” (2001, pág. 39), y prosigue puntualizando que el *corpus* como selección implica que, en tanto objeto de estudio, tanto conceptual como empírico, “inexorablemente se perfila como tal, se delimita y observa, desde un cierto punto de vista, una perspectiva y una colocación” (2001, pág. 40) que destacan los rasgos significativos del fenómeno. Esta puntualización sobre el punto de vista, la perspectiva y la colocación, aluden al enfoque teórico, la formulación del problema y las estrategias de análisis que el analista dispondrá en su trabajo sobre el *corpus*.

Ejemplo:

“Este trabajo [...] describe y analiza los patrones de realización de actos de habla directivos, específicamente peticiones [...] en interacciones entre profesor/a y alumno/a registradas en observaciones y grabaciones de audio y video de 10 horas de clase de portugués como L.E.” (Da Silva Gomes y Herrera González, 2001, pág. 60).

1.4 Hipótesis

La hipótesis, que en el texto del análisis aparece operativamente como una conjetura que da respuesta al interrogante, puede presentarse también como un supuesto (hipótesis sustantiva) que tiene inscripción particular en las decisiones de análisis e interpretación de los datos, en función del enfoque teórico asumido.

En la instancia de validación, como dimensión fundamental en el proceso de investigación, siempre de acuerdo con Samaja (2007), se integran aquellas consideraciones que hacen que un concepto utilizado o un dato construido, asuman el estatus de ser “válidos”, lo que significa que “es posible mostrar que puede formar parte del sistema conceptual (de la teoría) o del sistema

operacional” (pág. 220). Lo central en este señalamiento es que se trabaja la validez en sentido conceptual y en sentido empírico.

Una clasificación posible de las hipótesis, asumiendo que existen diversos criterios para realizar tal clasificación y por lo tanto, una diversidad posible de la misma, sería⁴⁰:

- a) hipótesis sustantivas que son las que contienen respuestas a los problemas centrales de la investigación o para el caso que nos ocupa, del análisis; *organizan* la red conceptual del Marco Teórico.
- b) hipótesis auxiliares o indicadoras (también llamadas “instrumentales”) que consisten en los presupuestos que relacionan variables conceptuales (o latentes) con los observables de dichas variables (o indicadores) y que proponen, por lo tanto, que ciertas “manifestaciones” son indicadores válidos para inferir el fenómeno de fondo. Formulan, de este modo, la validez de un indicio como expresión del fenómeno estudiado;
- c) hipótesis operativas o de “generalización”, que consisten en dos conjuntos de presupuestos, a saber: por una parte, aluden a las operaciones de los “instrumentos” y a su confiabilidad (“validez ecológica”) y, por otra parte, a los presupuestos de que las operaciones realizadas se han efectuado sobre una “muestra” (puede leerse como *corpus*) representativa, de manera que los resultados puedan generalizarse al universo de estudio (validez externa);
- d) hipótesis retóricas, que consisten en las premisas generales que intervienen en el momento de organizar y realizar las exposiciones de los resultados; están siempre presentes, de manera explícita o implícita, y se tornan evidentes en la secuencia de las argumentaciones que sostienen el estudio o análisis, así como los procedimientos efectuados, durante su fase expositiva (validez expositiva).

Para el caso del análisis de discurso, las hipótesis pueden ser pensadas como los “supuestos” que organizan el análisis, de modo tal que se dé respuesta al problema, en el contexto del enfoque teórico asumido y en estrecha relación con los procedimientos de interpretación y análisis.

⁴⁰ Juan Samaja desarrolla esta clasificación en el punto 4.4.1 en el cual presenta el desarrollo conceptual de la instancia de validación (2007, pág. 219).

Ejemplos:

a) hipótesis sustantiva:

“El uso diferenciado de recursos discursivos, en un contexto específico de habla, despliega y constituye las asimetrías de poder entre los participantes en la interacción discursiva” (Candela, 2001, pág. 241).

b) hipótesis auxiliar o indicadora:

Da Silva Gomes y Herrera González señalan que los actos de habla directivos, se reconocen por “recursos indicadores de la función de este acto ilocucionario tales como los verbos performativos, los contornos entonacionales, la puntuación, los verbos modales, patrones diversos de atenuación y el contexto en el cual se realizó el enunciado” (2001, pág. 64).

c) hipótesis operativas o de generalización: respecto de cuáles son “las competencias discursivas que se ponen en juego en la interacción en el aula, no sólo por parte de los maestros, sino también por parte de los alumnos”, Candela propone que “para poder estudiar los recursos discursivos que son capaces de desplegar los alumnos, es necesario seleccionar aquellas situaciones en las que ellos muestran estos recursos en la interacción”, razón por la cual decide identificar las “situaciones de habla en conflicto” (2001, pág. 140).

d) hipótesis retóricas: por sus características, en tanto que pueden estar implícitas, así como por tratarse de una estrategia expositiva o de presentación de un estudio, es complejo seleccionar una “porción” que exhiba este tipo de hipótesis, pero de igual manera, presento un posible ejemplo:

“Tal concepto de la producción de expresiones tiene dos implicaciones, una descriptiva, otra pedagógica. Desde el punto de vista descriptivo, si las expresiones se observan como producciones conjuntas [...]” y prosiguen, “desde la perspectiva pedagógica, si quienes aprenden una lengua van a adquirir la capacidad de interactuar en situaciones reales, es evidentemente inadecuado para ellos el adquirir simplemente realizaciones ‘estandarizadas’ de actos...” (Anderson, Aston y Tucker, 1994, pág. 42).

1.5 Objetivos

Los objetivos se consignan de modo explícito o implícito, revisten una importancia radical en lo que hace a la valoración de la profundidad del estudio y de los alcances que el mismo tiene. Siguiendo a Juan Samaja, la formulación de objetivos consiste en una delimitación de las aspiraciones de la investigación, así “deberán expresar de manera clara y responsable, qué nivel de respuesta se decide para cada uno de los interrogantes planteados” (2008, pág. 251).

Asumiendo que los objetivos fijan la profundidad de respuesta, el citado autor afirma que es desde la elaboración de los mismos que se establece si lo que se persigue es realizar un estudio exploratorio, descriptivo o explicativo.

Además, los objetivos de investigación evidencian las acciones investigativas que permiten responder al problema, y por esta razón funcionan como un indicador de los procedimientos que se despliegan en el análisis.

Así mismo, es frecuente, siguiendo a Samaja, que para cada una de las preguntas que traducen el problema investigado, se formula un objetivo. Por lo general, existen varios objetivos que deben clasificarse (“general” y “particulares”, por ejemplo) y ordenarse o agruparse de acuerdo a si unos son condiciones de otros. El autor puntualiza: “[...] lo que realmente importa es que los objetivos establecidos se agrupen y organicen de manera que respondan a una *lógica operativa* bien definida” (2007, pág. 252).

Ejemplo:

“[...] se hace una revisión de transcripciones de clases de ciencias para utilizarlas como ejemplo de interacción que permite examinar cómo se constituye y se hace relevante la asimetría de poder como parte de la interacción discursiva entre maestros y alumnos” (Candela, 2001, pág. 142).

Este ejemplo no sólo refiere al objetivo que podría actualizarse expositivamente como: “revisar y examinar las transcripciones de clases...”, sino que también muestra el vínculo con una de las hipótesis (“asimetría de poder como parte de la interacción discursiva...”) de la autora en su análisis del poder como construcción situacional.

1.6 Procedimientos de análisis

Los procedimientos son aquellas operaciones que habilita el analista, sustentadas en el enfoque teórico, dirigidas a dar cuenta del problema y sostener las hipótesis. Como tales pueden clasificarse en descriptivas, interpretativas y explicativas.

Teresa Carbó (2001, pág. 32), al comentar el alcance de las “aseveraciones” de un análisis y la capacidad de las mismas para caracterizar una determinada “formación discursiva”, señala que el tema de la explicación o comprensión como “efecto de las decisiones tomadas con respecto al *corpus* y a las formas posibles de conversión del material en datos pertinentes”, es fundamental. Este comentario de la autora pone de manifiesto, justamente, la construcción de los procedimientos de análisis como, para usar su terminología, “efecto” del *corpus*, lo cual también evidencia el vínculo estrecho entre la selección de un conjunto discursivo y las operaciones de explicación y comprensión de las que resulta el “dato”.

De este modo, podríamos afirmar, que las formas en que interviene el analista operativamente en su *corpus* para dar cuenta del problema, en función de las hipótesis o supuestos de análisis que se han establecido y de acuerdo a sus objetivos, en el marco de un determinado enfoque teórico, constituyen sus “procedimientos de análisis”.

Samaja puntualiza: “el tratamiento y análisis de los datos deberá, consecuentemente, anticipar qué cosas haremos para reformular la experiencia natural que tenemos con nuestros fenómenos de interés (es decir, traducirla a “datos”) y luego qué haremos con tales datos: cómo los “cartografiaremos”; sobre qué marco teórico (o tautología)” (2007, pág. 280).

De acuerdo con lo anterior, intervenir en el *corpus*, describirlo, asimilar su heterogeneidad a las categorías que emergen o han sido previstas de acuerdo a consideraciones conceptuales, sintetizarlo, tabular, comparar, entre otras, son acciones que exhiben los procedimientos de análisis.

Ejemplo:

Para analizar los directivos tomamos en consideración [...] diversos recursos indicadores de la función de este acto ilocucionario tales como los verbos performativos, los contornos entonacionales, la puntuación, los verbos modales, patrones diversos de atenuación y el contexto en el

cual se realizó el enunciado. (Silva Gomes y Herrera González, 2001, pág. 64)⁴¹

Es bastante evidente que de acuerdo a los rasgos detallados, los autores se proponen caracterizar los enunciados directivos que están estudiando, exhibiendo de esa forma uno de sus procedimientos de análisis.

⁴¹ En este extracto, de manera implícita, emerge una hipótesis indicadora, que conecta el concepto de acto de habla directivo, con sus indicadores, precisamente: verbos performativos, contornos entonacionales, etc., tal como fue mencionado al incluirlo como ejemplo de esa categoría. Así mismo, el hecho de que dé lugar a una clasificación particular, lo ubica también como un procedimiento.

Capítulo IV. Estudio de casos

4. Algunas consideraciones generales

Expongo a continuación, algunas consideraciones que actualizan el modo en que fueron construidos los tres casos de estudio, así como características generales de los procesos involucrados en su elaboración y desarrollo.

- a) La selección de los tres artículos que forman parte del *corpus* que se analiza en esta tesis, se realizó desde el resumen de los artículos que aparece en la presentación digital de la revista *Discurso, Teoría y Análisis*. Como resultado de dicho procedimiento se integraron en el *corpus* los artículos que respondían a los criterios especificados en el punto 6. de esta tesis.
- b) La lectura se realizó una vez que ya se contaba con la versión impresa del artículo, respetando de esta forma la selección original, que como ha sido mencionado, no estuvo presidida por ningún otro criterio que no estuviera integrado en los que se especifican para la construcción del *corpus*.
- c) El abordaje de los textos que conforman el *corpus* se resuelve como instancia indirecta de acceso a los análisis realizados por los autores de los textos que lo integran, puesto que se accede a dicho análisis a partir de su puesta en discurso en términos del artículo; lo que acabo de mencionar implica una distancia entre el proceso real de análisis y la instancia de su presentación expositiva, la que tratándose de una publicación de corte académico está sujeta a las normas y prescripciones propias de una revista de este género. Es por ello que, en realidad, el artículo vendría a ser un indicador complejo de la situación real de análisis que le dio origen.
- d) Aclarar que en virtud de los fines perseguidos por esta tesis, no se analiza cómo los autores seleccionados “leen” a los autores que citan, sino que se pretende dar cuenta de cómo realizan el análisis; no hubo intención inicial de realizar un acercamiento de corte evaluativo, sino descriptivo-interpretativo. Por ello se estructuraron los casos con una primer parte descriptiva y una segunda parte de análisis.

- e) Las conclusiones en las que se integran las regularidades que atraviesan los casos, que podría considerarse como un tercer momento del estudio de caso, son el lugar en el que se actualiza el proceso comparativo y surgió como un emergente durante la realización del estudio, puesto que no se sabía de antemano las características de los trabajos de análisis que se incluyeron en el *corpus* y, por consiguiente, si tenían rasgos teóricos u operativos similares o no, que permitieran su comparación.
- f) Las categorías de análisis que se trabajan en cada caso, presentadas en dos momentos (descripción del caso/análisis del caso), han sido puestas en relación desde la postura de los mismos autores, respetando el enfoque teórico desde el que ellos parten y analizando los vínculos entre las diferentes categorías ya mencionadas en el tercer capítulo de esta tesis. En este sentido no se pretende valorar de qué carecen los análisis incluidos en el *corpus*, o qué les falta por referencia a un supuesto caso ideal, sino la coherencia interna y su correspondiente congruencia operativa, en el marco de una reflexión sobre los procedimientos metodológicos del análisis del discurso.
- g) En relación con la consideración anterior, tampoco se ha evaluado la apropiación particular que cada analista ha realizado de las teorías o autores que cita en su artículo, sino que se ha analizado de qué manera trabaja los conceptos en función de las propias referencias y de la relación que dichos conceptos (o teorías) guardan con sus “prolongaciones operativas”.
- h) Los autores mencionados por los autores de los artículos analizados, son referidos por su nombre. En algunos casos de cita textual si el extracto original menciona “autor, año”, se incluye este dato completo, precisamente, por tratarse de ese tipo de cita. En todo caso, los datos de los autores citados en los artículos que se analizan, figuran con la información bibliográfica completa en la copia de los mismos que se incluye en el anexo de esta tesis.
- i) Así mismo, las citas extraídas de los artículos analizados, sólo incluyen la página, a fin de evitar reiterar en cada una de ellas, el año de la misma publicación que es objeto de análisis.

Presento a continuación los casos analizados.

5. Caso 1. Poder en el aula: una construcción situacional (Antonia Candela, 2001, págs. 139-157)

2.1 Descripción

Enfoque teórico

La autora comienza desde el resumen previo al artículo estableciendo su enfoque teórico: “análisis conversacional”. Una vez anclada la perspectiva, Candela menciona que su estudio está dirigido al análisis de la asimetría de poder “como una característica discursiva construida en la interacción entre docentes y alumnos en el aula, más que como una variable sociológica definida previamente y que oriente el análisis” (pág. 139). Este planteo, que será retomado también en relación con la definición del problema como categoría metodológica, habilita un marco conceptual que tiene consecuencias en relación con los procedimientos a emplear en el estudio. Es decir, la perspectiva del análisis conversacional tendrá un correlato en las formas en que se proceda a la hora del análisis.

A fin de exponer las coordenadas teóricas de su investigación, la autora explicita no sólo, como ya se mencionó, la perspectiva desde la que trabaja, sino también aquéllas con las que no está de acuerdo:

- a. “Posiciones clásicas de la sociología del poder (por ejemplo, Parsons, 1951), plantean que los patrones de interacción son predecibles a partir de las relaciones de poder preestablecidas, dando así a la interacción un carácter reproductivo del orden social” (pág. 140).
- b. “También para Bernstein (1981), Erickson y Shultz (1982) y para Kochman (1981) entre otros, las diferencias estructurales de poder que se realizan lingüísticamente, emergen de y perpetúan las diferencias sociales” (pág. 140).

Las citas transcritas evidencian los puntos de vista de los cuales la autora manifiesta distanciarse, en la medida en que, como ya fue expuesto más arriba, se tomará el poder no como algo que desde el exterior determina una relación entre docentes y alumnos en su interacción en el aula, sino como una

construcción situacional que no responde de manera directa a variables externas.

Este debate que introduce Candela, forma parte de su perspectiva teórica, puesto que propone un abordaje distinto al que se plantea desde el enfoque de la sociología clásica acerca del poder.

Luego, establece de manera más puntual, categorías teóricas que emergen de autores y de perspectivas que cita de manera explícita. Así, propone para la comprensión del tema del poder en una interacción institucional, la “visión constructiva que es coherente con una interpretación reflexiva del discurso en la que el poder no es introducido en el análisis como una categoría preestablecida” (pág. 140), para afirmar que, desde la perspectiva de Schegloff, se trata de una característica de las acciones discursivas de quienes participan en la interacción estudiada.

A continuación, adopta una estrategia metodológica que responde al enfoque teórico de Diamont: el microanálisis. Desde esta toma de postura en relación con sus procedimientos de análisis, Candela articula dos concepciones del poder: una que lo considera externo, fijado por variables sociales como nacionalidad o sexo, y otra que lo relaciona con variables sociales “locales”, en el sentido de que son particulares de una comunidad, como popularidad, por ejemplo. Afirma que ambas son complementarias, al tiempo que las clasifica como “dos niveles de definición de poder”.

Así mismo, desde la perspectiva de las “reglas de estructura diferencial de Anita Pomerantz (1984) para conversaciones cotidianas” (pág. 143), la autora de “Poder el aula: una construcción situacional”, analiza la manera en que se expresa “turno a turno el poder en el aula”. Una de las reglas que Candela menciona, señala que toda intervención que se realiza después de una afirmación y que no es una aceptación explícita, es interpretada por los participantes como un rechazo al turno previo. De esta forma, la repetición de una pregunta después de haber recibido una respuesta, parece indicar en la interacción aúlica, de acuerdo con Candela, un rechazo. Finalmente, la autora concluye puntualizando que tanto las reglas de análisis conversacional de Pomerantz, como las de Saks, “son compatibles y coherentes con la estructura

interrogación-respuesta-evaluación (IRE)⁴², pero parecen tener un mayor nivel de generalidad, pues operan en cualquier situación y no sólo en contextos institucionales” (pág. 143).

Por otro lado, Antonia Candela afirma que para poder estudiar los recursos discursivos que son capaces de desplegar los alumnos, se hace necesario seleccionar las situaciones en las que ellos usan estos recursos en la interacción. Al parecer lo que está señalando es que existe una necesidad de trabajos que avancen sobre el campo de la experiencia concreta, es decir en situaciones “reales” que permitan corroborar los avances teóricos. De esta forma, la autora del artículo que describimos, introduce las “situaciones de habla en conflicto”, cuyo estudio adjudica a Grimshaw, en las cuales se exponen puntos de vistas y se despliegan recursos para defender las versiones propias y convencer a otros sobre la validez de las mismas. En estas situaciones, es central el análisis del establecimiento de mecanismos de control, resistencia y negociación. Es desde este enfoque que la autora se propone analizar lo que se consigna en el planteo del problema y la pregunta de investigación: ¿cómo se mantiene y construye discursivamente el poder en la interacción entre maestros y alumnos en el aula?

Problema /Interrogante

Como ha sido ya introducido, la autora señala que su artículo se enfoca en estudiar “cómo se mantiene y construye discursivamente el poder en la interacción entre maestros y alumnos en el aula” (pág. 140).

Antes de explicitar este interrogante, Antonia Candela señala que habiéndose planteado la “necesidad de que en la escuela se desarrolle la competencia pragmática relacionada con el poder, así como el uso del lenguaje y de sus reglas de comunicación, y no sólo las competencias cognitivas” (pág. 140), su estudio tiene como propósito analizar cuáles son las competencias discursivas que se ponen en juego en la interacción que tiene lugar entre el maestro y sus alumnos.

⁴² De acuerdo con Candela, la estructura IRE fue introducida con muy buena recepción en posteriores análisis de discurso escolar, por Hugh Mehan, en 1979, en el libro de su autoría Learning Lessons, y por Sinclair y Coulthard, en 1975.

Así mismo, dentro del campo de su problema, indica que se hace necesario analizar si la estructura del discurso en el aula es siempre la de IRE y si en toda ocasión refleja una asimetría que ubica al maestro en la posición de poder para controlar el discurso de los alumnos.

Corpus

Siguiendo a la autora, su análisis se focaliza en “algunas situaciones de la interacción discursiva del aula para ilustrar las modificaciones que introducen los alumnos a esta estructura (interrogación-respuesta-evaluación, nota mía) centrada en el docente” (pág. 139). Para ello, Antonia Candela indica que seleccionará fragmentos del discurso del aula que evidencian debate o conflicto entre el docente y los alumnos.

Esta selección de interacciones discursivas está compuesta, de acuerdo a lo que señala la autora, por situaciones que centradas en los alumnos, se oponen desde la modalidad de su ocurrencia a un conjunto de perspectivas teóricas que ubican el poder, así como el control de la interacción, en el docente.

Los criterios de selección, al parecer, están presididos por el hallazgo de contraejemplos, lo cual indica que hay un universo de unidades de análisis (situaciones de interacción), del cual se extraen secuencias que avalan la postura teórica de la autora del artículo.

Hipótesis

La autora centra su marco hipotético en la siguiente afirmación: “Las asimetrías de poder no se develan en la forma y función de la secuencialidad discursiva si en ésta no se toma en cuenta el significado construido en cada intervención”; agrega que “es necesario considerar la función que tiene una intervención en la secuencia del discurso y esta función depende del significado en contexto” (pág. 144).

Así mismo, introduce el supuesto de que el análisis conversacional permite rescatar la construcción local y situacional del poder, lo que define la existencia del mismo (me refiero al poder) para los participantes, así como la distribución asimétrica de recursos que potencian, limitan o cuestionan las acciones discursivas del resto de los participantes.

Desde este supuesto que dirige su análisis, afirma en calidad de hipótesis que los “recursos discursivos a través de los cuales el docente ejerce un poder en el aula también están disponibles para los alumnos” (pág. 151), quienes se los apropian y usan para defender sus versiones, alterando la asimetría de poder centrada en el docente.

Objetivos

Antonia Candela no menciona de manera explícita sus objetivos en el artículo analizado. Sin embargo, es posible identificarlos atendiendo a la definición que ha sido manejada acerca de lo que es un objetivo en el punto sobre las categorías de la estrategia de análisis de esta tesis, a saber: por un lado son acciones que permiten responder la pregunta planteada en el marco del proceso y por el otro, fijan la profundidad del estudio.

En primer lugar, Candela sistematiza y revisa transcripciones de clases de ciencias, para utilizarlas como “ejemplo de interacción”, que le permiten “examinar cómo se constituye y se hace relevante la asimetría de poder como parte de la interacción discursiva entre alumnos y maestros” (pág. 149). Esta selección de segmentos a analizar por la autora en función de su interrogante y de su hipótesis, está presidida por la identificación de situaciones de debates o conflictos entre el docente y los alumnos, tal como ha sido previsto por la analista desde su marco teórico.

Tomando esta explicación sobre la selección de interacciones, como un objetivo, se puede identificar una segunda acción dirigida a dar respuesta al problema en el marco de las hipótesis planteadas por Candela. Sin pretender realizar una descripción general de la construcción de asimetrías en el discurso del aula, tal como lo advierte la autora, se traza como objetivo el análisis de secuencias de interacción que, centradas en el alumno, funcionarían como contraejemplos de “ciertas aseveraciones que se manejan en la literatura sobre el control docente y el poder del maestro”, citando para este caso a los autores que han estudiado este tema: Young; Edwards y Furlong; Edwards y Mercer; Sinclair y Coulthard; Holt y Wertsch. Entonces, otro objetivo estaría dado por el análisis de la estructura del discurso en el aula, para verificar si todo el tiempo se respeta la secuencia IRE y si en toda ocasión ésta “refleja” que el maestro

siempre está en una posición de poder, desde la cual controla el discurso de los alumnos.

Un tercer objetivo o acción de investigación tiene que ver con trascender la forma y función de la secuencialidad discursiva, para analizar el significado a partir del cual se devela la asimetría de poder. De esta forma, el análisis no debe restringirse a la gramaticalidad de la estructura IRE, sino considerar la función de dicha estructura, que depende del significado en contexto, tal como es previsto en la hipótesis formulada por la analista. De este modo, caracterizar dicho significado, podría ser tomado como un tercer objetivo, siguiendo a la autora del artículo. Así, Candela menciona que “es necesario analizar qué tipo de preguntas hacen los alumnos para ver cuál es su función en la interacción” (pág. 149).

Procedimientos de análisis

En estrecha vinculación con los objetivos que han sido actualizados a partir de la descripción de lo que realizará Antonia Candela para sostener su análisis del poder como construcción situacional, los procedimientos parecen comenzar por clasificar (para caracterizar) las preguntas que realizan los alumnos, en el marco de una situación de aula y en interacción con el docente.

1. Se identifican en primer lugar preguntas relativas a la organización de las actividades, las que de acuerdo con el análisis de Candela no parecen poner en duda el papel del maestro como el que detenta el conocimiento, razón por la cual no modifican la asimetría de poder. Por ejemplo: “¿cómo ponemos la balanza?”, “¿quién, Edgar o Jorge, maestro?” (pág. 144).
2. Preguntas de los alumnos que demandan explicaciones las que, a su vez, “cambian el nivel en el que se trata un contenido en el salón de clases”. El ejemplo que presenta la autora es una situación pedagógica en la cual la maestra los ha puesto a experimentar con huevos flotando en recipientes de agua; a un par de ellos se les agrega sal. Los alumnos dan explicaciones, guiados por la maestra que pasa el turno de uno a otro, preguntando: “¿tú qué opinas, Erika?” o “A ver Rogelio, tú, ¿qué nos puedes decir?” (pág. 145). Luego de las descripciones de lo que han observado, la maestra da una explicación a la que le continúa la intervención de un alumno que comenta que si a un recipiente con agua le echa “fierro”, el agua se desborda, pero si le pone madera, no.

Luego, Candela describe situaciones en las que se destaca que son los alumnos quienes preguntan, a partir de lo cual, la autora afirma que

“aumenta la influencia de los niños sobre la dinámica de la interacción”.

Para sostener este argumento, la analista expone dos secuencias:

1. En la primer secuencia, un alumno realiza un comentario que es seguido de una pregunta de un compañero; el siguiente turno en la interacción es tomado por la maestra que pregunta, en el marco del tema (posición, tamaño y movimiento de los planetas), qué guardan entre ellos los planetas para no chocar. Es decir, el docente responde a la pregunta del niño acerca de por qué no chocan los planetas, con otra pregunta (“¿Qué guardan entre unos y otros?”). La pregunta es respondida por un alumno de manera directa (“Distancia”) (pág. 146).

En este caso, el maestro al responder una pregunta con otra, se resiste a dejar el lugar de poder que implica preguntar, siguiendo siempre los postulados sostenidos por la autora en su marco conceptual. De acuerdo con ella, el hecho de que un alumno pregunte, cambia la dinámica y exhibe un incremento de la influencia del niño en la interacción. En otra secuencia presentada, la autora argumenta que “la dinámica de la interacción deja de estar centrada en el docente, ya que la secuencia se desarrolla en torno a la pregunta de una niña y existen seis intervenciones de los alumnos” (pág. 146), sin que participe el docente. Se transcribe la secuencia, puesto que permite describir cómo procede la autora y desde qué situación sostiene su análisis.

2. Secuencia

Aa: ¿Por qué no nos caemos?

M: A ver, ¿quién sabe eso?

Ao: Porque hay una fuerza magnética que nos sostiene a nosotros.

Aa: Pero ¿quién sostiene a la Tierra?

Aa: Porque al girar genera aire que la sostiene

Ao: Hay una fuerza magnética que nos jala para abajo

Ao: Como que la luna nos mantiene amarrados

Ao: Pero pesa más la Tierra y jalaría a la Luna

M: ¿Cómo se llama esa fuerza?

Ao. Gravedad

Candela señala en su análisis que existen cuatro turnos de respuesta sin que haya una evaluación, afirmando que se trata de una estructura retórica en la medida en que se organiza en torno a argumentos de los alumnos y alumnas entre sí. Enfatiza: “los turnos se eslabonan alrededor de los argumentos, más que en torno a preguntas y respuestas”, lo que evidencia, siempre siguiendo a Candela, que los alumnos se manifiestan como “conocedores potenciales”, sin

demandar la explicación u opinión del maestro, el cual no “se pone en el lugar del que controla la interacción”.

A los fines de sistematizar sus procedimientos de análisis, podríamos agruparlos como sigue a continuación:

- a) Análisis de secuencias de interacción que funcionarían como contraejemplos de las concepciones que ubican al poder como un factor externo que opera sobre la dinámica discursiva en el aula.
- b) Identificación en el discurso de la regularidad de la estructura IRE, como “reflejo” de una “asimetría que ubica al maestro en la posición de poder para controlar el discurso de los alumnos”.
- c) Valoración de las reglas de la conversación cotidiana formuladas en el marco de estudios etnometodológicos y análisis conversacional de Sacks, Schegloff, Jefferson y Pomeratz, a fin de establecer si se cumplen⁴³.
- d) Caracterización del significado construido en cada intervención, en relación con las “conceptualizaciones del conocimiento” contenidas en el habla.

2.2 Análisis

Enfoque teórico

Como ya ha sido señalado en el punto sobre la pragmática incluido en el marco conceptual de esta tesis, una definición amplia de esta disciplina es la que refiere, siguiendo a Escandell (2009), que será pragmático “cualquier análisis que recurra a conceptos como los de emisor, destinatario, intención comunicativa, situación, contexto, relación social o conocimiento del mundo” para dar cuenta del intercambio discursivo. Así mismo, cuando se presentó la reflexión sobre el discurso como objeto de estudio, se mencionó el aporte de Van Dijk a la reflexión sobre el “contexto”. Para este autor en el análisis de discurso se debe contemplar la realización de operaciones que incorporen el mismo (me refiero al contexto), como un componente que subyace al discurso y que, por tal razón, es necesario contemplarlo para dar cuenta del significado o la interpretación de éste. Así, como ya ha sido señalado, Van Dijk considera

⁴³ De acuerdo con Candela, “toda intervención que se realiza después de una afirmación y que no expresa aceptación explícita, es interpretada por los participantes como un rechazo al turno previo”, a lo cual agrega la autora que la reiteración de la pregunta del docente después de haber recibido una respuesta a la misma o el silencio frente ésta, parecen operar en el aula, también como un rechazo.

que el discurso es una forma de interacción social que parte reflexivamente de su propio contexto, entendido en sentido social y cognitivo.

Introduzco estas reflexiones para ponerlas en relación con el enfoque teórico de Antonia Candela, puesto que desde la presentación de su análisis del poder en el aula, la autora sostiene que con el mismo se muestra que “la asimetría de poder no es un rasgo inalterable del contexto del aula”, sino que por lo contrario “los recursos discursivos a través de los cuales el docente ejerce un poder, también están disponibles para los alumnos” que pueden apropiárselos para defender sus posturas o versiones, logrando alterar de ese modo la asimetría centrada en el maestro y “controlando localmente la interacción discursiva”. Es desde esta postura que Candela cuestiona la universalidad de la estructura IRE, en la cual lo que se expresa es que el maestro es quien pregunta y evalúa, lo que constituye la “fuente de su poder”.

En este caso, la conceptualización del poder como una variable externa parece ser equiparada por Candela, con el hecho de que el poder es un rasgo del docente que se traduce discursivamente en quién hace las preguntas y evalúa. Sin embargo, considero que habría una confusión o al menos una equiparación entre la externalidad del poder⁴⁴, como variable contextual, y el poder como un rasgo de uno de los interactuantes⁴⁵, que debiera ser argumentada y explicada. Esta equiparación de rasgo personal por el tipo de interacción (dinámicas pedagógicas, situaciones discursivas en el aula) y de externalidad del poder, o al decir de Candela, rasgo del contexto del aula o situación pedagógica, tiene no pocas, ni carentes de importancia, consecuencias en los procedimientos de análisis.

Por otra parte, es central analizar el significado de las preguntas, cuestión que la autora plantea, pero que no tiene en sentido estricto, un correlato en los procedimientos. Sólo así sería posible establecer si hay una modificación de la asimetría de poder centrada en el docente y pasar de la “forma” al “fondo”, puesto que una secuencia en la que son los niños quienes participan sin

⁴⁴ Me refiero al poder que procede de la institución escolar y de la percepción social acerca del mismo. Incluso, en este sentido, lo que se presentó ya conceptualmente en el punto en el que abordo las particularidades metodológicas del análisis del discurso, la relación entre contexto e imaginario que plantea Van Dijk, aplicaría para sostener lo que señalo.

⁴⁵ El docente tiene un poder que proviene del poder de la institución a escala social, pero también tiene características propias asociadas a la personalidad y al estilo que despliega frente a su grupo; puede ser más o menos autoritario; puede ser cercano o lejano a los alumnos, etc.

intervención del maestro, pero que fue iniciada por una pregunta evaluativa del docente, en sentido estricto no es “evidencia” de una modificación de la asimetría de poder y puede ser leída más bien como una corroboración del poder docente, en la medida en que es él quien permite la interacción a los fines de evaluar las respuesta. De hecho, puede ser leída de esa forma, desde los mismos postulados teóricos que plantea la autora para sostener su perspectiva y refutar aquéllas con las que debate.

En su enfoque teórico, menciona que la revisión de estudios del discurso en el aula, realizada por Courtney Cazden, se asume que en el discurso escolar la estructura IRE que caracteriza la secuencia básica de instrucción, ubica el control del discurso en el docente, puesto que él inicia los temas, maneja la agenda y es quien pregunta y evalúa las respuestas de los alumnos. Al mencionarlo, Candela afirma que a partir de la identificación de algunas secuencias, se pueden encontrar contraejemplos de esta postura y si bien reproduce interacciones en su artículo que al parecer evidenciarían esos contraejemplos, estas piezas de interacción parecen confirmar la postura contra la que debate, siendo así las secuencias introducidas ejemplos que podrían a sostener el enfoque teórico contrario al que la autora presenta.

Por otro lado, la perspectiva teórica con la que debate, siguiendo las propias afirmaciones de Candela, ubican el control del discurso en el docente. Aquí, la palabra “control” se circunscribe a “discurso” y no a una afirmación sobre el poder. En todo caso, siendo el manejo del control y el poder en el aula el tema central del artículo, no existe una diferenciación que precise los alcances conceptuales de ambos términos. Esto incide, como es esperable, en los procedimientos de análisis, puesto que como ya se ha mencionado, el hecho de que los niños “controlen” una secuencia discursiva (lo cual es así caracterizado por la autora del artículo aquí analizado), no es directamente asimilable a que ejerzan el poder o a que “arrebaten” el poder del docente, más aun atendiendo a que el control identificado por Candela en virtud de la cantidad de veces que se repiten interacciones entre los niños sin intervención del docente, deviene de una pregunta de corte evaluativo con la que el maestro inicia la secuencia.

Sintetizando, no hay precisión conceptual que diferencie control de poder o, al menos, que articule ambos conceptos en relación con una expresión empírica

de ambos, en contextos institucionales. Esta carencia, tiene un correlato en el análisis, circunscribiéndonos al que realiza Candela, en la medida en que el “control” definido por la cantidad de veces que intervienen los niños, se lee de manera directa como una disminución del poder docente, descartando no sólo el con-texto (elementos o factores que provienen de la situación en la que está inmerso el discurso), sino también el co-texto (inicio de la interacción, por ejemplo) y sin explicitar, como ha sido señalado, la vinculación entre control y poder.

Finalmente, la postura original de la autora por la que niega la externalidad del poder, conforme avanza el artículo, es gradualmente matizada. De esta forma, Candela luego adhiere a teorías en las que conviven esos “dos niveles” que definirían dos formas en las que el poder se manifiesta institucionalmente, aunque previamente haya afirmado que se apartaba de enfoques en los que el poder es definido externamente, respondiendo a variables de orden sociológico preestablecidas y no haya anticipado que podría tratarse de formas en las que se da el poder el aula, que conviven realizándose una “construcción” local y discursiva de manera articulada con la presentación eventual del poder como variable externa.

Problema

Vinculado a la formulación del problema a investigar, existe un enfoque normativo por el cual la autora sugiere que la escuela debe habilitar en el alumno/a la competencia pragmática relacionada con el poder. Esta carencia formativa parece estimular en la autora el propósito de analizar las competencias discursivas propias de la interacción entre el docente y los alumnos. Sin embargo, al introducir el tema de las competencias vinculadas a dicha interacción, Candela no conceptualiza las mismas, lo que puede leerse como una indefinición que naciendo de cierta ausencia teórica tiene un correlato específico en la parte operativa de su trabajo. En este sentido, no aparecen explicitados, los indicadores discursivos de la competencia pragmática vinculada al poder en contextos áulicos.

También relacionado con el problema de investigación, Candela señala que para analizar la estructura discursiva “es necesario incluir tanto el estudio de la organización social del discurso como de las conceptualizaciones del

conocimiento que están contenidas en el habla” (pág. 144). De esta forma, la autora problematiza estos aspectos, pero no hay un abordaje de los mismos en el artículo que aquí se analiza, ni existe una delimitación terminológica que especifique de qué se trata la organización social del discurso, ni las conceptualizaciones del conocimiento introducidas por Candela, ni siquiera en relación directa con las secuencias discursivas que la autora reproduce para dar cuenta de su propio análisis.

Corpus

De acuerdo a lo afirmado por la autora, el *corpus* está definido de una manera tal que podríamos caracterizar como *tautológica*: es aquél que ha servido para realizar el análisis desde la perspectiva teórica postulada por la autora. En ese sentido, está conformado por la selección de situaciones de interacción sobre las que se han aplicado los procedimientos previstos de acuerdo al marco teórico asumido por la autora. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que tratándose de un ejercicio de identificación de determinadas secuencias, lo cual habilita un procedimiento comparativo, también las que fueron descartadas por no apoyar la hipótesis de la autora del artículo o por no asumir el estatuto de “contraejemplo”, para utilizar el término que ella introduce, en algún momento formaron parte del *corpus* sobre el que se estaba operando con los procedimientos definidos para la realización del análisis.

De acuerdo con lo que desarrollan Wodak y Meyer, como se ha expuesto en los planteamientos y en la caracterización de la singularidad de los procedimientos metodológicos del análisis de discurso, y desde la tesis de la Teoría Fundamentada esgrimida por Glaser y Strauss, la fase de obtención del dato puede ser simultánea respecto del análisis y ambas fases pueden estar, a su vez, inmersas en una relación de mutua determinación. Desde este punto de vista, la selección del *corpus* desde donde emergen los “rasgos significativos del objeto de estudio”, siguiendo a Teresa Carbó, está vinculada a la construcción/aparición del dato y en función del análisis. Sin embargo, la vinculación debiera darse en términos de que los elementos significativos “hablen” desde el *corpus*, que en el artículo de Candela aparece “amputado” si sólo se incluyen en él, al menos de manera explícita, las piezas discursivas

que sostienen las hipótesis formuladas y que, efectivamente, son las que guían el análisis.

Juan Samaja (2007), respecto del diseño de los procedimientos de investigación y en particular en relación con la relación muestra/universo, señala el carácter complejo de la selección de una porción del universo, que esa misma selección pretende caracterizar. Si asimilamos *corpus* a muestra y si adherimos a la tesis de que los sujetos/discursos analizados debieran poder proporcionar información sobre el universo que involucra el objeto de estudio, cabría aquí mencionar, entonces, que las situaciones escogidas por Antonia Candela estarán representando desde su particularidad, una característica presente en el universo (generalidad) de situaciones de interacción docente-alumno. Desde ese punto de vista, no por recurso a la estadística, puesto que analizamos un trabajo de corte cualitativo, sino a una inferencia de corte abductivo sustentado en la analogía como proceso lógico-epistemológico (en términos excesivamente simples quizás, la muestra se parece en lo que hace a las variables estudiadas, al universo), el *corpus* debe dar cuenta del universo al que se pretende describir, interpretar, analizar.

Ahora bien, siempre siguiendo a Samaja (2007), considero un aspecto interesante y enriquecedor para las producciones del análisis de discurso, la cuestión relativa a la diferencia que establece este autor entre “muestra finalística”⁴⁶ y “muestra predispuesta”. En este sentido, Juan Samaja (2007) señala de manera puntual que es preciso no confundir una con otra, en la medida en que el concepto mismo de “investigación científica es contrario a la mera intención de disponer un resultado”, puesto que la intención de elegir una muestra para hacerle decir lo que ya se sabe, no es lo mismo que elegir una muestra adecuada para aumentar las posibilidades de descubrir aspectos ignorados sobre un tema o problema.

Para el caso que aquí se analiza, si no se está identificando la cuestión del poder/control en las interacciones, sino sólo aquéllas que avalan un posicionamiento teórico previo, el *corpus* se inclina a asumir la dinámica de

⁴⁶ En este punto, Samaja (2007) cita a Galtung, quien en *Teoría y técnicas de la investigación social* (1978) señala que las investigaciones exploratorias producirán muestras de tipo *finalísticas*, acordes a los intereses de este tipo de estrategia investigativa, que se orienta preferentemente a familiarizarse con especies de hechos desconocidos o aún no comprendidos, o a generar nuevas ideas que permitan a su vez nuevas preguntas y nuevas hipótesis.

justificar la perspectiva y los supuestos teóricos previamente asumidos, adquiriendo rasgos de predisposición. Cito palabras de la autora, que grafican lo que se está afirmando: Candela afirma que en su trabajo se orienta a “examinar cómo se constituye y se hace relevante la asimetría de poder como parte de la interacción discursiva entre maestros y alumnos”. Inmediatamente después, agrega: “no pretendo hacer una descripción general de la construcción de asimetrías en el discurso del aula. Voy a analizar algunas secuencias de interacción, centradas en las intervenciones de los alumnos, que podrían funcionar como contraejemplos de ciertas aseveraciones que se manejan en la literatura sobre el control docente y el poder del maestro” (pág. 142).

Hipótesis

De acuerdo a lo afirmado por Candela en cuanto a que las “asimetrías de poder no se develan en la forma y función de la secuencialidad discursiva si en ésta no se toma en cuenta el significado construido en cada intervención”, y atendiendo a su señalamiento respecto de que es necesario considerar la función que tiene una intervención en la secuencia del discurso, cuyo significado depende del contexto, para poder identificar la forma en la que los alumnos arrebatan el lugar de la evaluación al maestro, la caracterización de elementos y factores contextuales debiera ser suficientemente detallada.

La autora, Antonia Candela, menciona que en las situaciones que ha analizado, “los alumnos ponen en duda aseveraciones de los maestros, demandan justificaciones y exigen que el maestro muestre lo que sabe” (pág. 151). Sin embargo las secuencias en las que un alumno pregunta “por qué”, lo que ha sido interpretado por la autora como un pedido de justificación, o cuando otro niño le dice a su maestro, después de que él da una instrucción: “cómo vamos a saber que está bien” y un tercer caso en el cual la maestra afirma que el plomo no pesa mucho, a lo cual un alumno responde “tampoco el acero”, que son citadas como situaciones de debate o conflicto, tienen un rasgo en común: no aparece respuesta directa del docente, es legítimo interpretar desde el mismo marco teórico de la autora, que la ausencia de respuesta por parte del maestro es evidencia de un lugar de poder en el que el maestro no cede espacio, ni siquiera para debatir con el alumno; por lo contrario, pareciera

ignorar la intervención del mismo y continuar la interacción propiciando el consenso hacia su postura y/o siendo indiferente a la intervención en la que, de acuerdo a la autora, el alumno lo evalúa o lo enfrenta desde sus propios conocimientos.

Por otro lado, la autora recurre a argumentar su postura respecto de la construcción situacional del poder, afirmando que muchas veces son los alumnos los que preguntan, evidenciando el poder o el control sobre la interacción, con lo cual está recurriendo a apoyar su hipótesis desde el recurso de la estructura IRE, aun cuando señala que la misma no es tan relevante, ni tampoco universal. Utiliza de este modo el argumento con el cual debate, para sostener su propio argumento. Ahora bien, en otros momentos, afirma apartarse de ese modelo, en la medida en que su estructura no da cuenta de otros factores situacionales. Para estos casos, recuesta su análisis sobre “reglas” más generales como la de “toma de turnos” y “organización preferencial”, derivada del análisis conversacional, en las que se toma en cuenta cómo las frases “son tratadas” por los participantes, desde su trayectoria, independientemente de su forma gramatical.

A la hora de realizar un resumen de sus hallazgos, Candela detalla:

“[...] los alumnos, en ocasiones, influyen sobre el contenido y orientación de los siguientes turnos de la interacción discursiva. Pero sus intervenciones también actúan sobre el contexto de la interacción generando dinámicas más o menos argumentativas o legitimando versiones del conocimiento distintas de las que sostienen los docentes. De esta manera, influyen sobre la dinámica general del discurso en el aula” (pág. 153).

Sin embargo, como ya ha sido señalado, las situaciones que sirven de argumento y que han sido introducidas por la autora para sostener su análisis, confirman que no siempre la estructura es IRE, pero no son tan evidentes en cuanto a alterar la asimetría de poder, tal como ella misma lo manifiesta al concluir su artículo, cuando detalla que los comentarios de los docentes no son equivalentes en estatus a los de los alumnos. Agrega, además, que “las intervenciones de rechazo de los maestros hacen que algunos alumnos corrijan su posición en el turno siguiente, mientras que los rechazos de los alumnos generalmente no modifican la versión de los maestros, aunque en ocasiones sí los hacen justificarse” o usar recursos alternativos para persuadirlos de su

razón. No puede dejarse de señalar en relación con esta afirmación de la autora, que ninguna de las situaciones con las que ilustra su postura en este artículo, evidencia una justificación de parte del maestro, ni tampoco demasiados recursos persuasivos destinados a convencer y generar acuerdo en torno a sus posturas, de parte de los alumnos.

Por otro lado, nuevamente, se introduce el tema del contexto, pero nunca se aborda de manera puntual, ni se definen sus componentes e incluso, su alcance en términos de influencia en la interacción, ni de ésta en el contexto. Citar la interacción verbal, no pareciera ser suficiente para dar cuenta del contexto en el cual la misma ocurre, ni para caracterizar la articulación entre ambos (interacción/contexto).

Objetivos

En primer lugar y en relación con la actualización del objetivo de seleccionar interacciones que evidencien una situación de conflicto, no aparecen entre sus ejemplos de situaciones una que sea de conflicto en sentido estricto. La secuencia que transcribe la autora en la que la maestra pregunta qué es más pesado, si el acero o el cobre (secuencia 5, de acuerdo a la numeración en el artículo, pág. 148), no es en rigor una situación conflictiva. Algunos alumnos responden el acero, cuando otro de ellos pregunta si es el cobre. La maestra reitera la pregunta y a coro los niños responden que es el acero, a lo que le sigue la pregunta: “¿por qué?” de uno de los alumnos y la pregunta sobre quién dice que el acero es más pesado, por parte de la maestra. No es tan evidente que el pedido de justificación que interpone uno de los alumnos con el “por qué”, cuestione la respuesta grupal propiciada por la maestra; de hecho la falta de respuesta directa de la maestra y el recurso a buscar nuevamente el consenso del grupo respecto de la respuesta que ella requiere, puede leerse en todo caso como un reforzamiento de la situación de poder a favor de la maestra. Para este caso, la autora recurre a Sacks en su afirmación acerca de que el que pregunta en una conversación cotidiana es quien trata de estar en el lugar del poder. Ahora bien, tomando lo que Candela señala respecto del significado de la pregunta y de los factores contextuales que intervienen en una conversación, en realidad la pregunta como forma, por sí misma, no evidencia poder. Para la secuencia que analizamos, el niño puede buscar conocer las

causas y el remate de la maestra que no responde a su pregunta, pueden leerse, como he apuntado, como un reforzamiento del poder, en virtud del significado mismo de los interrogantes citados. En todo caso, no se muestran evidencias de una clara situación de conflicto, como podría ser que el niño interviniera exigiendo una respuesta ante la falta de la misma por parte de la maestra.

Por otro lado, atendiendo a que se trata de un estudio que pretende desde las situaciones empíricas del aula, ilustrar con contraejemplos ciertas afirmaciones teóricas, la descripción de otros factores de orden gestual o del tono de voz, de apropiación del espacio, por citar algunos ejemplos, colaborarían aportando elementos que operan sobre la secuencia discursiva, incrementando o definiendo el sentido/significado de lo dicho en la interacción. Se trata de elementos contextuales que otorgan un significado que trasciende la mera gramaticalidad, como bien señala la misma autora del artículo aquí analizado. De allí que su propia clasificación de situaciones (los alumnos cuestionan el poder del maestro, ejercen un control específico sobre la interacción discursiva) pierde fuerza en la propia restricción a analizar sólo el discurso verbal, despoblado de factores que podrían incidir de manera significativa o determinante en la exhibición de rasgos significativos que avalen su interpretación.

De igual manera, para el caso del objetivo que se define por la búsqueda de contraejemplos, se considera que habría que tener un registro amplio y detallado, en el cual la adecuada presentación de la complejidad de la relación entre variables discursivas y contextuales pueda sostener los casos de contraejemplo. De lo contrario, puede caerse en una simple identificación de secuencias discursivas que no expresan la generalidad de la secuencia IRE, es decir que evidencian o dan elementos probatorios de la existencia de un caso excepcional, pero no paradigmático.

En este mismo sentido, pero desde otro lugar, si se declara no realizar una “descripción general” de la construcción de asimetrías en el discurso del aula, entonces no es posible afirmar lo que desde el título del artículo evidencia la hipótesis que ha manejado la autora: “Poder en el aula: una construcción situacional”, puesto que así afirmado tiene carácter general (por paradójica que parezca mi propia afirmación).

Por otro lado, una vez más, la misma selección de interacciones está orientada a sostener la postura de la autora en el debate que ella menciona desde su perspectiva teórica, lo cual no deja de ser valioso: identificar contraejemplos para discutir la hipótesis del poder como un factor externo; pero eso no es totalmente coherente con el objetivo de caracterizar las secuencias para analizar la asimetría de poder, sino una particularización de la misma, dada por el hallazgo, precisamente, de contraejemplos. Si lo que se persigue es dar cuenta de cómo se teje la asimetría de poder en el aula, eso debería plantearse a fin de poder, justamente, caracterizarla y aportar elementos empíricos que sostengan o nieguen en grados relativos o absolutamente, los planteos teóricos que definen un estado de arte en relación con un tema o problema. Siguiendo a Samaja (2007), el objeto que define el trabajo investigativo, generalmente⁴⁷ es la “generación de conocimiento que resulta de una combinación entre componentes teóricos y componentes empíricos” (pág. 56). Esto aplica para este caso de análisis, en el cual la autora busca identificar situaciones discursivas que efectivamente ocurren para, por un lado, sostener su hipótesis del poder como construcción situacional, y por el otro, aportar contraejemplos que evidencien desaciertos teóricos en la literatura sobre el tema.

Procedimientos de análisis

En lo que hace a las estrategias de análisis y los procedimientos empleados por la autora para dar cuenta de su hipótesis y sostener de esa forma una perspectiva teórica verificada en las experiencias que ella selecciona para ese fin, en términos generales, las interpretaciones suelen tener ciertos desplazamientos respecto de las situaciones efectivamente estudiadas, en la medida en que los elementos señalados por Candela para sostener su postura, podrían también generar interpretaciones contrarias. Cuando, en relación con intervenciones de los alumnos que demandan explicaciones, cambiando el “nivel en el que se trata un contenido en el salón de clases”, el ejemplo expuesto no es totalmente demostrativo respecto de esa afirmación. Para el caso de la experimentación con huevos sumergidos en recipientes que

⁴⁷ El término “generalmente” es un agregado mío, que pretende describir que esto no es siempre de esa forma, puesto que hay investigaciones que son de corte teórico en las que no existe esa articulación entre teoría y empiria, sobre todo, pero no exclusivamente, en terrenos de las ciencias llamadas “formales”.

contienen agua y agua con sal, la intervención del alumno que introduce el “fierro” como elemento para sumergir, en realidad no cambia el “nivel del contenido”, sino que introduce una variación al mismo tema, un elemento diferente que no altera la temática general planteada por la actividad del docente (densidad de los cuerpos, peso, flotación). No parece muy congruente con la situación analizada, la inferencia de que el niño modifica a partir de su pregunta, las relaciones de poder expresadas en la dinámica discursiva; atendiendo a que alumno pregunta sobre la flotación del “fierro” y la madera y dirige su interrogante al docente, parece más bien manifestar una solicitud de explicación por recurso a la generalización (huevo, “fierro”, madera), confirmando cuando le pregunta al maestro, que es el quien detenta el saber y desde ese lugar, siguiendo a la autora, el poder en la interacción. La intervención del niño puede interpretarse, en todo caso, como una necesidad de confirmación del maestro, que es puesto en el lugar del poseedor del conocimiento. Este ejemplo parece corroborar las tesis debatidas por la autora, más que marcar una nueva dirección de análisis.

En otra secuencia presentada, la autora argumenta, como ha sido comentado en la descripción de los procedimientos de análisis que la dinámica de interacción deja de estar centrada en el docente, puesto que la misma se desarrolla en torno a una pregunta introducida por una alumna, a la que le siguen seis intervenciones de compañeros de ella. Vuelvo a transcribirla para aportar claridad a esta exposición:

Aa: ¿Por qué no nos caemos?

M: A ver, ¿quién sabe eso?

Ao: Porque hay una fuerza magnética que nos sostiene a nosotros

Aa: Pero ¿quién sostiene a la Tierra?

Aa: Porque al girar genera aire que la sostiene

Ao: Hay una fuerza magnética que nos jala para abajo

Ao: Como que la luna nos mantiene amarrados

Ao: Pero pesa más la Tierra y jalaría a la Luna

M: ¿Cómo se llama esa fuerza?

Ao. Gravedad

Como ya lo señalamos, Candela puntualiza que existen cuatro turnos de respuesta sin que haya una evaluación y agrega que se trata de una estructura retórica en la medida en la secuencia se organiza a partir de argumentos intercambiados entre los alumnos. Concluye la autora que esto evidencia que

los alumnos se posicionan como “conocedores potenciales” y que en función de ello, no demandan explicación del maestro, lo que a su vez origina que el mismo no esté en el lugar de quien controla la interacción. Sin embargo, no es posible negar que la interacción de los alumnos entre sí, está orientada a responder la pregunta del docente (“¿quién sabe eso?”), que puede caracterizarse como evaluativa. Por otro lado, cuando el maestro decide interrumpir, vuelve a hacerlo con otra pregunta evaluativa: “¿Cómo se llama esa fuerza?”. Es decir, si atendemos a los postulados de la autora, trasciendo la mera estructura de la situación discursiva y focalizándonos en la función de las intervenciones, que de acuerdo a Candela, es indicadora del significado, el hecho de que la estructura sea alterada y se componga de un número mayor de intervenciones de los alumnos, no incide de manera directa en la alteración del poder; dicho de otra manera, al parecer el hecho de que los niños dialoguen entre sí, para la autora significa que hay un cambio en el control del discurso, pero no es tan evidente, ni está sostenido argumentalmente por la autora, que esa toma de control signifique por sí misma un “arrebato” del lugar de poder centrado en el docente, quien cuando interviene, vuelve a hacerlo con preguntas evaluativas. La pregunta original del alumno (“¿por qué no nos caemos?”), tiene como respuesta una pregunta del docente (“a ver, ¿quién sabe eso?”), que direcciona la secuencialidad posterior, misma que es interrumpida nuevamente por el docente, con otra pregunta que evalúa: “¿cómo se llama esa fuerza?”, al menos de acuerdo al contexto de la situación citada por Candela.

Respecto de las secuencias en las que la analista destaca que son los alumnos quienes preguntan y a partir de lo cual afirma que existe un incremento de la influencia de los niños sobre la interacción, es legítimo esgrimir el mismo argumento. No es la pregunta como forma la que supone control o poder, que es justamente parte de lo que señala la autora cuando afirma que es necesario atender al significado en contexto y trascender la gramaticalidad. Las preguntas que Candela incorpora en su *corpus* de situaciones discursivas en el aula, cuando provienen de los alumnos, en general son preguntas que como tales exhiben rasgos discursivos que evidencian su orientación a asegurarse de un conocimiento o a buscar la confirmación del docente, lo cual coloca al mismo en detentador del saber.

Para el caso de las respuestas del docente, que pueden darse teóricamente en términos de afirmación o negación, el hecho de que no sea pregunta, no significa por sí mismo que no se da desde un lugar de poder; todo lo contrario, se profiere desde un lugar de saber/poder, por su significado en la interacción (confirmar/no confirmar) y su aceptación explícita o implícita por parte del alumno, no hace más que, precisamente, confirmar ese saber/poder.

En todo caso, todo parece indicar que usar un registro de situaciones amplio y heterogéneo, con una selección de casos diversos y no un *corpus* que se oriente sólo a sostener la hipótesis del autor, podría resultar ser una base más sólida en cuanto a la validación de las interpretaciones del analista.

Por otro lado, tal como lo señalan Wodak y Meyer (2003), la triangulación de datos es una operación que fortalece la validez de lo que se afirma o interpreta en el análisis de discurso y en atención a las definiciones de pragmática que dan cuenta de su estado de arte, con mayor razón en virtud de la cantidad de elementos contextuales que operan influyendo en la definición del significado de las interacciones discursivas.

3. Caso 2. *La producción conjunta de encuentros de solicitud de un servicio* (Laurie Anderson, Guy Aston y Gordon Tucker, otoño 1994, págs. 17-46)

Enfoque teórico

En nota al pie en la primera página del artículo que se describe a continuación, se aclara que el mismo es el quinto estudio de un total de doce integrantes de un proyecto cuyo objeto de investigación es la pragmática de los encuentros de solicitud de un servicio, en inglés e italiano. Volveremos sobre este aspecto en el análisis del presente caso.

Los autores establecen el enfoque en la primera línea de su artículo, situándose en el marco de la “pragmática comparativa”. Así mismo, también señalan una particularidad del trabajo que presentan, que tiene implicaciones metodológicas y teóricas a un mismo tiempo: el análisis está basado en casos de “encuentros reales dentro de una situación social real”.

Desde ese enfoque teórico y desde esa definición operativa del *corpus* a analizar (situaciones reales de solicitud de un servicio), Anderson, Aston y Tucker centran su argumentación en la siguiente afirmación: “las restricciones de la producción discursiva de un contexto social genuino pueden explicar los rasgos de las realizaciones en nuestros datos, rasgos que parecen algo diferentes de los que generalmente se enfatizan en otros estudios” (pág. 17).

Los autores reconocen, como se detalla en el apartado de procedimientos, formas canónicas de solicitud, atendiendo a que su trabajo está centrado en describir y analizar peticiones de libros en una librería. Estas formas (“*Have you got*”, “*Looking for*”, “*Where*” y “*Zero*”), señalan los autores, no se realizan generalmente de manera directa, sino que se presentan como variaciones de su forma original, que consisten en el agregado de lo que los analistas denominan “post-modificadores”⁴⁸ que se introducen en un proceso llamado “extensión de la petición”. Recurren a la tipología de modificaciones de la forma canónica que desarrollan Faerch y Kasper (pág. 20). Existen dos tipos de modificaciones: las internas, que son sustituciones o adiciones dentro de la estructura sintáctica básica, como pueden ser los elementos de modo: “*Would you have vs. Do you have*”; otra modificación son las variantes léxicas: “*Do you keep vs. Do you have*”; una tercer modificación interna se denomina incrustación: “*Can you tell if you have*” y una cuarta modificación interna la constituye el recurso de entonación ascendente o ascendente-descendente en lugar de descendente. El segundo tipo es de las modificaciones externas: con premodificación (“*Excuse me, where do you get book of journalism*”); con postmodificación (“*Do you keep English translation of Proust + up here or are they downstairs*”).

⁴⁸ Así, como post-modificadores, es presentado el proceso de extensión de la solicitud, en el “preámbulo” de su artículo. Poco más adelante, señalan que las modificaciones externas que se introducen después de la petición nuclear, se denominan postmodificaciones y de manera casi inmediata, indican que llamarán *prefacios* o *extensiones* a elementos externos modificadores, de acuerdo a su posición en la secuencia. Como se verá en el análisis de este caso de estudio, estas cuestiones terminológicas crean cierta confusión en la lectura del artículo.

Para verlo de manera gráfica, presento la siguiente tabla:

Modificaciones internas	Modificaciones externas
Adición/sustitución: “ <i>Would you have vs. Do you have</i> ”	Premodificación: “ <i>Excuse me, where do you get book of journalism</i> ”
Variantes léxicas: “ <i>Do you keep vs. Do you have</i> ”	
Incrustación: “ <i>Can you tell if you have</i> ”	Postmodificación: “ <i>Do you keep English translation of Proust + up here or are they downstairs</i> ”
Recurso de entonación: ascendente; ascendente-descendente, en lugar de descendente	

A continuación, los autores mencionan y definen las siguientes categorías:

- Petición nuclear (*core request*): elemento central de la forma de solicitud, incluida las modificaciones internas.
- Elementos externos modificadores: *prefacios* o *extensiones*.
- Plenitud pragmática⁴⁹: el libro o la categoría buscados son especificados o señalados con un despliegue gestual.
- Plenitud sintáctica: siguiendo a Sacks (pág. 21), se da porque la unidad sintáctica en curso estaría correctamente formada.

De este modo, Anderson, Aston y Tucker consideran “extenso” a todo material producido después del primer punto de plenitud sintáctica, que sigue a la plenitud pragmática de la petición nuclear.

En virtud del hallazgo de una alta frecuencia⁵⁰ de extensiones en las solicitudes registradas por los autores en su trabajo de campo, tal como ellos lo mencionan, adoptan dos encuadres teóricos: la teoría del acto de habla y el análisis conversacional. Como se apunta en los procedimientos de análisis, la articulación de ambas perspectivas teóricas está definida por la diferencia con la que cada una considera la función de la extensión en la solicitud. En el primer caso, para la teoría del acto de habla se considera que la extensión está

⁴⁹ En el original existe, aparentemente, un error, puesto que los autores hablan en este punto de “plenitud gramática”, pero más adelante en la misma página (pág. 21) la refieren y definen como “plenitud pragmática”.

⁵⁰ La alta frecuencia de extensiones es del 50%, puesto que como indican en la página 20 de su trabajo, se trata de la mitad de todos los inicios de petición, aclarando que se da por igual en hablantes nativos y no nativos.

diseñada para reparar o realizar la accesibilidad y la aceptabilidad de la solicitud, fortaleciendo o modificando sus presuposiciones; el segundo encuadre, análisis conversacional, la entiende como producida para influir en la respuesta y así lograr mayor fluidez en la conversación.

Los analistas sostienen, siguiendo a Widdowson (pág. 22) que los procedimientos de accesibilidad se orientan a “hacer claro el sentido y la fuerza de las expresiones”, de tal modo que una solicitud para ser accesible debe comunicar el referente, así como debe tener la intención de solicitar. En este sentido, equiparan el procedimiento de accesibilidad con la máxima de manera de Paul Grice (pág. 22)⁵¹.

Problema

El problema está anclado en una acción particular: la solicitud y su realización en la apertura de encuentros; como se detallará en el análisis, no hay una formulación explícita de la pregunta central y es necesario recuperarla por otras categorías metodológicas, como las hipótesis.

De este modo, un interrogante que aparece complementando al interrogante central -al que podríamos referir como de qué manera se producen las solicitudes de servicio- es mencionado cuando los autores exponen sus procedimientos de análisis: “¿en qué forma pueden verse las extensiones como incremento de la accesibilidad de la solicitud?” (pág. 24). La pregunta, así formulada, contiene una hipótesis: las extensiones funcionan como incremento de la accesibilidad de la solicitud.

Corpus

Se trata de un *corpus* en inglés, conformado por peticiones realizadas por personas que visitan una librería, en situación real de solicitud de atención hacia los empleados de la misma. Las tablas incluidas en el artículo especifican

⁵¹ Respecto de la máxima de manera, Paul Grice señala lo siguiente: “*I expect a partner to make it clear what contribution he is making and to execute his performance with reasonable dispatch*” (1989, pág. 28).

cantidad de solicitudes que aparecen habiendo sido ya clasificadas de acuerdo a las categorías que orientaron el análisis.

En este sentido, las solicitudes que se clasificaron por tipo (específica-libro-; categoría), así como por su forma canónica (*have, where, looking for, zero*), suman 130. Cuando los autores clasifican por formato de respuesta y por tipo de respuesta y formato por turno, trabajan sus tablas con 66 solicitudes.

Hipótesis

Al inicio del artículo, Anderson, Aston y Tucker argumentan que “las restricciones de la producción discursiva en un contexto social genuino pueden explicar los rasgos de las realizaciones en nuestros datos, rasgos que aparecen algo diferentes de los que generalmente se enfatizan en otros estudios” (pág. 18). En este sentido, los autores señalan que “las expresiones del usuario para efectuar una petición se caracterizan con mucha frecuencia por una suerte de post-modificadores, en un proceso” al que los analistas refieren como “extensión de petición”.

Cuando los analistas ya han reunido los datos y realizado la clasificación de solicitudes, afirman que existe en ellas una alta frecuencia de extensiones y que la mayoría de éstas resuelven problemas de aceptabilidad (“evitan o reparan presuposiciones que no son razonables”). Introducen la siguiente hipótesis para explicar esto, contraponiéndose al argumento de que esa evitación de los problemas de aceptabilidad explicaría el recurso masivo al uso de extensiones: es necesario considerar el aspecto dinámico de las solicitudes, puesto que se introducen para manifestar la aceptabilidad y verla ratificada por sus interlocutores. De hecho, literalmente, Anderson, Aston y Tucker señalan: “Los participantes no están preocupados por producir una conducta aceptable *tout court*, sino por manifestar esa aceptabilidad y verla ratificada por sus coparticipantes”.

De acuerdo a lo anterior, los autores del artículo “La producción conjunta en encuentros de solicitud de un servicio”, enuncian una pregunta que ya ha sido mencionada en el punto sobre el problema de esta descripción, a saber: “¿en qué forma pueden verse las extensiones como incremento de la accesibilidad de la solicitud?” y responden a manera de hipótesis, con un argumento de Goffman (pág. 24): “la accesibilidad no es un solamente un recurso para

comunicar el referente, sino para permitir al/la interlocutor/a que localice la referencia –acoplar esta información con la que tiene en mente”. De este modo, prosiguen los autores, lograr que una solicitud sea accesible requiere que el usuario prediga lo que el empleado tiene en mente y formule su referencia en relación con ello. Y aclaran, “la información que puede esperarse tenga en mente el empleado cae dentro de dos tipos”: a) sobre categorías y localización de libros; b) sobre libros específicos de su propio departamento. La formulación que acabo de detallar, conforma una hipótesis, en la medida en que responde a un interrogante vinculado al problema de investigación. Así mismo, también es asimilable a una hipótesis, la siguiente afirmación: “si el cliente se expresa de tal manera que el empleado no pueda, razonablemente, determinar el referente –en otras palabras, si hace hipótesis injustificadas acerca del repertorio de información del empleado-, su solicitud no sólo se arriesga a ser inaccesible, sino también inaceptable” (pág. 26).

Objetivos

En virtud de que los autores manifiestan que existen, de acuerdo a su estudio, dos formas importantes de describir y explicar el “fenómeno” de la solicitud de servicios en situaciones reales, el objetivo principal estaría definido precisamente por esas acciones: descripción y explicación de las peticiones.

De este modo, la clasificación de las extensiones de las solicitudes registradas por los analistas, de acuerdo a las categorías que ellos mismos introducen en su enfoque teórico, puede leerse como un objetivo descriptivo.

De acuerdo a la definición de objetivos que se ha incluido en el marco conceptual de este trabajo, así como a las acciones de investigación que refieren los autores del artículo que aquí se describe, se puede suponer que desde una perspectiva asimilable a una “etnografía”, se registró un número significativo de solicitudes de servicio, las que luego fueron transcritas de acuerdo a la perspectiva teórica y, como ya fue dicho, conforme a la categorización que organizó el análisis, al menos para la dimensión retórica de este estudio y su puesta en discurso a los fines del artículo.

Así mismo, también aparecen vinculados a los objetivos el reconocimiento y la indicación de “algunas implicaciones para la pedagogía y el análisis del

discurso”, contenidas en el enfoque analítico propuesto por Anderson, Aston y Tucker.

Procedimientos de análisis

La principal línea de abordaje está dada por una decisión de corte epistémico-metodológico, que tiene que ver con analizar situaciones de intercambios reales, es decir no ficcionales. Desde allí, derivan los procedimientos descriptivos que se confrontan a las formulaciones de corte teórico.

En este artículo, los autores comienzan por la caracterización de los “tipos y formas” (pág. 18) de petición de un servicio. Con esta finalidad, se clasifican las solicitudes en dos tipos: a) solicitud de libros específicos; b) solicitudes de información sobre categorías de libros.

De acuerdo a este procedimiento de clasificación, los autores infieren que ambos tipos “parecen reflejar ciertas pautas sintácticas y prosódicas recurrentes”, a las que nombran como “formas canónicas de petición” (pág. 19). Las mismas son clasificadas en cuatro categorías, identificadas a partir de un rasgo léxico-sintáctico: a) *Have*, cuando la estructura es “*Have you got...*” (libro o categoría); b) *Looking for...*, cuando la petición comienza por “*I’m looking for...*”, proseguida por libro o categoría; c) *Where*, para el caso de peticiones que inician con “*Where can I find*” (dónde puedo encontrar...); d) *Zero* cuando la petición inicia directamente con el libro o la categoría que se busca.

De manera muy sintética, menciono nuevamente aquí las variaciones que presentan las formas canónicas en terrenos empíricos, de acuerdo a la clasificación que realizan Anderson, Aston y Tucker, puesto que ya han sido detalladas en la perspectiva teórica. Los autores toman dos tipos de modificaciones, para clasificar las solicitudes que registran: modificaciones internas, por medio de sustituciones o adiciones dentro de la estructura sintáctica, que pueden ser de modo (“*Would you have*”/“*Do you have*”), léxicas (“*Do you keep*”/“*Do you have*”) o incrustaciones (“*Can you tell if you have*”), con recursos de entonación (ascendente, ascendente-descendente, en lugar de descendente); un segundo tipo de variación es la “modificación externa” y que procede por medio de elementos añadidos antes o después de la petición central.

A partir de estos procedimientos clasificatorios, los autores muestran que las peticiones, para el caso de los datos analizados, tienen una estructura nuclear (*core request*) y modificaciones internas o elementos agregados de manera externa: *prefacios*, para el caso de que se agreguen al inicio; *extensiones*, si se añaden al final de la estructura central de la petición. Habiendo identificado y caracterizado la estructura nuclear de la solicitud o petición, los analistas señalan que los datos construidos en el contexto real, muestran que las extensiones son muy frecuentes.

Un segundo momento de su análisis deviene de asumir perspectivas teóricas provenientes de la teoría de los actos de habla, por un lado, y por el otro, derivadas de la propuesta de análisis conversacional. Ambas perspectivas tienen explicaciones diferenciales acerca de las extensiones, identificadas de manera regular en las peticiones que conforman el *corpus* de análisis del artículo “*La producción conjunta en encuentros de solicitud de un servicio*”.

Los autores, comienzan uno de sus procedimientos de análisis, desde la noción de accesibilidad y aceptabilidad, que ellos mismo atribuyen a Widdowson (“procedimientos de accesibilidad”, pág. 22) y que estaría enmarcada en la máxima de “manera” de Grice. En este sentido, las peticiones con sólo comunicar el referente, siguiendo a los autores del artículo analizado, son calificadas como “accesibles”. En este caso, desde este procedimiento de análisis, se afirma que las configuraciones más frecuentes incluyen la petición con mención de autor y título, siendo la solicitud pragmáticamente completa. En los casos en que no incluya esos datos (autor; título), quien solicita el libro, genera una extensión; cuando la extensión no aparece, es el empleado quien solicita aclaración.

En este sentido, los autores se preguntan de qué manera la extensión puede verse como un aumento de la accesibilidad de la solicitud y refieren para este caso a Goffman (pág. 24), quien concibe a la misma como aquello que permite al interlocutor que localice la referencia de una solicitud, es decir como un intento de “acoplar la información con la que tiene en mente” (pág.24) y no solamente como un recurso para comunicar el referente. Así lo señalan Anderson, Aston y Tucker: “el hacer accesible una solicitud requiere que el usuario prediga lo que el empleado pueda tener en mente y formule su referencia en relación con ello”. De acuerdo con los analistas, la información

que los empleados tienen en mente es de dos tipos: a. sobre categorías de libros de su librería y su localización; b. información sobre libros específicos del departamento donde trabaja el empleado.

Cuando quien solicita un servicio “hace hipótesis injustificadas acerca del repertorio de información del empleado” (pág. 26) es posible que su petición no sólo sea inaccesible, sino también inaceptable.

Así, los analistas concluyen transitoriamente que las extensiones en los datos que han sido estudiados, son introducidas para resolver problemas de aceptabilidad, aparecen para evitar o reparar presuposiciones que no son razonables. De acuerdo con ellos, esto no explica la alta frecuencia de las extensiones en los datos analizados y es por ello que introducen la dinámica conversacional en el análisis, a fin de reforzar la interpretación de que las solicitudes o peticiones “no son simple y automáticamente accesibles o aceptables por referencia a los rasgos de un contexto inmanente compartido, sino que deben ser ratificadas como tales en el discurso, en particular a través de las respuestas que suscitan” (pág. 29). De allí que Anderson, Aston y Tucker consideren que es necesario analizar las solicitudes en la dinámica del discurso, puesto que los participantes no “están muy preocupados por producir una conducta aceptable *tout court*, sino por manifestar esa aceptabilidad y verla ratificada por sus coparticipantes” (pág. 29).

Así, dados a la tarea de analizar ahora la influencia de las solicitudes en la respuesta, los autores del artículo, introducen a manera de procedimientos de corte interpretativo-explicativos, el análisis conversacional.

Citan la regla de adyacencia de Levinson, de manera textual: “Al haber producido la primera parte de algún par, el hablante en curso debe dejar de hablar y el nuevo hablante debe producir en ese punto la segunda parte del mismo par” (pág. 30). Asumen, así mismo, que para muchos tipos de pares de adyacentes, la segunda parte del par no es una sola posible, hay opciones; así se procede también en el caso de las solicitudes analizadas, que serían un tipo de par de adyacentes.

De esta manera, los analistas señalan que para pares de adyacentes, como puede serlo una invitación, por ejemplo, la respuesta (segunda parte del par de adyacentes) puede clasificarse en preferida y no preferida. La invitación tiene como respuesta preferida, la aceptación y como no preferida, el rechazo o la

negación. De igual forma, sucede con las solicitudes para el caso analizado de petición de libros en una librería. Ante la solicitud en cualquiera de sus variantes (de un libro específico, de una categoría, etc.) la respuesta preferida es la indicación de que sí está en el departamento en el cual se genera la solicitud; una que indique que el libro/categoría no está allí, sería no preferida. Así, la definición desde la perspectiva del análisis conversacional de “respuesta preferible” es que se trata de aquella que es sistemáticamente buscada al hablar, mientras que las “no preferibles”, sistemáticamente también, se evitan o reparan. Las respuestas preferibles se dan en un “formato preferido de turno”, en el cual la segunda parte del par de adyacentes, es decir la respuesta, es inmediata. Señalan los analistas: las respuestas preferidas “se aportan en un ‘formato preferido’ de turnos, evocado inmediatamente después de haberse producido el primer par, de acuerdo con la regla del par de adyacentes” (pág. 30, el subrayado es mío). Mientras tanto, las no preferidas se dan en un formato no preferido de turnos, en el cual existe una demora, no se da la respuesta inmediatamente, sino que se anteponen pausas, rellenos, repeticiones, falsos inicios, etc.

Los autores del artículo afirman que esto ha sido comprobado en sus datos, siendo la pauta la siguiente: “las respuestas condescendientes para abrir solicitudes ocurren generalmente en un estilo preferido, las no condescendientes en un formato no preferido” (pág. 31).

En este punto del análisis, Anderson, Aston y Tucker abren un interrogante que les es útil al permitir diversificar sus afirmaciones desde la puesta en relación de la solicitud con la respuesta, en términos de cómo influyen las extensiones del pedido en ésta (en la respuesta, precisamente). Antes de desplegar esta línea de análisis, hacen la salvedad de que la pregunta por un libro es en realidad un “recurso final”, puesto que tratándose de usuarios de una librería universitaria, generalmente la dinámica se reduce a buscar el libro por sus propios medios; sólo se expresa la solicitud a un empleado cuando la obra buscada no está claramente visible o en el caso de que el usuario se encuentre bajo presión por no tener tiempo de buscarla por sí mismo.

En base a los datos de campo, llegan a la conclusión de que las extensiones inciden no en el tipo de respuesta, sino en el formato. Así, encuentran que la respuesta no preferida traslapan sus elementos de demora (interjecciones

como “*mmm...*”, “*er...*”, recordar que los datos originales están en inglés) con las extensiones de las preguntas, dando lugar a lo que los autores clasifican como “formato encubierto no preferido” (pág. 35), el cual consiste precisamente en traslapar los elementos de demora. Luego presentan una tabla que da cuenta de las frecuencias.

Los autores sostienen en términos de la introducción de esas categorías, que “más que evitar las respuestas no preferidas, como tales, las extensiones parecen evitar potencialmente el registro de componentes de demora asociados con estas respuestas, cubriéndolas de manera que la respuesta apropiada se da inmediatamente después de completar la primera parte del par” (pág. 36). Así, Anderson, Aston y Tucker, infieren que “el efecto de ese procedimiento es ratificar la aceptabilidad de la solicitud”. Sostienen esa afirmación en el argumento de que los elementos de demora en el formato encubierto aportan tal procedimiento de ratificación, puesto que confirman en los participantes la justificación de sus presuposiciones al generar la solicitud (“y por lo tanto la competencia del solicitante”).

Apoyan la anterior afirmación, señalando que el formato encubierto no preferido “efectivamente evita la falta de fluidez en el habla”. De acuerdo con los analistas, varios autores han notado que las intermitencias en una conversación parecen mostrar la incomodidad de los participantes, en tanto que la fluidez demostraría lo contrario, confirmando la competitividad conversacional de los participantes. De este modo, siguiendo a los autores, en el formato no preferido, los componentes de demora constituyen discontinuidades que pueden evitarse recurriendo a una extensión encubierta, a fin de impedir la no ratificación de la aceptabilidad de la solicitud.

Se citan a continuación las conclusiones puesto que son el corolario de los procesos de análisis.

En primer lugar los tres autores del artículo trabajado, concluyen que la forma de la solicitud no parece ser determinada completamente por quien la realiza, sino que estaría influida por la aceptabilidad. Es decir, la forma de la solicitud refleja la aceptabilidad como una preocupación de quien emite el pedido-solicitud, pero también refleja el hecho de que esta aceptabilidad debe ser ratificada en la interacción.

Desde esa afirmación basada en los datos registrados, los autores infieren que las solicitudes “se caracterizan por cierta tendencia en algún hablante de continuar con su turno hasta que el otro efectivamente se haga cargo en el proceso que denominamos extensión de solicitud”, lo que sugiere a los autores que la consecuencia de ese proceso, es la reducción de intermitencias en la plática.

La conclusión “fuerte” a la que llegan, entonces, es que las expresiones no son responsabilidad de un solo hablante, sino más bien el producto de ambas partes intervinientes. Sostienen teóricamente esta afirmación, recurriendo al concepto de Levinson de “expectativa fuerte de que no ocurran brechas en los puntos de alternancia del hablante” y en lo que Sacks denomina “*lousy conversations*”, que refiere a que la negociación de la aceptabilidad se manifiesta en la preocupación de los participantes por evitar/reparar la falta de fluidez conversacional. (pág. 40).

Una vez expuesta esta conclusión, derivan de ella dos implicaciones, señalando que una de ellas es descriptiva y la otra pedagógica. La primera, apunta a que si “las expresiones se observan como producciones conjuntas, entonces no podemos basar nuestras opiniones de lo apropiado exclusivamente en datos intuitivos proporcionados por individuos aislados: lo que se juzga como una contribución apropiada en un contexto hipotético es un constructo estático e idealizado que no toma en cuenta la continua y dinámica influencia del proceso de negociación” (pág. 41). En cuanto a la segunda implicación, que impacta en la pedagogía de la enseñanza de segundas lenguas, será adecuadamente analizada a continuación, específicamente en el punto sobre los objetivos del estudio.

Análisis

1. Enfoque teórico

Al inicio del artículo, los autores exponen que se trata de un estudio realizado en relación con situaciones reales, desde la perspectiva de la pragmática comparativa. Tal como fue citado en la descripción del enfoque teórico, señalan que su argumento central tiene que ver con que las restricciones de la producción discursiva en un contexto social “genuino” pueden explicar los rasgos de las interacciones analizadas por ellos, que son diferentes de los que

se analizan en otros estudios. Siendo éste un argumento central, tal como los analistas lo exponen, debiera existir al menos una mínima referencia a los indicadores de un debate que es nombrado, pero no descripto, ni explicado. No se detallan los “rasgos” que definen la particularidad que sus hallazgos proponen desde el punto de vista teórico, mucho menos aquéllos con los cuales se confrontan.

Así mismo, en el cuerpo de su artículo, los autores que son citados y desde los cuales se generan las categorías de análisis, que sirven para clasificar los datos que ellos mismos construyen, son introducidos sin exponer los términos de las distancias (o cercanías) teóricas y/o debates, con la sola excepción de una formulación general mediante la cual Anderson, Aston y Tucker señalan que las solicitudes deben analizarse de manera dinámica y atendiendo a la existencia de una realización conjunta y no como situaciones estáticas o unidireccionales, razón por la cual el enfoque asumido será el del análisis conversacional.

De esta forma, en la página 22 de su artículo, aluden al concepto de “extensión” en la teoría de los actos de habla, vinculado a la reparación o realización de la accesibilidad y aceptabilidad. Pocas líneas más abajo, introducen la noción que adjudican a Widdowson de “procedimientos de accesibilidad”, que, aparentemente, equiparan a la máxima de manera de Grice, tal como lo mencionan. En la página 24, citan a Goffman en su definición de lo que es “accesibilidad” y la tornan operativa, en la medida en que analizan algunas solicitudes por recurso a esa definición. En todo caso, lo que no queda claro es si las diversas definiciones se articulan, se complementan lógicamente, o si ellos mismos se distancian de alguna y en todo caso, si a partir de esas menciones conceptuales, tejen un debate particular a nivel teórico, para que luego sea operativo en términos del análisis.

De forma similar, tampoco son especificadas las restricciones que mencionan en la producción discursiva propia de la solicitud de un servicio.

Ahora bien, confrontando dos “momentos” del análisis realizado por los autores, puede apreciarse que en una primer instancia, se presentan dos perspectivas sobre la aparición de extensiones en las solicitudes: tal como ya ha sido referido, en la página 22 de su artículo detallan que desde la “teoría del acto de habla” se considera a la extensión como diseñada para reparar la

accesibilidad y la aceptabilidad de la petición o solicitud, fortaleciendo o modificando sus presuposiciones; una segunda explicación es la proveniente del análisis conversacional, que señala que la extensión es introducida para influir en la conducta de respuesta, lo que provoca, de acuerdo a los autores, una mayor fluidez en la conversación.

Más adelante, Anderson, Aston y Tucker afirman que puede “considerarse que la mayoría de las extensiones que aparecen en nuestros datos resuelven problemas de aceptabilidad: evitan o reparan presuposiciones que no son razonables” (pág. 29).⁵² Y agregan inmediatamente: “tal explicación no explica *per se* el uso masivo de la extensión en nuestros datos –en lugar de, digamos, la introducción o modificación interna”, añadiendo que la explicación que acaban de descartar no considera los aspectos dinámicos de las expresiones en un contexto conversacional, en el cual la duración de los turnos no está predeterminada y tampoco una suposición justificada está dada o compartida *a priori* por los participantes. Finalmente enfatizan que los hablantes no están preocupados por una generar una conducta aceptable, sino por manifestar esa aceptabilidad y verla ratificada. Ahora bien, comenzando por el final de estos argumentos ¿no es la ratificación componente inherente de la aceptabilidad?, es decir, la aceptabilidad, ¿no debe también leerse en términos relacionales y dinámicos? Si como señalan los autores respecto de la teoría del acto de habla, vincula aceptabilidad al fortalecimiento o modificación de presuposiciones, ¿no implica dicho fortalecimiento o modificación al copartícipe? La duda es razonable, en la medida en que no existe un argumento, sino una mera mención que no descarta lo que esta duda introduce.

Por otro lado, la consideración del aspecto dinámico de la solicitud, al menos siguiendo a los autores, no parece desde sus mismos argumentos, contraponerse a la noción de “aceptabilidad” de los actos de habla, en el análisis que ellos mismos realizan. En las conclusiones de su estudio comentan que la forma de las solicitudes al tiempo que refleja una preocupación por la aceptabilidad en “el sentido de evitar o reparar suposiciones injustificadas”,

⁵² Así dicho, la razonabilidad es un concepto que, intuitivamente, presenta una gran complejidad, mucho más atendiendo a factores como la posible diversidad de sentido o significado de lo que es considerado “razonable” por una cultura u otra. La falta de precisiones en este sentido colabora con el carácter confuso de la presentación general del artículo.

refleja también el hecho de que la aceptabilidad tiene que ser ratificada en la interacción. Desde esta afirmación de los analistas, la perspectiva teórica desde la cual se “lee” la producción de solicitudes, en realidad contrapone una noción de “aceptabilidad” estática, podríamos decir, a una relacional y dinámica; contrapone la norma a la ocurrencia y quizá centra el artículo de Anderson, Aston y Tucker no el debate con una noción de aceptabilidad, que tampoco aparece definida con precisión en sus implicancias, como ya hemos indicado, sino en el tipo de situaciones que deben analizarse desde los postulados teóricos. El análisis de situaciones “genuinas”, para usar la terminología de los autores, dimensiona empíricamente la aceptabilidad, siguiendo sus propios argumentos, llenándola de un contenido relacional en una dinámica concreta. Sin embargo, para que una expresión sea aceptable, aun desde la teoría del acto de habla, se involucra a otro, en un contexto determinado, atendiendo, como señalo más arriba, a que se define por el fortalecimiento o la modificación de presuposiciones. En el trabajo de Ruffinetti (2008) sobre contextualización de la acción comunicativa, en el que alude a las referencias a Searle que trabaja Habermas en el análisis de la acción orientada al entendimiento y la necesidad de definir el contexto o la situación que la enmarca, se menciona que las condiciones que deben cumplirse para que un oyente pueda entender y aceptar un acto de habla, son precisamente las que conforman la aceptabilidad.

La teoría de los actos de habla, y así lo notan los autores del artículo aquí analizado, contempla como definición de aceptabilidad, las condiciones que tiene en cuenta quien produce un acto de habla, para que el oyente pueda entenderlo, al menos en su literalidad; de este modo, está implícito el carácter relacional y dinámico de la aceptabilidad, en la medida en que vincula el comportamiento del hablante con la respuesta que tenga del mismo por parte del oyente. Desde este punto de vista, la aceptabilidad encierra una pretensión de ratificación de la misma por parte del oyente y evidencia la dinámica del intercambio que tiene lugar cuando se producen actos de habla. Entonces, la pregunta sería, ¿cuáles son los argumentos de los autores a partir de los que pueda considerarse que la aceptabilidad, desde la teoría de los actos de habla, no contempla la dinámica de la interacción? Porque la presentan de manera contrapuesta al análisis conversacional y al optar por éste último,

implícitamente, descartan las definiciones de los actos de habla en torno a la aceptabilidad y accesibilidad.

Se considera necesario aclarar, además, que la teoría de los actos de habla postula que cada emisión de un acto de habla contiene tres actos simultáneos, que aun a riesgo de simplificar en exceso, podríamos mencionar brevemente: a) acto locutivo, consistente en la emisión misma del enunciado, con un significado literal; b) acto ilocutivo relacionado con la intención que preside la locución del hablante y c) acto perlocutivo, que se vincula con los efectos del enunciado, es decir con lo que se pretende provocar en quien lo recibe (Herrero Cecilia, Juan, 2006). Si en cada acto de habla conviven esas tres dimensiones (o actividades), toda petición o solicitud analizada desde este enfoque, tiene un carácter dinámico y relacional, en la medida en que el oyente está implicado, de manera más evidente en el acto ilocutivo y en el perlocutivo. Por otro lado, los autores, tal como ellos mismos lo afirman, tienen una preocupación pedagógica, sin que esto signifique el despliegue de un debate teórico que dirima entre dos o más perspectivas, cada una con explicaciones distintas; sin embargo, la forma en que exponen su “preocupación” pedagógica, evidencia un debate respecto del que sólo señalan su propia postura. Lo anterior puede apreciarse cuando comentan que para “hacer (y aprender a hacer) solicitudes, no es suficiente plantear el problema como ‘¿qué diría usted en esta situación?’ Es decir, que elaborar una solicitud apropiada no es cosa, simplemente, de seguir un guión elegido de un repertorio memorizado” (pág. 40).

Considero, entonces, que el desarrollo de varias perspectivas teóricas que se dirigen a analizar situaciones reales de producción de una solicitud, cuyo valor investigativo quizá tenga su fortaleza en cómo desde lo conceptual pueden explicarse intercambios concretamente ocurridos o, incluso, cómo la ocurrencia (de la solicitud, para este caso) “exige” a la teoría tener en cuenta los rasgos que la caracterizan empíricamente -asumiendo la hipótesis de que la solicitud de servicio se produce de manera conjunta-, conviven en el artículo con la intención de fondo de trasladar de manera directa los argumentos de esta postura hacia la enseñanza de segundas lenguas⁵³. Este planteo aparece al

⁵³ No estoy afirmando que no sea posible o incluso deseable, que los hallazgos de investigaciones centradas en el análisis de discurso, se trasladen a prácticas diversas de la

cierre del artículo, lo cual incide negativamente en la validación expositiva⁵⁴ de su estudio, junto a otros elementos que detallo en los siguientes puntos del análisis que aquí se realiza.

Problema

Como tal, no aparece una pregunta central, sino la formulación de su respuesta, en la medida en que los autores del artículo afirman que la producción de solicitudes se da de manera conjunta, razón por la cual es necesario analizarla en términos de la dinámica conversacional.

La presencia de extensiones, en este sentido, siempre siguiendo a los autores, tiene que ver con ratificar la accesibilidad de la solicitud. Como ya ha sido señalado, un interrogante expuesto de manera explícita por los autores es: “¿en qué forma pueden verse las extensiones como incremento de la accesibilidad de la solicitud?” (pág. 24). Sin embargo, luego el problema de la accesibilidad se desvanece y al parecer es sustituido por el de la aceptabilidad, para terminar afirmando que, en función de los formatos de respuesta (preferido/no preferido) la ratificación de la aceptabilidad se vincula a los elementos de demora propios del formato encubierto (aclaro: no preferido), que aportarían el procedimiento de ratificación “habilitando a los participantes para confirmar tácitamente la justificación de las presuposiciones de la solicitud –y por tanto la competencia del solicitante” (pág. 37)

Siendo estos sus argumentos y sus respuestas, aportan mayor imprecisión respecto de cuáles son los interrogantes centrales en términos específicos. Incluso, dichos argumentos incorporan conceptos que se suman a los que no

vida social, lo que incluiría a las pedagógicas, sino que se trata de dos dimensiones diferentes de los procesos de investigación o incluso, tal como lo afirma Samaja (retomo y preciso este punto en el análisis de los objetivos) existe una diferencia entre la intervención profesional y la investigación científica. En el artículo, la propuesta pedagógica de la enseñanza de segundas lenguas no ha sido un tópico presentado, tampoco explorado; asimismo, no hay datos o evidencias sobre las que se trabaje a manera de reflexión desde la teoría, sólo un señalamiento de los autores respecto de cómo debiera enseñarse una segunda lengua, con el presupuesto incluido de que no se enseña de la manera en que ellos lo proponen.

⁵⁴ Tal como ya ha sido introducido en la estrategia investigativa del presente trabajo, con este concepto Samaja (2007) alude a los análisis y evaluaciones de la fase expositiva, que en el caso analizado es el artículo como pieza textual, los cuales incluyen además de los controles sobre el avance y los resultados de la investigación, un momento de ordenamiento de los materiales a ser presentados así como de los argumentos relacionados con los mismos, apoyado, precisamente, en la evaluación de los resultados obtenidos, para el presente caso, por medio de los procedimientos de análisis desplegados.

han sido definidos en el contexto del problema abordado, como el de competencia del solicitante.

Finalmente, de acuerdo a la frecuencia de extensiones, siendo que los autores señalan que se presentan en la mitad de su registro de solicitudes y que este número valida sus hipótesis y el enfoque comunicacional que proponen, cabe también preguntarse sobre el otro 50%. En este caso, ¿se podría afirmar siguiendo la lógica de los analistas, que este 50% no estaría “preocupado por manifestar y ratificar la aceptabilidad de su solicitud”?

Corpus

Existen, al parecer, dos momentos del *corpus*, puesto que en las primeras tablas: tabla 1 (pág. 19); tabla 2 (pág. 21) y tabla 3 (pág. 22), se registran y clasifican 130 solicitudes. En un segundo momento, al clasificar por tipo de respuesta, formato por turno y tiempo de respuesta (siguiendo las categorías usadas por los autores), las tablas presentan un total de 66 solicitudes, como puede verse en: tabla 4 (pág. 31); tabla 5 (pág. 34); tabla 6 (pág. 36) y tabla 7 (pág. 42). En el artículo no se aclara la razón en la que se fundamenta un supuesto recorte del corpus original o, en todo caso, si se trata de dos corpus de análisis.

Por otro lado, el *corpus* incluye situaciones de solicitud de un servicio en una librería y atendiendo a que los mismos autores señalan que existen rasgos muy específicos que la caracterizan (mencionan que si alguien busca un libro, generalmente tiene el dato y lo consigue por sí mismo en el estante correspondiente), tal como ellos lo aclaran, es poco frecuente que el usuario busque a un empleado. De allí que cuando se realiza una solicitud, la misma se da en el contexto de una situación atípica, que puede variar: no se cuenta con datos precisos del libro, el mismo no está visible o el solicitante no está en el departamento correspondiente, por ejemplo. En este sentido, puesto que las solicitudes incluidas en el *corpus* se dan en el contexto de una librería, podría tratarse de un caso particular de petición, no asimilable a otras interacciones en diferentes situaciones de solicitud de un servicio.

En este sentido, en el punto 2 del primer capítulo de esta tesis, en el que se abordan diversos aspectos de los procedimientos teórico-metodológicos del análisis del discurso, se retoma a Eva Salgado en lo que hace a sus

formulaciones respecto del *corpus*. De acuerdo con la autora, en las propuestas teóricas y operativas de un trabajo de análisis de discurso, la construcción del *corpus* tiene una relevancia singular, en gran parte porque permite que los resultados arrojen conclusiones válidas que puedan aplicarse al resto de las producciones discursivas de su categoría. Sin desechar los aportes que pueda originar un estudio como el aquí analizado, sobre todo en función de la dimensión empírica de las categorías puestas en relación, habría que evaluar si las situaciones consideradas en el *corpus* son pertinentes y suficientes, no en términos cuantitativos, sino en términos de su variabilidad en el universo potencial de solicitudes de servicio, para caracterizar la producción de las mismas. El hecho de considerar los rasgos singulares del *corpus* a analizar, no le resta méritos a un trabajo de las características que presenta el aquí se describe y analiza, por ello mismo precisar sus particularidades quizá pudiera ser un aspecto destacable que aporte méritos al enunciar las limitaciones en el alcance de sus implicaciones teórico-prácticas.

Hipótesis

Para hacer más gráfica la exposición de esta parte del análisis, citaré nuevamente, lo que ha sido ya referido en el punto de la descripción de la hipótesis: “las restricciones de la producción discursiva en un contexto social genuino pueden explicar los rasgos de las realizaciones en nuestros datos, rasgos que aparecen algo diferentes de los que generalmente se enfatizan en otros estudios”. Siendo que se trata del inicio del artículo y atendiendo al hecho de que están presentando las características de su estudio, la formulación aparece sumamente difusa: ¿a qué restricciones se refieren?, ¿por qué son diferentes los rasgos de las realizaciones analizadas?, si bien se podría anticipar que el texto proveerá esa información, se considera que siendo este enunciando uno de corte introductorio, podría al menos precisar las diferencias de manera genérica, para, *a posteriori*, detallarlas en el análisis. Una de las características de las hipótesis en su formulación, puesto que es necesario atender al hecho de que generadas antes del trabajo de análisis, a modo de guías del mismo, o posteriormente, como emergentes, necesariamente vinculan aspectos teóricos con empíricos que posibilitan su contrastación; en otro nivel, es decir a nivel de sus componentes (interno podría decirse),

relacionan dos o más variables especificando de manera precisa, esa relación (Samaja, 2007). Siendo las formulaciones que acabamos de citar, sumamente relevantes para las hipótesis que plantean los autores del artículo, puesto que tratan sobre las variables centrales del estudio que ellos realizan, las confusiones que las caracterizan cobran un peso significativo.

Anderson, Aston y Tucker afirman, a partir de su análisis y en calidad de conjetura, que las solicitudes se deben considerar de manera dinámica, puesto que el recurso a las extensiones se presenta para resolver problemas de aceptabilidad, pero precisando que los participantes están preocupados no por producir una conducta aceptable, sino por ver ratificada en la interacción, esa aceptabilidad por parte de sus interlocutores. La pregunta es esperable y hasta predecible: ¿cuáles serían los indicadores de esa “preocupación”?⁵⁵ Aquí también están en juego hipótesis de nivel operativo o empírico, que conectan una variable teórica con los indicadores concretos de la misma. De acuerdo a lo que desarrollan en su artículo, se trata de indicadores discursivos (rectificaciones, pausas, intermitencias, entre otros, de acuerdo a lo que los analistas señalan), aunque tratándose de un concepto como el de “preocupación”, que sin duda presenta un nivel de complejidad significativo, debieran dar cuenta de esa complejidad en el tratamiento del mismo, a nivel de indicadores empíricos. De acuerdo con Samaja (2007), las hipótesis indicadoras, propias de la instancia de validación empírica, conectan el concepto con sus dimensiones observables⁵⁶. Pueden estar implícitas, pero es necesario aclarar que no son definiciones nominales o convenciones, tal como ha sido expuesto en la estrategia investigativa de este trabajo, “son por el contrario, enunciados que pretenden expresar relaciones efectivas entre

⁵⁵ En “*Metáforas de la política*”, Emilio de Ípola (2001), realiza un detallado análisis sobre la complejidad metodológica del acceso a los estados internos (la intención de una acción, por ejemplo), que resulta una contribución novedosa a algunos conceptos y operaciones propias del análisis del discurso. Retomo esto en las conclusiones de los casos de estudio. La lectura del apartado II, del segundo capítulo del libro que he citado: *El problema metodológico del acceso a los “estados internos”* (op.cit. págs. 47 a 52), es esclarecedora, en particular para algunas conjeturas que articulan los conceptos centrales del análisis conversacional.

⁵⁶ Para revisar la característica de “observable”, Juan Samaja (2007) parte de un análisis de lo que es el orden de los conceptos y el orden de la experiencia, afirmando que “no están separados absolutamente, sino relativamente” y prosigue señalando que en la base empírica de una investigación “hay presupuestos instrumentales densamente ‘cargados de teoría’”, lo que hace que el dato se *mueva* en esa “constante intermediación por la cual se tornan observables ciertos conceptos teóricos y al mismo tiempo se transforman en conceptos teóricos ciertos estados de cosas observables”(op. cit., pág. 181).

propiedades” (2007, pág. 223), y por lo tanto son hipótesis que requieren justificación, la cual se despliega en la teoría o en el plano empírico.

No existe referencia alguna a entrevistas, tampoco registro de discurso gestual, o descripciones detalladas de los elementos contextuales que estarían evidenciando esa “preocupación” del hablante. Las solicitudes son citadas de manera directa y si bien en la segunda parte del artículo, cuando los autores adoptan explícitamente el enfoque conversacional, incluyen respuestas, no son presentadas en una interacción completa (debe haber un saludo inicial, por ejemplo, así como un cierre de la interacción), lo que también cobra sentidos particulares desde la misma perspectiva asumida por los autores y especificada por ellos como “dinámica”. Al respecto, como ha sido comentado en el planteamiento de esta tesis, de acuerdo con Michael Meyer (2003) Ruth Wodak y Ron Scollon, al problematizar la validez del análisis del discurso para dar cuenta de las problemáticas en las que se inscriben los distintos objetos de estudio, sugieren aplicar procedimientos de triangulación que estén dirigidos, precisamente a validar el análisis y sus conclusiones, argumentado que el mismo es “siempre apropiado, sea cual sea la orientación teórica o la utilización de los datos cuantitativos o cualitativos” (pág. 57).⁵⁷

Asimismo, indican que existe una alta frecuencia de uso de extensiones y que la aceptabilidad se considera como determinada por la necesidad de evitar o reparar presuposiciones que no son razonables. Sin embargo, siempre siguiendo los argumentos de los autores, esa interpretación no “explica *per se* el uso masivo de la extensión en nuestros datos” y precisan más adelante que el mismo (el uso de extensiones) se ha dado en el 50% de las solicitudes por ellos registradas. Otra pregunta es obligada: si el recurso a la extensión se presenta en la mitad de las solicitudes analizadas por los autores y eso amerita considerar un enfoque dinámico, desde el cual la solicitud aparece en un contexto de conversación, en el cual la duración de los turnos no está predeterminada y lo que sería una suposición justificada no está dado de antemano (sigo a los autores también aquí), vuelvo a introducir el interrogante que ya he mencionado vinculado a la formulación del problema, ahora significativo en virtud de la relación lógica (y empírica) entre éste y las

⁵⁷ En este argumento, el autor cita a Silverman en “Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction” (1993, pág. 156).

hipótesis: ¿significa esto que el otro 50% donde no aparece el recurso a la extensión, pone en evidencia la falta de preocupación del hablante por ratificar la aceptabilidad de su solicitud? Además, el uso masivo, en los términos planteados por los autores, es la razón o el argumento que los lleva a descartar un determinado enfoque y asumir otro que es dinámico, ¿por qué?

Es necesario aclarar una vez más que el análisis que se está efectuando, no debate la pertinencia de las explicaciones que aportan Anderson, Aston y Tucker, sino la presentación de los argumentos y su coherencia lógica, en virtud de lo que ya ha sido comentado respecto de la validación retórica o expositiva.

En la exposición descriptiva de las hipótesis, se apuntaron dos conjeturas manejadas por los autores del artículo. La primera, responde a la pregunta que ellos mismos formulan respecto de cómo pueden verse las extensiones en tanto incremento de la accesibilidad de la solicitud. Y responden siguiendo a Goffman, que la accesibilidad no se limita a ser un recurso para comunicar un referente (para el caso analizado, libro o categoría), puesto que en realidad su función está dada por permitir al interlocutor que localice la referencia, es decir, para acoplar la información (se supone que debe ser la información solicitada) con la que tiene en mente (se supone, nuevamente, que se trata de la que tiene en mente el interlocutor/empleada de la librería). Es decir, aclaran los autores, se debe lograr que el usuario prediga lo que el empleado tiene en mente, para lograr una respuesta.

Existe otra hipótesis, presentada a continuación de la anterior, cito una vez más: “si el cliente se expresa de tal manera que el empleado no pueda, razonablemente, determinar el referente –en otras palabras, si hace hipótesis injustificadas acerca del repertorio de información del empleado-, su solicitud no sólo se arriesga a ser inaccesible, sino también inaceptable” (pág. 26).

Ahora bien, puesto que ambas están teórica y lógicamente relacionadas (la hipótesis que refiere a la accesibilidad de la solicitud y la que refiere a las presuposiciones acerca de lo que el interlocutor tiene en mente, que es un componente de la accesibilidad, de acuerdo con los autores), voy a introducir dos señalamientos: uno, quizá no tan relevante, en lo que respecta a accesibilidad, no es retomada en las conclusiones y aunque se despliega en una parte considerable del análisis, no juega ningún papel en las conclusiones

que los analistas presentan respecto de los hallazgos de estudio: una variable central del estudio se desvanece durante el análisis; el segundo señalamiento tiene que ver con la perspectiva teórica en la que se enmarcan las hipótesis, cuando los autores afirman que es necesario analizar las solicitudes desde un enfoque dinámico, puesto que las extensiones se usan para influir sobre la respuesta y aportar fluidez a la conversación. Desde la definición de Goffman, a la que ellos adhieren, si el hablante expresa una solicitud inaccesible, porque el libro o la categoría no están, no hace falta un otro (no se juega una producción conjunta, relacional), puesto que el hecho mismo de preguntar por algo que no está o no corresponde, la hace inaccesible. La supuesta presuposición del hablante, no requiere ser “ratificada” por la información que supuestamente tiene en mente el empleado. Tal y como lo comentan los autores: el hecho de que no esté el libro o no corresponda la categoría, hace inaccesible a la solicitud. De esta forma lo sostienen Anderson, Aston y Tucker: “Por tanto, un usuario se arriesga a hacer referencias inaccesibles si pregunta acerca de: a) una categoría que pudiera no ponerse en correspondencia fácilmente con la categorización de la tienda; o b) un libro específico manejado por un departamento distinto” (pág. 25).

Para cerrar este punto del análisis, regreso sobre lo ya señalado. Independientemente de que las hipótesis sean válidas e incluso valiosas en su capacidad explicativa, los argumentos expuestos por los autores no representan elementos probatorios que aporten fortaleza teórica o empírica a sus conjeturas, así con el mismo razonamiento de que existe una alta frecuencia de uso de extensiones y dado que su opuesta (no se usan extensiones) es la misma frecuencia (50% de las solicitudes analizadas), la incidencia porcentual no es determinante para la interpretación o en todo caso, la interpretación de la falta de extensiones en la mitad de los casos, tiene la misma fortaleza cuantitativa que la que los autores decidieron no analizar o desechar. Siendo que el enfoque tiene características cualitativas, además, el recurso a la frecuencia debiera ser lateral, o al menos no central, en todo caso resultaría ser un apoyo a la interpretación de las variables que se han puesto en relación en el análisis, que sí es medular en su propuesta.

Objetivos

Para el caso de este artículo, en el cual no aparecen explicitados los objetivos, lo que hace necesario actualizarlos desde la exposición de las acciones de investigación, una cuestión central a tener en cuenta es la clasificación que realizan los autores en relación con las solicitudes de servicio que analizarán, por un lado, y, por el otro, a la necesaria vinculación lógica (tanto desde el punto de vista metodológico, como desde el conceptual) existente entre las categorías del problema, la hipótesis y los objetivos. En este sentido, el trabajo de Anderson, Aston y Tucker presenta un exceso en el tratamiento descriptivo inicial de las solicitudes, en la medida en que el mismo no tiene un correlato con los fines perseguidos en el análisis del problema propuesto en el artículo.

De hecho, los mismos autores lo señalan: “La ventaja de una explicación acerca de las extensiones que considere sus consecuencias para la fluidez en el habla es que el tipo de extensión proporcionada no es de importancia clave” (pág. 39). Entonces, la clasificación inicial que se presenta formando parte de la perspectiva teórica de los autores y que guía luego el trabajo clasificatorio con el cual organizan las solicitudes de servicio registradas, no es fundamental para el planteo central que realizan, cuando señalan que lo que debe analizarse es la producción conjunta de las solicitudes, desde el enfoque conversacional. Así, las originalmente categorías teóricas con las que se conforman dos tipos de modificaciones (internas/externas), cada una con sus subcategorías (adición-sustitución; variantes léxicas; incrustación; recurso de entonación, para el primer tipo de modificación, y premodificación/postmodificación, para el segundo tipo), luego no son operativas, ni retomadas, en el análisis, debido precisamente al planteo central que contiene la hipótesis que guía al mismo. Con haber clasificado, introduciendo la definición de “extensión”, las solicitudes que la presentan y las que no, resulta suficiente; pero además, si la hipótesis es que existe un proceso de producción conjunta, es más pertinente clasificar y examinar las solicitudes en relación con su respuesta (lo que ellos introducen hacia el final del artículo, cuando las trabajan en términos de “pares adyacentes”).

Poniendo en relación este punto con las afirmaciones de Juan Samaja (2007 respecto de la validación conceptual, la fase de formulación de esta instancia tiene como objeto el logro de “las definiciones conceptuales y el análisis de las

estructuras de las redes conceptuales implícitas en el problema, en las hipótesis, en el marco teórico y en los objetivos” (2007, pág. 215), lo que pone en evidencia la profunda vinculación existente entre las decisiones teóricas y operativas que estas categorías suponen.

En la parte descriptiva de este caso y en el punto sobre objetivos, se incluyó la indicación de los autores de que el estudio que han efectuado tiene implicaciones para el análisis del discurso y para la pedagogía. En este sentido, siguiendo nuevamente a Samaja, existe un conjunto de rasgos que marcan la diferencia entre una intervención profesional y un proceso de investigación. De acuerdo con el autor, la producción científica está caracterizada por contener elementos de “universalización y demostración”. Así lo presenta: universalización “en la medida en que se trata de producir un conocimiento del objeto en sus aspectos no meramente circunstanciales, sino *generales*”, entendiendo lo general como exportable a otros tiempos y espacios; en lo que hace a la demostración, tiene que ver con que la exigencia de que “se someta a los criterios normativos mediante los que una comunidad científica dada legitima la circulación de conocimiento” (2007, pág. 34). En este sentido, la afirmación que contiene el título del artículo aquí descrito y analizado, actualiza su pretensión de universalización: “*La producción conjunta en encuentros de solicitud de servicios*”. La cuestión relativa a la demostración, tiene que ver con los procedimientos mediante los cuales los autores del artículo refieren a cuerpos teóricos ya “legitimados”, tanto para confirmarlos, como para debatirlos o refutarlos.

Las prácticas profesionales, como puede serlo la enseñanza de segundas lenguas que mencionan los autores al final del artículo, en tanto actividad pedagógica, siempre siguiendo a Samaja, “no están sometidas a este doble imperativo de la universalización y la validación de sus conclusiones cognoscitivas: les basta con alcanzar una adecuada *eficacia local, particular*, lograda en los marcos del problema práctico que intentan resolver” (2007, pág. 35).

Existe sin embargo, una observación más a esta implicación contenida en la presentación del análisis de Anderson, Aston y Tucker. En las conclusiones, luego de afirmar que sus datos sostienen la premisa de que la expresión de

una solicitud es resultado de una producción conjunta, puesto que su inicio⁵⁸, extensión y forma, “dependen de manera crucial de la participación y conducta de respuesta de los receptores” y que el recurso a la extensión de la solicitud tiene como consecuencia la reducción de intermitencias en la plática, sostienen que tal “concepto de la producción de expresiones tiene dos implicaciones importantes, una descriptiva, otra pedagógica”. A continuación de explicar la implicación descriptiva, introducen el siguiente argumento:

“Desde la perspectiva pedagógica, si quienes aprenden van a adquirir la capacidad de interactuar en situaciones reales, es evidentemente inadecuado para ellos el adquirir simplemente realizaciones ‘estandarizadas’ de actos y secuencias de actos (guiones); deben tener experiencia de negociación, de producción conjunta bajo condiciones que reflejen lo más posible las restricciones sociales normales” (pág. 42).

Sin la intención de valorar la verdad de tal argumento, la observación que realizo tiene que ver con la información o el conjunto de datos que ha sido trabajado o construido por los autores para sostener su análisis y, en este sentido, ellos refieren en la cita introducida que es necesario desplegar una propuesta pedagógica que enseñe a realizar negociaciones y producción conjunta en determinadas condiciones, lo que encierra el supuesto de que no es lo que se hace en la enseñanza de segundas lenguas. Integran este tema al final de su artículo y si bien se anticipa esta implicación pedagógica y las tablas clasifican las solicitudes de acuerdo a si las emiten hablantes nativos o no nativos (en las tablas: HN y HNN), no existe más que una mención de esta variable, no hay datos que confirmen características pedagógicas en la enseñanza de segundas lenguas, ni datos o porcentajes de fuentes secundarias que evidencien que esta práctica pedagógica trabaja desde el recurso a guiones preestablecidos o que sostengan otra afirmación que los autores realizan, a continuación de la cita previa: “podría afirmarse que se trata de una capacidad que quien aprende una segunda lengua ya posee”, refiriéndose a la habilidad de producir enunciados de manera conjunta. Sin embargo, un poco más adelante, los autores señalan que sus datos, vistos a

⁵⁸ En este sentido, la producción de una solicitud, en su inicio, no tiene respuesta, pues es precisamente un inicio; en todo caso, supone el manejo de ciertas hipótesis del hablante sobre el comportamiento potencial del oyente, a partir de su solicitud. Este punto, será detallado en el análisis de las estrategias o procedimientos de análisis.

detalle, estarían demostrando que la capacidad de negociar (o la habilidad de producción conjunta), en realidad, es algo que los estudiantes de segundas lenguas deben desarrollar.

Es así como los autores cierran su artículo, conectando de manera directa sus hallazgos descriptivos y las consecuencias teóricas de los mismos, con la recomendación de “diseñar una pedagogía en la que tales capacidades puedan desarrollarse”, de manera que se tenga en cuenta en la misma que la preocupación de quien produce las solicitudes es la ratificación de la aceptabilidad, manifestada en la fluidez al hablar y en “la corrección de lapsos eventuales”. Considero que no habiendo trabajo empírico que describa la generalidad (o las particularidades) de la propuesta pedagógica propia de la enseñanza de segundas lenguas en algún contexto concreto, este corolario del artículo pone en evidencia una especie de “salto” que, simultáneamente, exhibe un quiebre, entre un proceso de análisis de un *corpus* de solicitudes de servicio y una prescripción profesional, para retomar la distinción de Samaja, bajo el formato de una recomendación sobre una práctica pedagógica que no ha sido ni descripta, ni analizada en el artículo.

En función de los objetivos del análisis realizado por Anderson, Aston y Tucker, esta última parte del trabajo de los autores, aparece desvinculada de los mismos, tampoco está contenida en la formulación (indirecta) del problema, ni en la de las hipótesis que han sido planteadas en su artículo.

Procedimientos de análisis

En principio y antes de comenzar a detallar aspectos de los procedimientos de análisis, se señala que hay una cantidad considerable de categorías introducidas que no tienen peso a la hora de efectuar la tarea analítica. Ya ha sido mencionado que la tipología de modificaciones, detallada al inicio del artículo, más allá de su valor descriptivo, no es recuperada en el análisis, ni se ponen en cuestión de qué forma operan los diferentes tipos de modificaciones que han sido clasificadas originalmente.

Así mismo, las tablas presentadas por los autores, clasifican las solicitudes de acuerdo a si son producidas por hablantes nativos (HN, aunque en algunas tablas aparecen en iniciales por su denominación en inglés: NS) o por hablantes no nativos (HNN o NNS); sin embargo no hay uso de esta

clasificación, sino de manera lateral y en relación con las implicaciones pedagógicas del estudio realizado por Anderson, Aston y Tucker. Ahora bien, sería esperable que el recurso a la extensión de solicitud, al menos en teoría, estuviera influenciado de alguna forma por la competencia del solicitante (que, a su vez, es nombrada por los autores del artículo y usada en vinculación con la accesibilidad y aceptabilidad de las solicitudes, sin embargo no es definida) más cuando la hipótesis que sostiene el análisis se centra en la búsqueda de fluidez en la conversación y en la ratificación de la aceptabilidad. ¿No sería un dato emergente (y por lo tanto, analizable o al menos *mencionable*) que tanto hablantes nativos como no nativos no presenten diferencias en el recurso a extensiones, atendiendo a que los autores lo vinculan con la competencia del hablante, precisamente?

Ahora bien, pasando a consideraciones más específicas, y poniéndolo en relación con lo señalado anteriormente, en el punto en el que se abordan las características del enfoque pragmático, se sostiene desde diversos autores y distintas teorías, la relevancia de la conceptualización de “contexto” y se especifica que dentro de los paradigmas (a saber los que refieren a modelos de corte racionalista o, por el contrario, los que se enmarcan en estudios de corte empírico) es medular la definición del mismo, puesto que adquiere dentro de cada uno, distintos significados que tienen que ver, en términos generales, con considerar su carácter determinante o no dentro de las interacciones que se estudien. En “La producción conjunta en encuentros de solicitud de un servicio”, los autores comienzan argumentando que existen ciertas restricciones (ya fue comentando que no especifican a qué restricciones refieren) de la producción discursiva en un contexto social genuino que explicarían los rasgos de las realizaciones en sus datos. Sin embargo, no introducen más elementos que caractericen el contexto, que aparece así sólo diferenciado de aquellos que no son “genuinos”, que serían los que resultan de situaciones de “laboratorio” o ficticias.

Así, como ya ha sido mencionado, Van Dijk (2012) señala que el discurso expresa o manifiesta el contexto, siempre que el mismo sea comprendido en un sentido social o cognitivo, como algo que subyace al discurso y cuyas características se consideran como formando parte del significado del mismo. Wodak y Meyer (2003), a su vez, lo definen como una forma histórica que,

tanto desde su dimensión diacrónica, como desde la sincrónica, debe ser recuperada en el análisis, a fin de que dé cuenta de los procesos discursivos estudiados o interpretados. Asimismo, Eva Salgado (2003), puntualiza que el hablante está constreñido por una serie de mecanismos lingüísticos surgidos del contexto social, lo que otorga centralidad también, desde su perspectiva, al tratamiento operativo del mismo. En este sentido, en el artículo analizado no existe una preocupación por delimitar la amplitud conceptual de contexto, reduciéndose su caracterización a “real”, por oposición a ficticio.

Sin embargo, el contexto es nombrado, cuando se presentan los procedimientos de análisis y sus resultados. Los autores al mencionar la alta frecuencia del recurso a extensiones en los datos analizados, indican que las solicitudes no son automáticamente accesibles o aceptables por referencia a un “contexto inmanente compartido”, sino que deben ser ratificadas en el discurso, principalmente a partir de las respuestas que suscitan. De este modo, aparece una relación entre contexto (inmanente y compartido) y discurso que, considero, amerita un despliegue más preciso, sobre todo por el hecho de que está operando sobre los procedimientos de análisis.

Como ya fue comentado en relación con las hipótesis, los autores aseguran que los participantes no están preocupados por producir una conducta aceptable por sí misma, sino por la ratificación de la aceptabilidad en la respuesta del oyente. En lo que hace a procedimientos, la pregunta es previsible: ¿de qué modo el estudio da cuenta de la preocupación de los hablantes?, o desde una perspectiva más claramente metodológica, ¿cuáles fueron los procedimientos empleados para indagar acerca de dichas preocupaciones? ¿Y por qué el hecho de que la ratificación de la aceptabilidad suponga un procedimiento de análisis desde un enfoque dinámico, inhabilita el carácter relacional de la aceptabilidad como tal, en la medida en que desde su definición en articulación con el recurso al uso de extensiones en las solicitudes, tiene que ver con “fortalecer o modificar presuposiciones”, tal como lo comentan los autores del artículo, lo cual sólo puede suceder si se toma en cuenta al oyente, lo que, a su vez implica una cierta dinámica relacional que vincula al productor de la solicitud con su interlocutor?

En este sentido, no hay elementos empíricos citados por los analistas que evidencien o al menos conduzcan a sostener las afirmaciones sobre la

preocupación del hablante o sus presuposiciones. Como ya ha sido indicado, el recurso a triangulación de técnicas, o al menos el trabajo mediante entrevistas, daría un sustento empírico más sólido a este tipo de inferencias provenientes de los procedimientos de análisis. Incluso, vinculado al tema del contexto, discutido previamente, el poder dar cuenta del mismo, en la identificación de los rasgos que lo definen, también permitiría, al menos potencialmente, aportar mayor consistencia a los datos.

Ahora bien, respecto de la introducción del enfoque conversacional, como ya lo mencionamos en la descripción de los procedimientos de análisis, los autores recurren a la regla de adyacencia de Levinson, que en términos generales predica que al haberse generado la primera parte de un par, el hablante deja de hablar y su interlocutor produce en ese punto, la segunda parte del mismo par. Así, esta segunda parte tiene una diversidad de realizaciones potenciales que han sido clasificadas en un orden de preferencia. Para el caso de la invitación, ejemplo que ya ha sido señalado, la respuesta preferida es la aceptación y la no preferida, el rechazo. Análogamente, ante la solicitud de un libro, la respuesta preferida es que está disponible y la no preferida podría ser que esté agotado o que no está en el departamento donde es solicitado.

Los autores prosiguen señalando que el análisis conversacional define que las respuestas preferibles, son las que se buscan sistemáticamente, mientras que las no preferibles, se evitan o reparan. Las respuestas preferibles se dan en un “formato preferido de turno”, en el cual la segunda parte del par de adyacentes, es decir la respuesta, es inmediata. De esta forma lo presentan los autores, como ya lo hemos referido de manera previa: las respuestas preferidas “se aportan en un ‘formato preferido’ de turnos, evocado inmediatamente después de haberse producido el primer par, de acuerdo con la regla del par de adyacentes” (pág. 30, el subrayado es mío). Mientras tanto, las no preferidas se dan en un formato no preferido de turnos, en el cual existe una demora, no se da la respuesta inmediatamente, sino que se anteponen pausas, rellenos, repeticiones, falsos inicios, etc.

Ahora bien, siendo que se trata de un procedimiento aplicado a las solicitudes que conforman el *corpus*, la precisión de su formulación, es metodológicamente significativa; si se señala como diferencia que una es inmediata y la otra presenta demoras o pausas, rellenos, etc., se podría afirmar que una respuesta

negativa inmediatamente adicionada al primer turno del par de adyacentes, es también preferida. Si se da el caso de que alguien pregunte: “tienen las *Reglas del método sociológico*” y su interlocutor, inmediatamente, responde: “no, pero podría usted conseguirlo en tal o cual lugar”, la primera parte del par es la solicitud y la segunda, una respuesta preferida, si tomamos en sentido estricto el factor temporal; por lo contrario, si volvemos a analogarlo con el ejemplo que los autores mencionan acerca de la invitación, es no preferida, pues se trata de un libro que no se tiene, de manera similar al rechazo como respuesta de una invitación. El procedimiento que deviene de las definiciones que permiten clasificar y aportar así a la comprensión de la dinámica de la solicitud, arroja operativamente resultados confusos, cuando no contradictorios, respecto de lo que Anderson, Aston y Tucker afirman.

A continuación, los analistas señalan que las respuestas no preferidas son proporcionadas en un formato no preferido de turnos, en el cual la respuesta se demora con “pausas, rellenos, repeticiones, falsos inicios, acuerdos débiles (*Yeah/ S-sí.../*)”. En este sentido, dando jerarquía a la hipótesis⁵⁹ de que es necesario analizar la solicitud desde un enfoque conversacional, en el cual la respuesta aporta el elemento dinámico y da sentido a la extensión, una operación coherente, sería clasificar también las respuestas desde los recursos particulares que se incluyen en ella, en la medida en que tienen la misma relevancia que la solicitud y hasta completan su “producción” (los autores postulan, precisamente, la producción conjunta de encuentros de solicitud), más aun atendiendo a que los criterios de inmediatez o demora no son concluyentes, como lo hemos apuntado más arriba. Un comentario más, los autores del artículo afirman que han comprobado en sus datos que: “las respuestas condescendientes para abrir solicitudes ocurren generalmente en un estilo preferido, las no condescendientes en un formato no preferido” (pág. 31, el subrayado es mío). En primer lugar, las respuestas no “abren” las solicitudes; de acuerdo a lo afirmado por los autores, son el segundo componente de un par de adyacentes, en el cual es la solicitud la que abre el

⁵⁹ Se trata de una hipótesis sustantiva, que de acuerdo con Samaja (2007), como ya lo hemos mencionado en la estrategia metodológica de esta tesis, está conformada por conceptos que demuestran poseer las mismas o mayores ventajas que los considerados hasta el momento como los mejor establecidos para dar respuesta a la problemática que se analiza o investiga. Así, la hipótesis sustantiva es válida si constituye una buena respuesta a las preguntas planteadas y es coherente con el estado de la cuestión o saberes previos.

encuentro, para utilizar su terminología. Por otro lado, ¿es lo mismo formato que estilo? La terminología no debiera ser un detalle sin importancia en un análisis que se enfoca, precisamente, en el uso del lenguaje, y para este caso, en su descripción y clasificación, a fin de explicar una interacción particular.

Siguiendo con los procedimientos de análisis, Anderson, Aston y Tucker, concluyen a partir de sus datos que “las respuesta preferidas se dan a muy pocas solicitudes, extendidas o no” (pág. 33), lo cual se explica porque la pregunta en una librería universitaria es un recurso final, de acuerdo a lo que indican los autores, en la medida en que por lo general el usuario sólo pregunta por un libro, cuando el mismo no está visible o cuando está presionado por el tiempo. Introducen en relación con esta afirmación, el interrogante sobre otras formas de ver cómo las extensiones influyen la respuesta. Y responden: “Creemos que puede encontrarse una respuesta a esta pregunta al considerar no tanto el tipo, sino el formato de las respuestas obtenidas”. Es necesario señalar que no ha sido definido el tipo, sino el formato (preferido/no preferido), lo que torna bastante oscura la respuesta que ellos dan a la pregunta que introducen.

Luego, agregan en la página 36, una clasificación, como sigue:

- a. formato encubierto no preferido⁶⁰: “los elementos de demora se colocan ‘fuera de registro’ al traslaparse o engancharse” a la primera parte del par;
- b. formato no preferido abierto: “donde la respuesta se demora con material no traslapado”;
- c. formato preferido: “por ejemplo, sin demora”.

Agregan a la clasificación, una tabla (tabla 6, pág. 36), que gráficamente introduce aún mayor confusión. A los fines de graficar la exposición de estas reflexiones, a continuación se transcribe la tabla 6 a la que hemos referido:

⁶⁰ Debe señalarse que hablan primero de “formato encubierto no preferido” (pág. 35) e inmediatamente de “formato no preferido encubierto”, lo cual agrega confusión a su categorización, si se suma este detalle a otros que ya han sido señalados en la descripción y el análisis de este caso.

Tabla 6. Formato de respuesta (n = 66)⁶¹

<i>Tipo de respuesta</i>	<i>Formato no preferido</i>			
	Preferido	Encubierto	Abierto	Total
Peticiones no extendidas	6	–	2	8
<i>Preferida</i>				
Peticiones extendidas	4	–	1	5
Peticiones no extendidas	10	1	20	31
<i>No preferida</i>				
Peticiones extendidas	3	9	10	22
Totales	23	10	33	66

De la tabla extraen la siguiente conclusión: la frecuencia del formato abierto no preferido es considerablemente menor donde las peticiones se extienden, puesto que “más que evitar las respuestas no preferidas, como tales, las extensiones parecen evitar potencialmente el registro de componentes de demora asociados con estas repuestas, cubriéndolas de manera que la respuesta apropiada se da inmediatamente después de completar la primera parte del par”. Y agregan: “nos parece que el efecto de este procedimiento es ratificar la aceptabilidad de la solicitud”. Atendiendo a que el formato abierto no preferido es aquel en el que la respuesta se demora con material no traslapado y que, de acuerdo a la tabla 6, para peticiones extendidas es de 1 y para peticiones sin extensión de 20, cito el siguiente argumento de los autores: “la

⁶¹ La tabla, que respeta la numeración original (es la sexta presentada en el artículo por los autores) es igual a la que se presenta en el trabajo que aquí se analiza; a los fines de esta presentación he conservado los datos de manera idéntica al original, sólo he modificado el diseño puesto que aquí la tabla se muestra con sus columnas y filas marcadas para facilitar la lectura. Como puede apreciarse, en la fila superior el “formato no preferido”, pareciera estar integrado por subcategorías de “preferido”, “abierto” y “encubierto”; si por el contrario, esta subcategorización es la que se corresponde con “tipo de respuesta” (primera columna, lado izquierdo), confunde la clasificación que se ubica debajo de ésta, que abarca peticiones, que claro está, no son respuesta, sino solicitudes.

producción de elementos de demora en el formato encubierto aporta tal procedimiento de ratificación, habilitando a los participantes para confirmar tácitamente la justificación de las presuposiciones de la solicitud –y por lo tanto la competencia del solicitante”. Primero, recuestan sus inferencias en un dato que vincula formato abierto con peticiones con y sin extensión, pero luego arguyen por recurso al formato encubierto, una de las hipótesis centrales de su estudio y hasta lo que constituye la justificación de la adopción del enfoque conversacional. Las conclusiones son confusas o al menos su presentación expositiva no construye una red lógica de inferencias.

Retomando la cuestión terminológica, el recurso a diferenciar (sin hacerlo efectivamente), estilo/formato/tipo y a enmarcar dentro de “formato no preferido”, la subclasificación de “preferido”, “encubierto” y “abierto” (ver tabla 6), suma confusión a una serie ya confusa de operaciones y conceptos en los cuales se apoyan para sostener sus conjeturas. Introducen, además, como ha sido destacado en la cita, una noción que no ha sido trabajada: competencia. Tampoco ha sido puesta de modo sistemático y preciso en relación con conceptos que son centrales en el análisis, como “aceptabilidad”, “accesibilidad” o “ratificación de la aceptabilidad”.

Para poder apreciar este señalamiento que efectúo sobre la competitividad del hablante, comentaré brevemente sobre ciertos vacíos respecto de las relaciones lógicas que pueden confirmarse en el despliegue del análisis que los autores realizan. Así, señalan, como ya ha sido referido, que asumen el vínculo entre formato encubierto no preferido (los elementos de demora se traslapan a la primera parte del par, es decir, a la solicitud como tal) y la evitación de falta de fluidez, conjetura que Anderson, Aston y Tucker, atribuyen a “varios autores”, quienes al parecer postulan que las intermitencias en una conversación parecen mostrar la incomodidad de los participantes, mientras que la fluidez demostraría lo contrario, puesto que confirma la competitividad conversacional de los participantes. Atendiendo a que no ha sido definida dicha competitividad en términos conceptuales y que este razonamiento al que adhieren, es premisa de la conclusión que señala que “los componentes de demora asociados al formato no preferido constituyen discontinuidades que pueden evitarse (al no ser registrados) mediante el uso de extensión encubierta, con lo que se descarta que pudiera escucharse como una no

ratificación de la aceptabilidad de la solicitud” (pág. 37, el subrayado es mío). Entonces: los participantes quieren demostrar, fluidez de por medio, su competitividad, pero además quieren ratificar la aceptabilidad de su solicitud, de modo que habría que trabajar los nexos lógicos entre fluidez, competitividad y ratificación de la aceptabilidad, operación de análisis que no está suficientemente trabajada, ni desde lo conceptual, en virtud de la ausencia de definiciones ya indicada, ni desde lo operativo, pues citando a “varios autores” (que no son referidos, además, de manera específica) que esgrimen una hipótesis en la cual se relaciona la fluidez con la competitividad del hablante, pasan a confirmar su hipótesis (la de Anderson, Aston y Tucker) sobre la extensión, el formato de respuesta y la ratificación de la aceptabilidad. Pero se debe tener en cuenta, además, las que se clasifican en “preferida” y “no preferida” y se subclasifican en “encubierto” y “abierto” son las respuestas, no las extensiones. En la cita literal, los autores introducen una nueva categoría, al parecer: “extensión encubierta”, una vez más, no definida.

Más allá de lo confuso de la exposición de las categorías, los autores antes de desplegar lo que se acaba de analizar, al pie de la tabla 6 (pág. 36), sostienen que “más que evitar las respuestas no preferidas, como tales, las extensiones parecen evitar potencialmente el registro de componentes de demora asociados con estas respuestas, cubriéndolas de manera que la respuesta apropiada se da inmediatamente después de completar la primera parte del par”. Desde ese argumento, Anderson, Aston y Tucker infieren que “el efecto de ese procedimiento es ratificar la aceptabilidad de la solicitud”, refiriendo una vez más que los elementos de demora en el formato encubierto aportan el procedimiento de ratificación, puesto que confirman la justificación de presuposiciones de los participantes, al generar la solicitud y añaden: “y, por lo tanto la competencia del solicitante” (pág. 37). En este segmento, la vinculación de variables, es la siguiente: el formato encubierto ratifica la aceptabilidad puesto que confirma las presuposiciones de quien realiza la solicitud, las que al estar justificadas confirman, a su vez, la competitividad del solicitante. Ahora el término novedoso, un término medio en realidad, tiene que ver con la necesidad de confirmar las presuposiciones del solicitante, proceso que tiene como resultado la corroboración de la competitividad del hablante. Es necesario recordar que los autores al confrontar la teoría de los actos de habla

con el enfoque conversacional que ellos asumen (pág. 22), mencionan que la primera maneja una noción de accesibilidad/aceptabilidad de una petición, que se vincula con modificar o fortalecer las presuposiciones⁶². Al parecer, al momento de asumir el análisis conversacional como el más adecuado para dar cuenta del uso de extensiones en las solicitudes, dejan de lado el de los actos de habla, porque no da cuenta de los rasgos dinámicos que el enfoque conversacional sí tiene en cuenta.

Ahora bien, respecto de las conclusiones que han sido presentadas en la descripción de los procedimientos de análisis realizados sobre el *corpus* de solicitudes, por Anderson, Aston y Tucker, introduciré nuevamente una cita, a fin de analizar el alcance y las características de las inferencias operativas que los autores generan. Con el argumento que afirma que las solicitudes se “caracterizan por cierta tendencia en algún hablante de continuar con su turno hasta que el otro efectivamente se haga cargo del proceso que denominamos extensión de la solicitud” (pág. 41). No voy a detenerme en los rasgos de las imprecisiones terminológicas de lo que se acaba de citar (“cierta tendencia”, “algún hablante”) porque es un aspecto del artículo que ya ha sido analizado; sin embargo sí lo haré en el hecho de que esa afirmación es el argumento que sostiene lo que los autores colocan a continuación: “una consecuencia del este proceso es que la reducción de intermitencias en la plática (silencios entre turno y titubeos, por ejemplo) se reducen”. En realidad, sería más que una consecuencia⁶³, una razón fundante, más cercana a la causa, incluso de acuerdo a lo afirmado y analizado por los autores; la dinámica de las extensiones de solicitud pareciera basarse originalmente en evitar las demoras o las intermitencias, a fin de ratificar la aceptabilidad. Dicho de otra manera, los participantes evitando intermitencias, logran la fluidez conversacional que tiene como consecuencia, confirmarles la aceptabilidad de su solicitud y por lo tanto, siempre siguiendo a los autores, su competencia conversacional.

⁶² Es necesario aclarar aquí, que la falta de elementos más precisos que evidencien el debate teórico del que parten Anderson, Aston y Tucker cuando argumentan que el enfoque conversacional es más adecuado para analizar la producción, deja la posibilidad abierta de que se equipare, por ejemplo, “fortalecimiento” de la presuposición a “confirmación”.

⁶³ Quizá esta formulación ponga en evidencia el proceso empírico, del orden de lo observable/registrable a la hora de construir el dato: se generan extensiones para evitar las intermitencias y así lograr fluidez. Pero desde el punto de vista del análisis, la evitación de intermitencias, reitero, es causa y no consecuencia de la generación de extensiones, siguiendo a los autores.

Po otro lado, la extensión es un “añadido” a la solicitud, sin embargo los analistas aquí señalan que una vez que el hablante expresa su solicitud, trata de continuar con su turno, hasta que el interlocutor se hace cargo y cito “en un proceso que denominamos extensión de solicitud” (pág. 41), lo cual, dicho así resulta confuso, porque le adjudica el proceso de extensión al oyente, lo que claramente no coincide con las primeras definiciones y clasificaciones de la extensión introducidas por los autores del artículo. Este señalamiento podría estar magnificando un detalle retórico o de exposición, si no fuera porque la generalización de ciertas características como vaguedad terminológica, ausencia de definiciones conceptuales, escasa explicitación de vínculos lógicos entre nociones centrales del trabajo que aquí se analiza, generan un “efecto de oscurecimiento” que podría estar obstaculizando la correcta apreciación de los hallazgos de Anderson, Aston y Tucker en la producción de solicitudes de servicio.

Ya finalizando este análisis, tal como ha sido referido en la parte descriptiva de este caso, la conclusión central a la que llegan los autores es que las expresiones de solicitud son producto de ambas partes intervinientes: quien la genera y quien la recibe y responde. En este “momento” de su artículo, sostienen teóricamente esta afirmación, recurriendo al concepto de Levinson de “expectativa fuerte de que no ocurran brechas en los puntos de alternancia del hablante” y en lo que Sacks denomina “*lousy conversations*”, que refiere a que la negociación de la aceptabilidad se manifiesta en la preocupación de los participantes por evitar/reparar la falta de fluidez conversacional. A continuación, exponen dos implicaciones que ya habían sido mencionadas por los autores en el inicio de su artículo: una descriptiva y una pedagógica. La primera resalta una característica central de la propuesta de Anderson, Aston y Tucker, que es el haber trabajado situaciones reales que dan cuenta de un proceso de negociación que tiene una dinámica y continua influencia en las expresiones que se generan. Critican de esta forma los contextos hipotéticos en tanto constructos estáticos e idealizados que sin tomar en cuenta la negociación, juzgan a las contribuciones como apropiadas, basándose en “datos intuitivos proporcionados por individuos aislados” (pág. 41). Una vez más, aparece un concepto que se inaugura sin haber sido operado en el análisis: proceso de negociación, que en sentido estricto, es también una

hipótesis que debería tener como correlato, un conjunto de datos empíricos, tal como lo señalan los autores, de modo que se genere la validez necesaria para producir conceptos e interpretaciones (no opiniones) que den cuenta, precisamente, de los datos contruidos o recabados en el campo. Si lo anterior no ha sido desplegado, quizá otra posibilidad sería que se vincule “producción conjunta” con “proceso de negociación”, lo cual debería haber sido aclarado, para poner en evidencia que ambos conceptos refieren a un mismo comportamiento o proceso conversacional. Anderson, Aston y Tucker, introducen hacia el final la afirmación de que “la negociación de la aceptabilidad se manifiesta en la preocupación de los participantes por evitar (y reparar) la falta de fluidez en las conversaciones” (pág. 41). Se debe asumir aquí la preocupación de los participantes, concepto difuso y complejo, como ya ha sido señalado y sobre esa asunción, se debe asumir que la producción conjunta es ahora un “proceso de negociación de la aceptabilidad”.

Además, los autores también concluyen aquí que existe una debilidad padecida por los datos que provienen de situaciones de simulación, aunque una vez más, lo refieren de manera errónea: hablan de “datos simulados”, cuando en realidad lo que son simuladas son las situaciones desde las cuales se construyen/recaban los datos. Con este señalamiento, Anderson, Aston y Tucker, refuerzan su postura en lo que hace a sostener las interpretaciones y análisis de datos que se construyen a partir de situaciones “naturales” y vinculan a esto una implicación pedagógica, sobre la que ya se ha reflexionado en el análisis de los objetivos del estudio de Anderson, Aston y Tucker.

Hacia el cierre de su artículo, los autores realizan un señalamiento, que apoyan con una tabla (Tabla 7, págs. 42 y 43) y que afirma lo siguiente: “enfrentados a la demora en la respuesta del empleado, los hablantes no nativos retoman el turno y aportan una extensión con menos frecuencia”, que los hablantes nativos. Esta inferencia apoya, de acuerdo con los autores, el argumento de que “deben adquirir la habilidad para producir enunciados conjuntamente, en un contexto de interacción”. En este sentido, los hablante no nativos deben tener experiencias de negociación, de producción conjunta, subrayan los autores, “bajo condiciones que reflejen lo más posible las restricciones sociales normales”. Varios interrogantes ameritan respuesta: ¿qué grado de manejo de la segunda lengua tienen los hablantes no nativos cuyas solicitudes han sido

ingresadas en el *corpus* de análisis?; ¿no es ésta una variable relevante que incide en la producción de solicitudes y su ampliación en términos del recurso a la extensión?; en este sentido, ¿la competencia –en tanto concepto mencionado por los autores en algunos pasajes de su artículo- del hablante, no incide en la producción de enunciados en una segunda lengua? Me refiero a la capacidad de uso adecuado del vocabulario, suponiendo que tienen un conocimiento considerable del mismo; por otro lado, vuelvo a una pregunta ya introducida con anterioridad, ¿cuáles son las restricciones sociales normales a las que refieren?

Finalmente, en la página 42 los autores mencionan que la frecuencia del recurso a extensión es muy similar en hablantes nativos y no nativos, pero que si se hace un examen más detallado se “revela que el número de casos en que la extensión parece requerirse es mayor donde están implicados los hablantes no nativos”. Ahora bien, en la página siguiente, señalan que los no nativos, presentan una frecuencia menor. Entonces, ¿qué es lo que evidencia que la extensión “parece requerirse”?, y si los hablantes no nativos en sus peticiones “hacen referencia inadecuada con más frecuencia (por ejemplo, mención única del título, en vez de título y año), y así tienden a ser menos aceptables en su forma no extendida”, no entra en conflicto esta afirmación con la que los autores argumentan en sus hipótesis central: ¿que la extensión busca ratificar la aceptabilidad y que esto se vincula a la necesidad de corroborar su competitividad como hablantes?, ¿no serían por tal razón, los hablantes no nativos los más “preocupados” en confirmar esa competitividad, vía la búsqueda de fluidez y la ratificación de la aceptabilidad? En este sentido, para el caso de los hablantes no nativos, su competencia en la segunda lengua, ¿no es una variable a tener en cuenta a la hora de generar extensiones, mismas que requieren dominio de vocabulario o de formas gramaticales, por ejemplo? Y aun habiendo descartado esta interpretación, reitero, primero señalan que la frecuencia de uso de extensiones de petición es similar en hablantes nativos y no nativos y pocas líneas más abajo que en realidad la frecuencia del recurso a extensión es menor en hablantes no nativos. Más allá de la presentación algo confusa, o no muy precisa cuando no contradictoria, de estas afirmaciones no pueden las mismas sostenerse en el argumento de un “examen más detallado” cuando lo que los autores ponen en juego es la frecuencia, que además, puede

ser definida como poco significativa en términos cuantitativos. Así, mayor detalle es igual a lectura de frecuencias, puesto que Anderson, Aston y Tucker lo vinculan con “un mayor número de casos”, como ya ha sido mencionado y de solicitudes que “parecen requerir” extensiones, puesto que no existe otro argumento que evidencie el “examen más detallado”.

4. Caso 3. *Discurso de ellos y ellas en la clase de lenguas extranjeras: estrategias discursivas en el uso de directivos* (Helena Ma. da Silva Gomes y Leonardo Herrera González, 2001, págs. 59-73)

4.1 Descripción

Enfoque teórico

Da Silva Gomes y Herrera González inscriben su trabajo dentro de “los estudios sobre el poder, el control y el género en el contexto de la clase de lengua extranjera”.

Su enfoque teórico, centrado en los actos de habla directivos, considera al salón de clases como un contexto social básicamente constituido por las prácticas pedagógicas allí desarrolladas.

Los autores señalan que la interacción verbal resultante del trabajo en clase es considerada, en investigaciones llevadas a cabo los últimos 25 años, a partir de la caracterización de la clase como una “actividad social pre-moldeada”, siguiendo a Levinson (1979). Es decir, se considera a la clase como una actividad que se ajusta a un “guión preestablecido y fijo que define claramente los tipos y forma de contribuciones permitidas”. Sin embargo, deciden atender como enfoque teórico con consecuencias tanto conceptuales como operativas, a la especificidad de la perspectiva pedagógica que se adopta para clases de lenguas extranjeras (LE), denominada “enfoque comunicativo”. Tener en cuenta este factor los lleva a suponer que la “clase de LE se enmarca los límites de relaciones de poder y uso de mecanismos de control de una actividad general ‘semimoldeada’, es decir una actividad social en un marco organizativo amplio que permite negociaciones y cambios discursivos locales y que abre espacios de participación no previstos con anterioridad” (pág. 60).

Otra dimensión del enfoque teórico que asumen Da Silva y Herrera González, se relaciona con las propuestas de la sociolingüística en cuanto a tomar en cuenta para el análisis discursivo “la conexión entre la manera de usar una lengua particular y los papeles sociales de hombre y mujer legitimados por la comunidad que habla esa lengua”. Así, los autores del artículo señalan que “los trabajos actuales sobre lenguaje y género se orientan por los estudios del análisis del discurso y postulan que, para saber si el discurso femenino es diferente del masculino”, se deben tomar como punto de partida referentes tanto históricos, como sociales. En este enfoque, enmarcan una de las hipótesis de su trabajo, que refiere a una distribución diferente de los patrones de realización de actos de petición en el discurso en función del género, como se puede ver con más detalle en el punto sobre la formulación de hipótesis.

En la articulación entre enfoque teórico y procedimientos, se debe mencionar en este punto, que los autores asumen la propuesta que ellos adjudican a Searle y a Blum-Kulka y Olstain, en cuanto a que para analizar los directivos se debe recurrir a diversos indicadores de “la función de este acto ilocucionario tales como los verbos performativos, los contornos entonacionales, la puntuación, los verbos modales, patrones diversos de atenuación y el contexto en el cual se realizó el enunciado” (pág. 64).

Así mismo, los autores del artículo basan sus procedimientos en el enfoque teórico propuesto por Blum-Kulka y Olstain, aunque con algunas modificaciones. Sobre este punto detallo en el apartado sobre los procedimientos de análisis.

Problema

La pregunta central es explicitada por los autores del artículo del siguiente modo: “¿Cómo se realizan estratégicamente los actos de habla directivos, específicamente las peticiones, en las prácticas pedagógicas observadas según el género de los interlocutores profesor/a y alumno/a?” (pág. 60).

En el punto “Conclusiones” del artículo de Da Silva y Herrera González, se menciona que la propuesta del estudio es “examinar si el profesor y la profesora de portugués como lengua extranjera adoptaban mecanismos de control en el manejo del poder en el salón de clases que pudieran ser identificados como uso de directivos atenuados en forma de peticiones”. Y

prosiguen señalando que “principalmente, se buscó identificar la existencia de alguna tendencia en la selección de las estrategias discursivas de petición que pudiera indicar una relación entre el género de los interactuantes y su discurso en las clases observadas” (pág. 70). En este enunciado, se formula de manera implícita una pregunta y se sugiere, así mismo, una respuesta. Esta dualidad hace posible identificar este fragmento del artículo como un “indicador” tanto del interrogante, como de la hipótesis, lo cual también es esperable desde el punto de vista lógico, puesto que debe existir una relación vinculante entre el interrogante de una investigación y las hipótesis en términos de respuesta al mismo. Juan Samaja, comenta al respecto que existen “dos aseveraciones que están implícitas en toda hipótesis sustantiva”: a). que la misma responde satisfactoriamente la pregunta planteada en el problema o interrogante de investigación y b). que es coherente con el saber previo. De esta manera, el autor sostiene que una hipótesis es válida si es una “buena respuesta a las preguntas planteadas y si no reabre, de manera estéril, interrogantes que ya habían sido resueltos previamente” (2007, pág. 222).

Corpus

Los autores trabajaron sobre un registro conformado por 10 horas de clase de enseñanza del portugués, en cuatro grupos diferentes. Este registro se hizo mediante observaciones y grabaciones de audio y video.

Cabe mencionar que los autores se enfocaron en “el proceso discursivo seguido por los interactuantes tomando como referencia las realizaciones de aquellos actos de habla (aclaro, directivos) en el discurso del profesor y de la profesora”, lo cual podría pensarse como el *corpus* en sentido estricto. Es decir, de las diez horas de grabación de las clases, sólo se analizan los actos de habla directivos expresados, al parecer, como peticiones.

Hipótesis

De acuerdo a la mención explícita de los autores, la hipótesis sería que existe “una distribución diferente de los patrones de realización de los actos de petición en el discurso de los profesores y de las profesoras observados en este estudio” (pág. 62).

Dentro de la descripción del tipo de estudio que realizan los autores, mencionan que el estudio de caso les posibilita la “generalización analítica”, cuya validez externa está dada por la referencia a una teoría más amplia (contrapuesta a la “generalización estadística”, por referencia al universo de donde se extrajo la muestra), que ellos mismos detallan a pie de página, siguiendo la distinción de Yin, de dos propuestas teóricas, que permiten ser leídas como hipótesis, a saber: “a) el discurso del profesor indica relaciones de poder y un uso de mecanismos de control típico de una actividad general semimoldeada, y b) los actos de habla de petición usados por los profesores y por las profesoras evidencian la distribución de recursos atenuadores conforme al género de estos interlocutores”.

Objetivos

Si bien no aparece una mención explícita de los objetivos del trabajo aquí analizado, la exposición de cómo han procedido a realizar su propio análisis, sugiere que uno de los objetivos consiste en identificar los directivos por los “recursos indicadores de la función de este acto ilocucionario tales como los verbos performativos, contornos entonacionales, la puntuación⁶⁴, los verbos modales, patrones diversos de atenuación y el contexto en el cual se realizó el enunciado” (pág. 64).

Así mismo, otro objetivo parece desprenderse de los procedimientos de análisis de datos, tal como lo expresan literalmente Da Silva Gomes y Herrera González, que señalan respecto del análisis de la petición, la necesidad de distinguir los segmentos que se diferencian por la función que desempeñan en la realización del acto de habla: el *destinatario* (segmento que refiere a quién se dirige la petición); el *núcleo* (es decir, la realización de la petición en sí misma); y las *adyacencias* (partes de la petición que cumplen la función de “suavizar o intensificar” su fuerza ilocucionaria).

Un tercer objetivo podría relacionarse con la identificación de “estrategias discursivas” que han sido construidas de acuerdo con “patrones de realización” del acto de habla, basados en los tres segmentos del mismo. Así se conforman las diversas estrategias discursivas, enmarcadas en tres patrones: dirigidas al

⁶⁴ En sentido riguroso no se puede hablar de “puntuación”, porque se trata de un *corpus* oral. En la oralidad, se trataría de recursos tonales.

destinatario, al núcleo o a las adyacencias. La forma en que se identifican estas estrategias, define los procedimientos de análisis, comentados en el siguiente apartado.

Procedimientos de análisis

Los autores señalan, así mismo, que “se trata de un trabajo descriptivo sobre la ocurrencia natural [...] de patrones de actos de habla de petición” (pág. 62), en el salón de clases.

Por las características del proceso, como la pregunta, el análisis de situaciones en contextos reales, incluso de eventos que no están bajo el control de los investigadores, se decide desarrollar un estudio de caso, considerando que cada grupo sea examinado como caso, y en este sentido sea visto “como una instancia de verificación de la pregunta de investigación” que fundamenta este estudio, en lugar de ser comparados entre sí.

De este modo, cada uno de los 4 casos (grupos) permitirá la generalización analítica de los datos, respecto de las propuestas teóricas asumidas, referenciadas anteriormente en el punto sobre la formulación de la hipótesis.

De acuerdo con lo enunciado en el artículo de Da Silva Gomes y Herrera González, se procedió a la observación y grabación de horas de clase en los 4 grupos considerados. Para cada grupo, se generó una descripción de los integrantes del grupo (alumnos y profesor) y las actividades desarrolladas durante las clases, así como la cantidad de clases y el avance de los estudiantes medido en semestres. Tal como ha sido comentado en el punto sobre el enfoque teórico asumido por los autores de “Estrategias discursivas de ellos y ellas”, para el análisis de los directivos se consideraron “recursos indicadores” que son usados en los actos de habla, que ya han sido citados: verbos performativos, contornos entonacionales, puntuación, verbos modales, patrones diversos de atenuación y contexto en el cual ocurre el enunciado.

En el punto sobre el enfoque teórico, he mencionado que Da Silva Gomes y Herrera González recurren a la propuesta de Blum-Kulka y Olstain y a la perspectiva de Searle. Respecto de la primer propuesta, los autores del artículo explicitan que si bien recurren a ella para realizar el análisis, consideran algunas modificaciones, cito: “del modelo original de estos autores conservamos la idea de que el análisis de la petición debemos distinguir los

siguientes segmentos que tienen funciones distintas en la realización de este acto de habla: *el destinatario* (segmento de la petición que indica con quién se habla), *el núcleo* (parte del acto de habla que puede realizar la petición independientemente de otros segmentos) y *las adyacencias* (partes de la petición que sirven solamente para suavizar o intensificar su fuerza ilocucionaria)".

Los autores, a partir de este encuadre analítico, sugieren diversos patrones de realización del acto de habla, basados en la identificación de los distintos segmentos (destinatario, núcleo y adyacencias) y los reorganizan bajo la denominación de "estrategias discursivas". Así, el instrumento de análisis permite reconocer tres patrones generales de petición con estrategias específicas para cada uno⁶⁵.

Se procede del siguiente modo:

Patrón 1

Estrategias dirigidas al destinatario, que abarca la siguiente sub-clasificación: **a. dirigir la petición al oyente** (ejemplo: "tú podrías..."); **b. dirigirla al propio hablante** (ejemplo: "me gustaría", "yo quisiera..."); **c. dirigirla al oyente y al propio hablante** (ejemplo: "hoy vamos a hacer..."); usar un destinatario impersonal (ejemplo: "¿alguien sabe...?");

Patrón 2

Estrategias dirigidas al núcleo de la petición. Sub-clasificación: **a. usar imperativos** (ejemplo: "Tú ayúdame..."); **b. usar verbos performativos** (ejemplo: "les voy a pedir..."); **c. usar evasivas performativas** (ejemplo: "les quería pedir..."); **d. usar peticiones con referencias contextuales** (ejemplo: "¿podrías ahora...?"); **e. usar insinuaciones** (ejemplo: "los demás ya arrancaron la hoja que van a entregar..."); **f. usar enunciados interrogativos** (ejemplo: "¿cómo dirían ustedes...?"); **g. usar enunciados negativos** (ejemplo: "¿no quieres leer tu trabajo?"); **h. usar enunciados en pasado** (no citan ejemplos, porque no ocurrió este enunciado en el *corpus*); **i. usar cláusula "sin condicional" intercalada** (tampoco ocurrió este tipo de enunciado en el *corpus*); **j. consultar al oyente** (ejemplo: "entonces me

⁶⁵ Los ejemplos que aparecen en cada patrón, son extractos de los empleados por los autores. Es decir, se han respetado los enunciados que grafican la aplicación del instrumento de análisis que los mismos autores han identificado como ejemplos de cada estrategia incluida en los tres patrones.

podrías decir...”); **k. subestimar la acción requerida** (ejemplo: “tenemos un poquito más de tiempo para escribir...”); **l. usar evasivas** (no citan ejemplos, porque no ocurrió este enunciado en el *corpus*); **ll. usar mitigadores de tono** (ejemplo: “¿tienes una hipótesis?, ¿alguien, tal vez, tiene una hipótesis?”); **m. intensificar el tono sobrerrepresentando la realidad** (ejemplo: seguido de la pregunta acerca de si alguien entendió una palabra, “...¿nadie?, ¿me lo juran?...”); **n. usar expletivos o intensificadores lexicales** (ejemplo: seguido de una pregunta acerca de si ha sido comprendida una explicación: “pero me parece que todavía no estás convencida, ¿o sí?...”).

Patrón 3

Estrategias dirigidas a las adyacencias de la petición. Sub-clasificación: **a. verificar la factibilidad de atender a la petición** (no fue usada); **b. obtener el compromiso previo del destinatario** (ejemplo: “voy a pedir alguno de ustedes, si ustedes quieren, si les gustaría participar en nuestro proyecto”); **c. explicitar el motivo de la petición** (ejemplo: “pasen... vengan al centro para formar parte del círculo, ¿sí?... y además para escuchar mejor, también, ¿sí?”); **d. usar dulcificantes** (ejemplo: con tono especial, “¿ven?, ¿ven cómo entendieron más?”); **e. desarmar un posible rechazo** (ejemplo: “¿quién está aquí y quiere continuar?... sólo faltas tú, tienes que continuar”); **f. minimizar el “costo” de la petición** (ejemplo: “entonces, vamos a usar la imaginación... pensar... un textito escrito... no necesita ser extenso”).

Los autores construyen, además, una tabla (en el artículo: Tabla 1, pág. 69) que permite clasificar el uso de las estrategias, aclarando que no pensaron en comparar los resultados de la aplicación del arriba detallado instrumento de análisis. En la tabla, colocan los cuatro grupos, diferenciando cuando se trata de las producidas por profesores (masculino) y por profesoras (femenino) y dentro de estas dos agrupaciones, una más que diferencia el género del destinatario: profesor dirigido a alumno/profesor dirigido a alumna; profesora dirigida a alumno/profesora dirigida a alumna. Resultan de este modo, 8 clasificaciones, atendiendo a que se registraron datos de dos profesores de género masculino y dos profesoras de género femenino.

Se agrega, además, que cuando existieron faltas de acuerdo entre los analistas en relación con la clasificación de algunos enunciados, los mismos fueron etiquetados como “ambiguos”.

4.2 Análisis

Enfoque teórico

Existe un presupuesto por el cual los autores vinculan los tipos de actividad social que ya ha sido mencionada (premoldeada/semimoldeada) con la generación de enunciados atenuados o no. Esto no es abordado por los autores más que como un *deber ser*, como se analiza más adelante en este trabajo en el apartado sobre la hipótesis. Siendo que es central esta relación, se considera que es pertinente explicitarla, lo cual no sucede en el artículo.

Otro de los puntos centrales que se desprende del enfoque teórico a los fines de este análisis, es que los autores del artículo no tomaron en cuenta la nacionalidad (y la lengua materna, por lo tanto) como una variable interviniente en función de la relación género/contexto social, para el caso de los profesores y las profesoras; aunque es mencionada la nacionalidad en la descripción de los cuatro casos que los analistas estudian, no es puesta en relación con conceptos centrales del estudio, ni desplegada su articulación a nivel de las variables del estudio, a la hora de desarrollar el análisis. No existe, así mismo, desarrollo de los cruces entre variables, ni despliegue de lo que Da Silva Gomes y Herrera González sí introducen cuando comentan su propia perspectiva teórica, desde la que asumen que existen referentes histórico y sociales que son el “punto de partida” para analizar diferencias entre discurso femenino y masculino.

En la página 61 de su artículo, los autores señalan: “[...] el contexto de la clase no está determinado por la identidad social de los interlocutores, (pero) está influenciado por los agentes sociales que ahí interactúan”, lo cual se vincula a la construcción del rol de género, en el cual se involucra a los mencionados referentes histórico-sociales que según los mismos analistas, son “punto de partida” de los análisis de discurso que orientan, siempre siguiendo a Da Silva Gomes y Herrera González, “los trabajos actuales sobre el lenguaje y el género”. Incluso refieren estudios de Lakoff, West y Zimmermann, así como de Hirschman, cuando hacen mención de la conexión existente entre la “manera de usar una lengua particular y los papeles sociales de hombre y mujer legitimados por la comunidad que habla esta lengua” (página 61).

Es considerablemente alta la complejidad de un enfoque teórico que relacione y articule de manera singular el género con la producción discursiva, así como

ese par (género/discurso) con el manejo del poder en situación de clase. En función de esa complejidad relacional, el enfoque teórico en su correlato operativo, tendería a generar una formulación precisa y más bien rigurosa de los conceptos, misma que debiera extenderse en su tratamiento empírico. Sin embargo, las relaciones conceptuales pierden fuerza en el análisis y los datos empíricos buscan sujetarse de formulaciones teóricas introducidas *ad hoc*.

Así mismo, siendo que la pragmática es el marco desde el cual se genera el estudio, los ejes conceptuales de este enfoque son introducidos o expulsados del análisis de los datos que generan Da Silva Gomes y Herrera González, al parecer, cuando conviene o no conviene y no al amparo de un *diálogo* lógico de la teoría con la empiria. Este *diálogo* ha sido ya comentado anteriormente, cuando se menciona la problematización de Habermas acerca de la relación entre pragmática formal y pragmática empírica: resulta muy significativa su advertencia sobre la necesidad de que la pragmática empírica se apoye en las herramientas teórico-conceptuales de la formal, para lograr una adecuada identificación de los fundamentos de la práctica comunicativa sin perderse en “la desconcertante complejidad de las escenas cotidianas observadas”.

Para ilustrar este señalamiento, es útil el ejemplo del profesor (masculino), que los autores identifican como Po1, quien no dirige ninguna de sus peticiones a los interlocutores alumnos. Allí, para explicar la escasa variación de patrones de petición (datos empíricos), los autores introducen las variables “tipo de actividad” y “nivel de dominio de la lengua” (correspondencia con categorías teóricas), que no son tomadas en cuenta en el análisis del resto de los grupos que conforman sus cuatro estudios de caso, sino que son introducidas para dar cuenta de un caso que Da Silva Gomes y Herrera González identifican como “destacable”. Así mismo, señalan el caso de la profesora de portugués de origen brasileño (Pa2), como una “excepción”, en la medida en que la profesora dirige sus peticiones a alumnas y alumnos de manera más igualitaria, explicando que para este caso es necesario tener en cuenta que el número de los mismos es similar para ambos sexos (6 alumnas y 5 alumnos), mientras que en el resto de los casos, es más marcada la diferencia numérica a favor de las alumnas. No existe mención alguna de las variables “tipo de actividad” y “nivel de dominio de la lengua”, se introduce otra que es la relación numérica en la composición de género del grupo. De este modo, las variables

contextuales (tipo de actividad; género; nivel de dominio; etc.) son introducidas o desechadas en función de generar una interpretación de los datos clasificados como “destacables” o “excepcionales”, lo que pareciera más bien referir a la dispersión esperable de la información empírica que proporcionan, en palabras de Jürgen Habermas, las escenas cotidianas observadas, sin la contención lógica que implica una adecuada articulación teórica.

Formulación del problema

Introduzco el interrogante central nuevamente: los autores se preguntan de manera textual acerca de “¿cómo se realizan estratégicamente los actos de habla directivos, específicamente las peticiones, en las prácticas pedagógicas observadas según el género de los interlocutores profesor/a y alumno/a?”(pág. 60)

Esta formulación es imprecisa o, al menos, confusa. Si lo que pretenden los analistas es caracterizar los “recursos de atenuación”, eso debería ser lo que conforme el núcleo de la pregunta al menos en la totalidad parcial que es el artículo, puesto que como señalan los autores, existe un trabajo de investigación más amplio en el cual el interrogante central pudiera ser otro, o al menos levemente diferente.

Equiparan en la pregunta, los actos directivos con las peticiones, cuando en la hipótesis señalan que el acto directivo se realiza como *petición*. Es decir, la atenuación que los autores pretenden analizar, sería un “mecanismo”, expresado como realización discursiva, que transforma el acto de habla directivo en petición, lo cual implícitamente está afirmando que se trata de dos tipos de enunciados diferentes: uno directivo (potencial, en idea), otro que es petición (realización), que se produce por medio de recursos de atenuación.

Una hipótesis del análisis que aquí realizo, estaría dada por la confusión entre una dimensión empírica del objeto de estudio (contenido en la formulación de la pregunta o problema de investigación) y su dimensión conceptual. Esto podría explicar lo siguiente: el objeto de estudio, conceptualmente, es una construcción compleja en la que se articulan unidad de análisis, variables, indicadores y, siguiendo a Samaja (2007), desde una perspectiva dialéctica, también procedimientos. Su dimensión empírica, refiere en cambio a proceso de selección que en el caso del análisis del discurso, estaría emergiendo desde

el *corpus*. Para el caso aquí abordado, el objeto de estudio es el recurso a atenuaciones en los actos de habla directivos, recurso relacionado, al parecer, con el género de los interactuantes. El objeto empírico, que permite conformar un referente para estudiar este objeto conceptual, son los enunciados concretos que funcionan como indicadores de éste último.

Si realizamos el ejercicio de “liberar” el objeto empírico “peticiones” de su relación con el objeto conceptual “actos de habla directivos que están en función de la relación poder/control/género en el discurso pedagógico”, (ver página inicial del artículo *Discurso de ellas y ellos en la clase de lenguas extranjeras: estrategias en el uso de directivos*)⁶⁶, los mismos enunciados podrían funcionar como una dimensión empírica de otro objeto conceptual, lo que sucedería si el problema de investigación, es decir la pregunta central fuera otra. Con el mismo *corpus*, podrían analizarse otras relaciones conceptuales, aunque lo más probable es que cambiando la pregunta, cambie el objeto empírico, profunda, estrecha y lógicamente relacionado con la selección del *corpus*.

Esto no invalida la reflexión anterior, sin embargo. Para el caso analizado, en el artículo de Da Silva Gomes y Herrera González, se verifica una confusión lingüística (actos de habla directivos/peticiones = orden/pedido-solicitud) que podría encontrar respuesta en lo que acabamos de afirmar. El acto de habla directivo (que está *latente* y que es restituido a partir de una hipótesis) se suaviza y se convierte en una petición; el objeto empírico es la petición que registra el analista y el acto de habla directivo es parte del objeto conceptual, referido o actualizado por la petición que funciona como “indicador” del mismo.

Corpus

Los autores del artículo que se analiza, mencionan que trabajaron sobre un total de 10 horas de grabación. En este sentido, habría que problematizar si son suficientes para realizar complejos cruces entre género, poder y discurso pedagógico, incluso si no habría que haber tenido en cuenta criterios que “homogeneizaran” las características contextuales de los enunciados que han sido analizados por los autores del artículo. Esta segunda apreciación que

⁶⁶ En el anexo de esta tesis se incluyen los tres artículos analizados.

considero de mayor peso en lo que hace a la metodología del análisis de discurso, refiere por ejemplo a las variables que ya han sido comentadas: “nivel de dominio de la lengua” y “tipo de actividad”, y más aun atendiendo al hecho de que los autores las introducen para explicar datos *destacables*, como el del Po1, ya referido. Por otro lado, la pretensión de generalización analítica que exponen los autores cuando detallan el tipo de estudio (estudio de caso), a diferencia de la estadística, se apoya en criterios substantivos y no en parámetros numéricos, lo cual ubica a los conceptos hilvanados en el enfoque teórico y las variables que son su correlato operativo, en un lugar de alta significación en lo que hace a la validación del estudio, enlazando así las características del *corpus* con los resultados y alcances del estudio.

Así mismo, Teresa Carbó, como ya ha sido citado, enfatiza en la necesidad de que el *corpus* evidencie los rasgos significativos que lo vinculan con la pregunta y con el análisis de discurso en sí mismo (ver planteamientos de esta tesis).

Finalmente, no son o dejan de ser cuestionables las 10 horas de grabación en sí mismas, pero sí el hecho de que existen criterios que fortalecen la selección de un *corpus* que se apoya en principios como el de saturación teórica.

Hipótesis

En la introducción de su artículo, los autores indican que su hipótesis afirma la existencia de “una distribución diferente de los patrones de realización de los actos de petición en el discurso de los profesores y de las profesoras observados en este estudio” (pág. 62). Esta formulación, que dista de las dos hipótesis que se analizan a continuación, es confusa e imprecisa, puesto que no especifica en relación con qué se da esa diferencia, diferente de qué, ¿diferente en relación con el género, diferente en relación con una realización “típica” de los actos de petición? La ambigüedad en la formulación de la hipótesis pone en evidencia que habría una falla en la validez expositiva de este planteo.

Los autores enuncian un par de hipótesis más. Una de ellas se relaciona con el carácter autoritario del discurso docente (de acuerdo a lo que ellos indican, el mismo ha sido “a menudo” caracterizado como autoritario y “con patrones de realización marcadamente uniformes”). En la misma consideran que actualmente “éste debe estar marcado por las propuestas pedagógicas del

Enfoque Comunicativo” (pág.70), y que por lo tanto debe ser más simétrico y comunicativo⁶⁷. Por sí misma, esta hipótesis, que no parece fuertemente vinculada al interrogante, atendiendo a la necesaria vinculación lógica con la pregunta de investigación, indica que los analistas asumen un “deber ser” del discurso pedagógico que en todo caso debiera ser confrontado con lo que efectivamente “es”, en la medida en que Da Silva Gomes y Hernández González han realizado para esta investigación un trabajo de campo en situaciones “naturales” de clases, de las cuales se pueden extraer datos que sustenten o no la hipótesis sobre el discurso pedagógico.

Por otro lado, pero vinculado a lo anterior, los autores señalan que otra de sus hipótesis es que “podría haber una distribución distinta de las estrategias discursivas de petición utilizadas por los interactuantes profesor y profesora” (pág. 70). En este punto es necesario tener en cuenta que la hipótesis en sus relaciones lógicas con el resto de los componentes del proceso de investigación, también guía el trabajo de análisis de datos; es significativo, entonces, que los autores indiquen una distribución distinta de las estrategias discursivas de petición en relación con el género, cuando asumen que no tienen la intención de cruzar los cuatro casos que están estudiando. Al no realizar comparaciones entre sus cuatro estudios de caso (ver el punto de este caso que describe los procedimientos de análisis), tal como los mismos autores lo expresan, ¿cómo pueden construirse los cruces entre discurso pedagógico y género, como variables centrales, si no van a identificarse similitudes y/o diferencias entre el género del profesor/a y de los alumnos/as? Estas diferencias o similitudes sólo pueden darse en un marco comparativo, y es lo que ellos mismos señalan como distribución diferencial de patrones de realización discursiva, dada por el género de los profesores.

Los autores mencionan que es necesario tener en cuenta el grado de avance de los alumnos.⁶⁸ Este factor habría que analizarlo con detenimiento, porque la

⁶⁷ Si el ánimo de explorar cada palabra utilizada, pero sí en el entendido de que el terreno del análisis del discurso tiene a la comunicación como una dimensión privilegiada, habría que detenerse a reflexionar sobre qué se dice cuando se afirma que un discurso pedagógico es más comunicativo que otro. Y en principio, porque en este caso los analistas recurren a este adjetivo para caracterizar parte de su objeto de estudio, o más precisamente, una dimensión de análisis.

⁶⁸ En el apartado sobre los “sujetos de estudio”, tal como lo denominan los autores, se menciona para cada grupo cuyas interacciones han sido grabadas a fin de obtener datos, la cantidad de horas de clase que han recibido de la lengua extranjera que se está aprendiendo,

disposición de los alumnos a interactuar en clase con el profesor/a se ve influida, al menos intuitivamente, por el grado de avance en el estudio; sin estabilizar este factor, no se podría pensar que hay diferencias en las dinámicas que podrían relacionarse con la “antigüedad” de los alumnos en su trayectos formativos. Sí es mencionada hacia el final del artículo, como una variable interviniente, pero no hay ningún desarrollo de cómo incide de manera específica. Sin embargo, a pesar de que lo que se pretende “cruzar” es discurso pedagógico y género, es de suponer que el manejo más amplio o más restringido de la gramática, el vocabulario o léxico y la sintaxis, aunque sea en la oralidad, inciden en las producciones discursivas y en los recursos de las mismas. Si el interlocutor alumno, tiene escaso grado de avance en la lengua extranjera que está aprendiendo, es posible, o al menos lo sería, que el profesor “simplifique” sus enunciados con la intención de adecuarlo a su audiencia y a fin de facilitar la comprensión de su propio discurso por parte del aprendiz. En este caso, el grado de avance en el dominio de la segunda lengua podría ser un factor de mayor relevancia que el género de los interactuantes, o articularse con él generando rasgos particulares en la interacción pedagógica. El hecho de que los autores hayan decidido trabajar con casos de estudio y explícitamente, no interesarse en realizar comparaciones, anula la necesidad de “estabilizar” la variable “grado de avance”. Sin embargo, al incluirla luego para justificar diferencias (lo cual evidencia que sí se realizan comparaciones) en las interacciones de profesores y alumnos en lo relativo a peticiones, la están tomando, razón por la cual habría necesidad de contemplarla y, efectivamente, estabilizarla. Se conforma un círculo vicioso, un movimiento lógico (o ilógico) en el cual las decisiones metodológicas parecen contemplarse cuando son necesarias a fin de explicar variaciones que se alejan de los patrones previstos por el instrumento utilizado y desecharse cuando son innecesarias o cuando “molestan” en su relación con los datos que emergen o se van construyendo desde el trabajo de campo.

así como el tipo de actividad. Esto indica o sugiere al menos que tanto las horas de clase, como el tipo de actividad, son variables que han sido consideradas.

Objetivos

Como ya ha sido mencionado en la descripción del artículo de Da Silva Gomes y Herrera González, los objetivos no están explicitados en el cuerpo del texto. Por esta razón, han sido recuperados a partir de lo que el artículo mismo evidencia en este sentido. Ahora bien, si en términos de este análisis lo que se hace es confrontar las categorías metodológicas en uso, respecto de su enunciación como tales por parte de los analistas, el hecho de que no hayan sido mencionadas limita bastante la posibilidad de analizarlas.

Sin embargo, los objetivos explícitos o implícitos, como categorías metodológicas, mantienen relaciones lógicas con el resto de éstas. Es en este sentido que nos permitiremos analizarlos brevemente. El hecho de que no aparezcan mencionados de manera explícita puede significar una carencia de formulación que en gran medida determina los problemas señalados en las otras categorías metodológicas sí explicitadas por los autores y aquí analizadas.

Atendiendo a que los objetivos permiten fijar la “profundidad” y el alcance del estudio y que desde la validación conceptual, siguiendo a Juan Samaja (2007), que contempla una fase de planteamientos y otra de formulación, los mismos guían las acciones investigativas a realizar y posibilitan por lo mismo, un desarrollo lógico de éstas, su exposición es necesaria para tales fines. La propuesta de Samaja contempla cuatro instancias de validación⁶⁹ del proceso de investigación científica; la instancia de validación conceptual involucra una fase de planteamientos y una de formulación. En la primera, el objeto general es “familiarizarse” y profundizar conocimientos sobre el problema, así como definir la justificación del “esfuerzo de investigación” que se emprenderá; de este modo, abarca el examen y la discusión de problema central y anexos, también de las posibles hipótesis, así como revisión de conocimientos previos y revisión de contextos institucionales y materiales de los problemas. La fase de formulación, a grandes rasgos, tiene que ver con el logro de definiciones conceptuales y análisis de redes que vinculan los conceptos propios del problema, las hipótesis, el marco teórico y los objetivos. Asumiendo estas

⁶⁹ A saber: validación conceptual, empírica, operativa y expositiva. Estas Instancias son desarrolladas en: *El análisis del proceso de investigación*, Parte IV, de la obra del autor ya citada (Samaja, 2007).

relaciones entre las diferentes fases de las instancias metodológicas, y en particular para el punto sobre la formulación de objetivos, se infiere que la carencia de alguna estaría influyendo en el resto de las mismas. Puesto que el artículo funciona como una actualización del proceso investigativo que lo sustenta, también puede tratarse de una omisión en la exposición, sin embargo el tratamiento de las demás categorías metodológicas y sobre todo los hallazgos que los autores explicitan como conclusión de su artículo, parecieran abonar la hipótesis de que los objetivos no han sido adecuadamente trabajados y que no sólo se trata de una omisión textual.

Procedimientos de análisis

Existe una mención escasamente analizada (Po1: caso del profesor brasileño, con grupo de 8 alumnos y 18 alumnas, nivel intermedio de dominio de la lengua extranjera), en la que se referencia que el docente “no presenta peticiones dirigidas al interlocutor alumno” (pág.71). Por otro lado, se señala en este caso, que se identifican dos variables intervinientes, de acuerdo con lo que afirman los autores, que podrían haber influido en que el profesor generara “una menor variedad de patrones de petición”: el tipo de actividad y el nivel de dominio (de la lengua extranjera). Finalmente, los autores agregan para describir este caso, que la selección de actividades se encontraban en la frontera entre una actividad social premoldeada y una semimoldeada, lo cual, indican Da Silva Gomes y Herrera González, podría haber influido en que “el profesor haya recurrido a menos estrategias atenuadoras de la petición” (pág. 71). Así mismo, habría que señalar que al no registrarse “peticiones” dirigidas al interlocutor alumno, en este caso, no hay posibilidad de contrastación y por lo tanto imposibilidad de analizar los cruces entre discurso y género.

No hay detalles acerca de cómo interviene el tipo de actividad, simplemente es mencionado; tampoco acerca la intervención de la variable “dominio de la lengua”. Para ambos casos no se pone en evidencia un vínculo entre ellas y la generación de un menor número de variaciones del patrón de petición (tal como lo enuncian los autores), lo que suma confusión a la que procede de algo que ya ha sido señalado: siguiendo a los autores, el directivo se atenúa por medio de diversos recursos lingüísticos y entonacionales, resultando de ese modo una petición. Sin embargo, tal como ha sido transcripto, el profesor ha

recurrido a un número menor de “estrategias atenuadoras de la petición”. La validación expositiva se quiebra en este sentido. Al parecer, debería haberse señalado que para el caso descrito, se evidencia un número menor de variaciones del acto de habla directivo.

Por otro lado y en términos generales, los autores del artículo aquí analizado, se enfocan tanto en la clasificación de los actos de habla, a la que presentan como una herramienta de análisis, que la pregunta parece desdibujarse y, por lo tanto, se pierden las variables centrales que la misma pone en relación. Ante una considerable sofisticación del “instrumento”, como ha sido señalado, el objetivo final del estudio pierde sus contornos precisos y el instrumento termina por hablar más de sí mismo, que de aquello acerca de lo cual debiera dar cuenta.

Capítulo V. La integración de los casos

1. Conclusiones

Presento a continuación, breves conclusiones provenientes de un ejercicio de reflexión sobre mi propio acercamiento metodológico, así como de un análisis comparativo, a partir de la identificación de algunas “regularidades” que atraviesan los tres casos de estudio realizados.

- a) El enfoque desde la propuesta operativa del estudio de caso, ha permitido la realización de un trabajo que pretende ser detallado y profundo, sobre las categorías teóricas/variables centrales del análisis del discurso que fueron consideradas en la construcción del objeto de estudio. Por la naturaleza de este encuadre metodológico, no se tiene la intención de generalizar, sino de consolidar un dato válido en función de los “elementos de juicio” identificados en el análisis de cada uno de los tres artículos integrados en el corpus de esta tesis.
- b) Así mismo, la identificación de las regularidades detectadas, mismas que ya fueron mencionadas en el ejercicio descriptivo-analítico que he realizado en cada uno de los tres casos, se origina en una información emergente del campo, no prevista en mi propio acercamiento, lo que refuerza la validez de un dato que procede no de la teoría, ni de un esquema previo de quien investiga (en este caso, yo), sino de la práctica analítica en terrenos discursivos, al tiempo que permite valorar ciertas “uniformidades” en el trabajo del analista, inscriptas de un modo singular en su trabajo investigativo.
- c) En este sentido, la formulación original de Robert Stake (1995) acerca de las características del estudio de caso colectivo (*the collective case study*) lo definen como una perspectiva metodológica, un tipo de abordaje que reúne varios casos, pero desde una definición operativa “particularizada”, como lo afirma el mismo autor, cuya *dinámica* de corte interpretativo permite conocer a profundidad cada caso. No existe en este acercamiento, al menos en teoría, la intención de comparar, sin embargo, el trabajo con este *corpus* y la *emergencia de información* a la que ya he referido, habilitan una comparación que proviene de una

especie de *imposición* empírica fundada en el “peso de la evidencia” o en la fuerza de la ocurrencia, y no en las pretensiones de quien realiza el estudio. Esto aporta también consistencia al dato y a la validación interna de este acercamiento. Entonces, diremos que la comparación aparece como una *exigencia* concreta que se me ha presentado, sin haber sido un objetivo inherente a mi propuesta teórico-metodológica.

- d) En estrecha relación con lo anterior, a fin de sistematizar mi acercamiento al *corpus* seleccionado, propuse categorías metodológicas *típicas* (como “problema” o “enfoque teórico”). Sin embargo, adicionalmente consideré necesario, no sólo en términos metodológicos, sino también por razones de orden lógico y de validación expositiva, presentar los casos en dos momentos, articulados en función de mi propio interrogante de investigación y de los objetivos que estructuran la estrategia metodológica de esta tesis. De allí que primero trabajé en un momento descriptivo, el reconocimiento o identificación de las categorías, para luego sobre esa descripción, elaborar el análisis de cada caso/texto.
- e) Desde las consideraciones metodológicas que se acaban de presentar y en función de los postulados teóricos que sostienen el entramado conceptual de este estudio, estoy en condiciones de afirmar que en los tres casos analizados existe una equiparación entre el objeto empírico “discurso” y el objeto de estudio como construcción conceptual. Como ya ha sido adelantado, el objeto de estudio, es una de las categorías más complejas, tanto en su tratamiento teórico, como en su correlato operativo. Por ejemplo, en el artículo de Candela, se ha señalado que el corpus es *amputado* por la autora, en la medida en que sólo incorpora de sus grabaciones de clases, aquellos datos que sostienen su hipótesis y deshecha los que aparentemente la contravienen⁷⁰. De este modo, los fragmentos del material empírico “discurso”, se hacen coincidir exactamente con los conceptos seleccionados por la autora para dar cuenta de su objeto de estudio, en una suerte de equiparación entre el

⁷⁰ Este ejemplo también grafica lo que se expone más adelante en la conclusión en la que señalo que es contrario a la investigación, predisponer resultados. Allí, lo retomo.

objeto empírico “discurso” y el objeto de estudio vinculado a las definiciones situacionales de poder en la interacción en el aula.

- f) Esta equiparación entre la ocurrencia discursiva que funciona como un “indicador” complejo del objeto conceptual (por ejemplo, relación entre actos de habla directivos/poder-control/género en el aula⁷¹), tiene como correlato particular que las operaciones de interpretación y análisis se desvíen de los objetivos propuestos en el estudio, así como un esfuerzo analítico que no responde a las preguntas centrales del estudio en cuestión.
- g) El contexto, categoría teórica compleja que acepta una diversidad singular de definiciones y que es central, además, en el enfoque pragmático que comparten los autores cuyos artículos he analizado, es nombrado en los tres casos que analizo, pero escasamente puesto en relación o explicitado en sus determinaciones sobre el significado de las interacciones discursivas que se analizan. Así, por citar un ejemplo, Da Silva Gomes y Herrera González, en el artículo sobre las estrategias discursivas en el uso de directivos, que se incluye en el *corpus* de esta tesis, señalan, tal como ya ha sido citado, que para analizar los directivos se tomarán en consideración los distintos recursos indicadores de la función de “este acto ilocucionario tales como los verbos performativos, los contornos entonacionales, la puntuación, los verbos modales, patrones diversos de atenuación y el contexto en el cual se realizó el enunciado”(2001, pág. 64). Sin embargo, los autores del artículo introducen la definición que retoman de Erickson y Shultz, así como la de Duranti y Goodwing –que, en términos generales, caracteriza al contexto del salón de clase como una situación social específica cuya definición es compartida y renovada por los actores que en ella participan- pero no extienden esta definición al trabajo de análisis de los enunciados, en la medida en que no existe referencia alguna a variables o indicadores concretos del “entorno” en el que se presentan los actos de habla que ellos analizan.

⁷¹ Ver la presentación que realizo del caso 2.

- h) El tratamiento de variables complejas como “intención” o “preocupación”, no propone indicadores que respondan a esa complejidad, lo cual se relaciona con ciertas carencias en el tratamiento del contexto y de factores extralingüísticos, como los nombra Escandell, que inciden en el uso de la lengua y sus significados en la interacción discursiva. Así, por ejemplo, de acuerdo a lo que he presentado en relación con el artículo de Anderson, Aston y Tucker, sobre la producción conjunta en la solicitud de servicios, es central en su tesis sobre la accesibilidad, el que exista la *intención* de, precisamente, solicitar un servicio en conjunción con comunicar el referente. A pesar de la centralidad de este planteo en el trabajo de los autores, no se menciona indicador alguno que actualice la intención del hablante; el análisis se restringe, una vez más, a los enunciados que han sido seleccionados para realizar el análisis.
- i) Variables o rasgos centrales de las hipótesis o supuestos de análisis formulados por los analistas, son introducidos para sostener algunos “hallazgos” ya previstos por los autores desde el planteo inicial, pero resultan ignorados cuando alguna particularización de esos “hallazgos” parece no coincidir con las expectativas del trabajo de análisis, tal como se ha comentado en el estudio de los casos que precede estas conclusiones. De este modo, una ilustración de esta conclusión se encuentra presentada en el análisis del Caso 3. En el artículo de Da Silva Gomes y Herrera González, las variables como “tipo de actividad” o “nivel de dominio de la lengua”, que como otras vinculadas fuertemente a la definición de contexto, tienen gran relevancia en el abordaje de los discursos analizados por estos autores, son introducidas o desechadas de acuerdo a si sostienen o no la interpretación de datos que ellos anticipan; cuando no “encajan” en lo esperado, son utilizadas por los analistas para clasificar datos como “destacables” o “excepcionales”; por ello, oportunamente he señalado que ante la carencia de una determinada articulación teórica, lo que las escenas cotidianas nos presentan, es una dispersión de datos que no permite una clasificación lógica, tal como lo afirma Jürgen Habermas. En este contexto, parece no haber muchas otras opciones que categorizar una

ocurrencia “inesperada” o no prevista por el analista, como un dato “excepcional” o “destacable”.

- j) Existen en los casos, problemas de validación expositiva en dos sentidos: a. se introducen reflexiones que no están sustentadas por la información o los procedimientos que los mismos analistas despliegan; b. se trasladan “resultados” a campos o dinámicas que no integran el objeto de estudio propio del trabajo de análisis y que no responden de manera precisa a las situaciones o fenómenos analizados. Vinculado a lo anterior, se evidencia la asunción de un “deber ser” que no es confrontado con la ocurrencia “natural” del fenómeno, situación o hecho.
- k) Como fue señalado, el concepto mismo de investigación es contrario a la mera intención de predisponer un resultado. En este sentido, no debiera escogerse un *corpus* para sostener una hipótesis preconcebida que determina la inclusión/exclusión de piezas o enunciados, sino que su selección debe estar presidida por las operaciones de intelección, como lo señala Teresa Carbó (2001), que el *corpus* mismo soporta y que son la “materia prima” del movimiento analítico. En su artículo, Antonia Candela afirma que es necesario incluir en el *corpus* algunas situaciones de la interacción discursiva que ilustran las modificaciones que los alumnos introducen a la estructura “interrogación-respuesta-evaluación” centrada en el docente. Con esta finalidad, puesto que la autora no adhiere a la idea de que dicha estructura prevalece en la interacción entre el alumno y el docente en el aula, declara de manera explícita que seleccionará fragmentos discursivos que evidencien conflicto entre ellos⁷².
- l) Existe exceso y descentramiento del trabajo de análisis, en la medida en que se invierte un esfuerzo singular en clasificaciones o categorizaciones que no se relacionan de manera coherente con el enfoque teórico, la pregunta central, las hipótesis y los objetivos. Una evidencia: en el trabajo de Anderson, Tucker y Aston, se introducen tablas con una cantidad significativa de datos que no tienen que ver manera directa con el eje de su análisis y que tampoco es interpretada o

⁷² Ya fue citado en la presentación del primer caso; ver la página 139 del artículo *Poder en el aula: una construcción situacional*.

comentada; así por ejemplo, las categorías de hablante nativo (HN) y hablante no nativo (HNN), no son retomadas más que por una mención al final del artículo, sin embargo aparecen en prácticamente la totalidad de las tablas⁷³.

⁷³ Aunque ya fue señalado en la presentación del caso 2, no puedo dejar de introducir nuevamente el comentario de que se trata de categorías que son decididamente relevantes para el tratamiento del recurso a extensión en las solicitudes de servicio, con lo cual se presentan dos inconvenientes: son presentadas en las tablas, sin ser trabajadas, lo cual puede leerse desde la perspectiva del análisis del artículo bajo la etiqueta dual de “exceso/descentramiento”; pero además, siendo teórica y operativamente relevantes en función del interrogante, la hipótesis y los objetivos de investigación de los autores, no son tomadas en cuenta a la hora del análisis e interpretación de los datos.

Bibliografía

1. Referencias bibliográficas

Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Carbó, Teresa (2001). "El cuerpo herido o la constitución del *corpus* en el análisis del discurso", *Escritos*, 23, 17-47.

De Ípola, Emilio (2001). *Metáforas de la política*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Escandell, Victoria (2004). Aportaciones de la Pragmática. En Sánchez Iobato, J. y Santos Gargallo, I. (directores) *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL. 179-198.

Disponible en versión electrónica:

<http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF>. Última consulta: 30 de mayo de 2013.

_____ (2009). Los fenómenos de interferencia pragmática. En *Monográficos MarcoELE. Didáctica del español como lengua extranjera* (Número 9). Expolingua 1996. 95-109

Disponible en versión electrónica:

<http://marcoele.com/descargas/expolingua1996.pdf>. Última consulta: 30 de mayo 2013.

Fabbri, Paolo (2000). *El giro semiótico, las concepciones del signo a lo largo de su historia*, Barcelona: Gedisa Editorial.

Fairclough, Norman (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, Ruth y Meyer, Michael (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, Michel. (2010). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

González Reyna, María Susana (2010). Reflexiones teórico-metodológicas para caracterizar al discurso de la prensa escrita como un discurso político. *Revista mexicana de ciencias políticas*, (Vol. 52, número 208), 97-112.

- _____ (2011). Análisis discursivo de los periódicos *La Jornada* y *El Nacional* ante la noticia del levantamiento armado del EZLN en enero de 1994. En Gonzáles Reyna, S. (comp.) *Antología de teorías del discurso*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Grice, Paul (1975). *Logic and Conversation*. En Grice, Paul (1989). *Studies in the Way of Words*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Habermas, Jürgen. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
_____ (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Trotta.
- Herrero Cecilia, Juan (2006). *Teorías de Pragmática, de Lingüística Textual y de Análisis del Discurso*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Jäger, Siegfried (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, Ruth y Meyer, Michael (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Laclau, Ernesto (2011). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (primera edición: 2005).
- _____ (1986). *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo y populismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Meyer, Michael (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En Wodak, Ruth y Meyer, Michael (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Pfleger, Sabine (2010). "Reflexiones acerca del Análisis del Discurso. Presentación de la línea de investigación del análisis del discurso del CELE".
Disponible en versión electrónica en:
<http://dla.cele.unam.mx/analisis/indice1.html>. Última consulta: 25 de mayo del 2013.
- Pons Rodríguez, Lola (2006). La aportación de la teoría de la argumentación. En Borreguero Zuloaga, M. (coord.) *Aportaciones del análisis del discurso a la historia de la lengua. Actas del I congreso internacional: Análisis del discurso, lengua, cultura y valores* (Vol. 2). 508-516.
Disponible en versión electrónica:
http://www.ajihle.org/resdi/docs/Numero2/mesa_aportaciones/Pons_Rodriguez.pdf. Última consulta: 16 de julio de 2013.

Punch, K.F. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*, Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Rodríguez Alfano, Lidia (1991). Perspectivas en la pragmática actual. En *Discurso, Teoría y Análisis* (N° 11). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Sociales, 62-74.

Ruffinetti, Edgar. (2008). El recurso al mundo de la vida como contextualización de la acción comunicativa. En Agüero, Gustavo, Uturbey, Luis y Vera Murúa, Daniel (Editores literarios). *Conceptos, creencias y racionalidad*. Argentina: Brujas.

Salgado, Eva (2003) *El discurso del poder: informes presidenciales en México (1917-1946)*, México: Porrúa.

Samaja, Juan (1994) *Epistemología y Metodología: Elementos para una Teoría de la Investigación Científica*, Buenos Aires. EUDEBA.

Searle, John (1994), *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Planeta - De Agostini. (Versión original: 1969).

Stake, R. (1995) *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Straus, Anselm y Corbin, Juliet (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Londres: Sage Publication.

Van Dijk, Teun (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.

_____ (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*, Barcelona: Paidós Comunicación.

_____ (1997). Discurso, cognición y sociedad. En *Signos, teoría y práctica de la educación* (22, octubre-diciembre 1997). 66-74.
Disponible en versión electrónica:
<http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20cognicion%20y%20sociedad.pdf> . (Última consulta: 7 de diciembre de 2013)

_____ (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Wodak, Ruth y Meyer, Michael (comp.), *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2012). *Discurso y contexto*. Barcelona: Gedisa.

Verón, Eliseo (1998). *La semiosis social: Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona: Gedisa Editorial.

Wilson, Deirdre y Sperber, Dan (2004). La teoría de la relevancia. En *Revista de Investigación Lingüística* (Vol.VII). España: Ediciones de la Universidad de Murcia. 233-282.
Disponible en versión electrónica:
<http://revistas.um.es/ril/issue/view/361>. (Última consulta: 20 de enero de 2014)

Wodak, Ruth y Meyer, Michael (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

2. Referencias del corpus analizado

Candela, Antonia. Poder en el aula: una construcción situacional. En *Discurso, Teoría y Análisis* (23-24, diciembre 2001), 139-157.

Da Silva Gomes, Helena y Herrera González, Leonardo. Discursos de ellas y ellos en la clase de lenguas extranjeras: estrategias en el uso de directivos. En *Discurso, Teoría y Análisis* (23-24, diciembre 2001), 59-72.

Anderson, Laurie; Aston, Guy y Tucker, Gordon. La producción conjunta en encuentros de solicitud de un servicio. En *Discurso, Teoría y Análisis* (17, otoño 1994), 17-46.

ANEXO

Poder en el aula: una construcción situacional

Antonia Candela*

Palabras clave

- poder,
- análisis conversacional,
- interrogación,
- respuesta,
- evaluación.

RESUMEN

En este artículo realizo un análisis conversacional para estudiar la asimetría de poder como una característica del discurso construida en la interacción entre docentes y alumnos en el aula, más que como una variable sociológica definida previamente y que oriente el análisis. El análisis conversacional permite rescatar la construcción local y situacional del poder, circunstancia desde donde se define su existencia para los participantes, como la distribución asimétrica de recursos para potenciar, limitar o cuestionar las acciones discursivas de los demás participantes. A partir del análisis de clases de ciencias de la escuela primaria mexicana, muestro que la asimetría de poder no es un rasgo inalterable del contexto del aula. Por el contrario, los recursos discursivos a través de los cuales el docente ejerce un poder en el aula también están disponibles para los alumnos, quienes se los apropian en ciertas situaciones y hacen uso de ellos para defender sus versiones, alterando así la asimetría de poder centrada en el maestro y controlando localmente la interacción discursiva. De esta manera, cuestiono la universalidad de la estructura de interrogación-respuesta-evaluación en la que el maestro es el único que pregunta y evalúa, de ahí la fuente de su poder. Analizo algunas situaciones de la interacción discursiva del aula escolar para ilustrar las modificaciones que introducen los alumnos a esta estructura centrada en el docente.

* Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados-IPN. E-mail: mcandela&cmvax1.red.cinvestav.mx.

Estructura del discurso

Se ha planteado la necesidad de que en la escuela se desarrolle la competencia pragmática relacionada con el poder, así como el uso del lenguaje y de sus reglas de comunicación, y no sólo las competencias cognitivas. Con este propósito me parece oportuno analizar en detalle cuáles son las competencias discursivas que se ponen en juego en la interacción del aula, no sólo por parte del maestro sino también por parte de los alumnos. Esta postura asume que las competencias que logran desarrollarse son aquellas que ya existen, al menos en germen, en la práctica educativa.

Para poder estudiar los recursos discursivos que son capaces de desplegar los alumnos, es necesario seleccionar aquellas situaciones en las que ellos muestran estos recursos en la interacción. Las situaciones de habla en conflicto (Grimshaw, 1990) tienen estas características, pues la necesidad de defender sus versiones y de convencer a otros de su validez obligan a explicitar y poner en juego todos los recursos discursivos que los alumnos son capaces de usar, y especialmente cómo se establecen los mecanismos de control, resistencia y negociación. Comprender las condiciones de uso del lenguaje y la manera en que los alumnos pueden apropiarse de los mecanismos discursivos que permiten influir sobre los siguientes turnos de la interacción en el aula es el primer paso, desde mi punto de vista, para sugerir condiciones de trabajo escolar que favorezcan el desarrollo de las competencias pragmáticas. Por lo tanto, en este artículo voy a estudiar cómo se mantiene y construye discursivamente el poder en la interacción entre maestros y alumnos en el aula.

Posiciones clásicas de la sociología del poder (por ejemplo, Parsons, 1951) plantean que los patrones de interacción son predecibles a partir de las relaciones de poder preestablecidas, dando así a la interacción un carácter reproductivo del orden social. También para Bernstein (1981), Erickson y Shultz (1982) y para Kochman (1981) entre otros, las diferencias estructurales de poder que se realizan lingüísticamente, emergen de y perpetúan las diferencias sociales.

Actualmente, tanto los investigadores etnográficos como los investigadores del discurso en instituciones (Heritage, 1984; Drew y Heritage, 1992) encuentran que, en las instituciones, hay una dinámica interactiva que abre espacios para la variación de las relaciones de poder, aun en contextos tan dominados por la rutina y tan asimétricos como las cortes (Marková y Foppa, 1991). Esta visión constructiva es coherente con una interpretación reflexiva del discurso en la que el poder no es introducido en el análisis como una categoría preestablecida, sino que aparece como una característica de las acciones discursi-

vas de los participantes, construida interactivamente en el discurso (Schegloff, 1992).

En trabajos más actuales, como el de Julie Diamont (1996), se distingue entre un rango institucional, como la manifestación de un poder externo, universal, fijado por variables sociales (como nacionalidad, sexo, raza, educación, ocupación o clase social) y que permanece fijo; y un rango local que define un poder a través de variables sociales cuyo significado son particulares para una determinada comunidad (como son la popularidad, la capacidad de argumentar), y que se definen en el contexto de la interactividad. Este segundo tipo de poder se negocia en la conversación entre los participantes y puede ser estudiado por medio de microanálisis como el realizado en este trabajo (Diamont, 1996). De esta manera, estos dos niveles de definición de poder no se contraponen sino que se complementan.

Desde la perspectiva del análisis conversacional, la asimetría de poder es una de las características de la interacción que son desplegadas en el habla. Los rasgos asimétricos del discurso son reconocidos por los participantes que se orientan frente a ellos (Drew y Heritage, 1992). Por lo tanto, el estatus de una intervención, en cuanto a poder, se analiza por la manera como reaccionan frente a ella los participantes en el discurso. El uso diferenciado de recursos discursivos, en un contexto específico de habla, despliega y constituye las asimetrías de poder entre los participantes en la interacción discursiva.

Investigadores del discurso institucional (Drew y Heritage, 1992) encuentran que la estructura de pregunta/respuesta es característica de todos los discursos institucionales. Pero también demuestran que en la interacción se negocian y reconstruyen las asimetrías y las relaciones de poder.

El discurso escolar se ha estudiado como un caso de interacción institucional donde la asimetría de conocimientos está en el centro de la comunicación y genera una estructura de dominación discursiva del maestro sobre los alumnos. El estudio del control del maestro en el aula, desde los planteamientos de la nueva sociología de la educación (Young, 1971), vincula las prácticas discursivas en el aula con los procesos de reproducción de las estructuras sociales dominantes. Frecuentemente se ha señalado este control como inhibidor de las ideas de los alumnos (Edwards y Furlong, 1978; Edwards y Mercer, 1987) y como mecanismo que desarrolla una competencia orientada a dar la respuesta "correcta", la "esperada" por el maestro, más que a buscar una explicación (Holt, 1969). Se considera que algunas de las reglas básicas del discurso escolar son las siguientes: a) los alumnos no saben, b) sólo el maestro tiene el derecho de controlar el habla del

otro; c) sólo el maestro pregunta y evalúa (Edwards y Mercer, 1989; Mercer, 1995).

Entre los estudios mencionados en la revisión que hace Courtney Cazden (1989) de trabajos sobre el discurso en el aula, se asume que en el discurso escolar la estructura de interrogación-respuesta-evaluación (IRE),¹ que caracteriza la secuencia básica de instrucción, ubica el control del discurso en el maestro por ser él quien inicia los temas y por tanto maneja la agenda, y por ser quien pregunta y evalúa las respuestas de los alumnos. Se llega incluso a plantear que:

Los niños nunca le dan instrucciones al maestro y rara vez hacen preguntas que no sean las referidas a procedimientos o autorizaciones. El único contexto en el que pueden invertir los roles interactivos con el mismo contenido intelectual, dando instrucciones tanto como acatándolas y haciendo preguntas tanto como contestándolas, es el de sus compañeros. (Cazden, 1990: 670) (Subrayado mío).

Sinclair y Coulthard (1975) estudiaron la relación entre forma y función de las intervenciones y encontraron, entre otras cosas, que las preguntas del maestro en el aula son frecuentemente órdenes indirectas o seudo preguntas, consideradas así debido a que el maestro ya sabe la respuesta.²

En este trabajo se hace una revisión de transcripciones de clases de ciencias, para utilizarlas como un ejemplo de interacción que me permite examinar cómo se constituye y se hace relevante la asimetría de poder como parte de la interacción discursiva entre maestros y alumnos. Para ello, selecciono fragmentos del discurso del aula en los que aparecen debates o conflictos entre el docente y los alumnos.

Sin embargo, no pretendo hacer una descripción general de la construcción de asimetrías en el discurso del aula. Voy a analizar algunas secuencias de interacción, centradas en las intervenciones de los alumnos, que podrían funcionar como contraejemplos de ciertas aseveraciones que se manejan en la literatura sobre el control docente y el poder del maestro (Young, 1971; Edwards y Furlong, 1978; Edwards y Mercer, 1987; Sinclair y Coulthard, 1975; Holt, 1969; Wertsch, 1991). Se analizará si la estructura del discurso en el aula es siempre la

1. La estructura de IRE fue descrita inicialmente por Hugh Mehan (1979) en su libro *Learning Lessons*, y por Sinclair y Coulthard (1975). Este planteamiento ha tenido una enorme influencia en trabajos posteriores de análisis de discurso escolar.

2. También para Edwards y Mercer (1988) la existencia de preguntas de las cuales el maestro ya conoce la respuesta es una de las "reglas básicas" del discurso escolar.

de IRE y en toda ocasión refleja una asimetría que ubica al maestro en la posición de poder para controlar el discurso de los alumnos.

Análisis conversacional y poder

Para hacer este estudio voy a tomar en cuenta algunas de las reglas de la conversación cotidiana encontradas en estudios etnometodológicos y de análisis conversacional (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Pomerantz, 1984; Sacks, 1992) para analizar si éstas también se cumplen en situaciones de enseñanza de la ciencia en la escuela primaria.

En un estudio de Harvey Sacks (1992: 49) sobre el papel de las preguntas en la conversación, se muestra que éstas siguen ciertas reglas, de entre las cuales destaco las siguientes:

- 1) el que hace una pregunta tiene derecho a hablar después de que le contesten;
- 2) el que hace una pregunta controla la conversación porque define la relevancia del siguiente turno y restringe el tópico;
- 3) en general la gente trata de estar en el lugar del que pregunta;
- 4) hay muchas devoluciones posibles para evadir una respuesta, como es responder con otra pregunta y así tomar el lugar de control y por tanto, el lugar del poder al influir sobre el contenido de los siguientes turnos.

Por otro lado, estudiaré la pertinencia de las reglas de la estructura preferencial encontradas por Anita Pomerantz (1984) para conversaciones cotidianas, para analizar la interacción discursiva en las aulas. Según estas reglas conversacionales, toda intervención que se realiza después de una afirmación y que no expresa una aceptación explícita, es interpretada por los participantes como un rechazo al turno previo. En este sentido, la repetición de una pregunta a pesar de haber recibido ésta una respuesta, o bien el silencio de un docente frente a una respuesta, también parecen operar en las aulas como un rechazo, porque no expresan una aceptación explícita. Estar en el lugar del que puede expresar un acuerdo o un desacuerdo con una intervención es estar en un lugar de poder, del poder que da evaluar la participación de otros y por tanto el de orientar los siguientes turnos. Por eso, el estudio de este mecanismo conversacional nos permite analizar la manera en que se expresa turno a turno el poder en el aula.

Estas reglas del análisis conversacional (las de Sacks y las de Pomerantz) son compatibles y coherentes con la estructura IRE, pero parecen tener un nivel mayor de generalidad, pues operan en cualquier situación y no sólo en contextos institucionales.

En el análisis de la estructura discursiva es necesario incluir tanto el estudio de la organización social del discurso como el de las conceptualizaciones del conocimiento que están contenidas en el habla, pues las asimetrías de poder no se develan en la forma y función de la secuencialidad discursiva si en ésta no se toma en cuenta el significado construido en cada intervención. Incluso el estudio de la estructura de IRE no puede limitarse a un análisis gramatical, puesto que es necesario considerar la función que tiene una intervención en la secuencia del discurso y esta función depende del significado en contexto.

Preguntas y evaluaciones como mecanismos de poder

En el aula no sólo el maestro pregunta, pero es necesario analizar qué tipo de preguntas hacen los alumnos para ver cuál es su función en la interacción. Existen muchas preguntas de los alumnos que piden aclaraciones sobre la organización de las actividades, como son las siguientes:

Aa: ¿cómo ponemos la balanza?

o

Ao: ¿quién? ¿Edgar o Jorge, maestro?

o

Ao: ¿se empaña, maestro?

Este tipo de preguntas de los alumnos, en general demandan información sobre los procedimientos para realizar una tarea o piden una validación del docente a algún comentario, pero no parecen poner en duda el papel del maestro en la interacción, es decir, es el que tiene el conocimiento. Por lo tanto no modifican la asimetría de poder en la dinámica discursiva donde el docente determina el curso de la interacción, el contenido temático y su tratamiento. Pero la demanda de explicaciones de los alumnos en ocasiones tiene el efecto de cambiar el nivel en el que se trata un contenido en el salón de clases. En una clase de 5º grado, donde se analiza experimentalmente la diferencia de flotación de un huevo en un vaso con agua normal, otro con agua y un poco de sal disuelta y un tercero vaso con agua saturada de sal, los niños buscan explicaciones de por qué el huevo flota en un caso y en otro no.³

3. Un análisis más amplio de esta clase se ofrece en el trabajo de Candela, A. (1990), "Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria", publicado en *Investigación en la Escuela* 11, pp. 13-23.

Secuencia 1

La maestra pregunta a una niña lo que observó.

Aa: En el primero, en el agua el huevo se puso más grande, en el segundo, se le puso sal al agua, el huevo quedó menos grande y en el tercero echamos en el agua más sal y el huevo quedó encima.
(...)

Ma: ¿Tú qué opinas, Erika?

Erika: Que está bien eso que dijo, el agua dulce es más pesada, pero en el agua salada, en una como ésta ((señala el 3er. vaso)) más salada, ((el huevo)) flota más que en el agua dulce. Como si el agua impulsara al huevo para arriba.

Aa: Está bien, porque el agua dulce no puede levantar al huevo.

Ma: A ver, Rogelio, tú ¿qué nos puedes decir?

Rogelio: En el primero se bajó hasta abajo, el segundo... se quedó a la mitad y el tercero subió hasta arriba.

((Varios niños describen lo que hicieron o lo que observan y los que analizan las causas parece que no lo hacen como espera la maestra. Ella aclara:))

Ma: Que el primero es dulce y el segundo y el tercero le echamos sal, entonces se hace más densa y por eso no se hunde el huevo

Ao: Maestra, ¿por qué si echamos fierro (al agua) se va, y si echamos madera no se va, aunque esté muy pesada? Yo lo he visto

Después de que la maestra plantea una conclusión de la actividad experimental, un niño hace la última pregunta de esta secuencia. Esta pregunta cambia el contenido de la interacción en el aula pues a partir de ese momento los alumnos, seguidos por la maestra, empiezan a indagar sobre otros aspectos (como son las propiedades del objeto en relación con las del agua) para encontrar una explicación general al fenómeno de flotación (Candela, 1990).

Los siguientes son otros ejemplos que aparecen en otra clase donde se repasan los conocimientos que los niños tienen sobre el Sistema Solar.⁴ La dinámica de la clase consiste en preguntas del maestro y respuestas de los alumnos acerca de la posición y el tamaño relativos de los planetas, así como sobre los movimientos (rotación y traslación) que realizan. Sin embargo, después de hacer una representación del movimiento de los planetas alrededor del Sol, con unos niños moviéndose alrededor de otro, aparecen las siguientes preguntas de los alumnos.

4. Esta clase es analizada en el artículo de Candela, A. (1991), "Argumentación y conocimiento científico escolar", publicado en *Infancia y Aprendizaje* 55, pp. 13-28.

Secuencia 2

- Ao: Todos andamos por diferente lugar, porque si no, chocaríamos.
 Ao: ¿Por qué no chocan?
 M: ¿Qué guardan entre unos y otros?
 Ao: Distancia.
 M: Si se salen de su órbita sí llegarían a poder chocar.

En esta secuencia la pregunta del niño "¿Por qué no chocan?" es respondida por el maestro con otra pregunta, como resistiéndose a ceder el lugar del que pregunta. Sin embargo, después de una respuesta de otro alumno, el docente complementa la explicación del niño. Unos cuantos turnos más adelante otro niño hace una otra pregunta.

Secuencia 3

- Ao: ¿Qué pasaría si los planetas se pararan?
 M: Se irían por el espacio.
 ((dice después de un silencio))

En esta ocasión el maestro responde directamente a la pregunta. Pero la dinámica en el aula comienza a cambiar de ser el maestro el que pregunta a ser los alumnos los que toman la posición de preguntar. De esta manera aumenta la influencia de los niños sobre la dinámica de la interacción. En el siguiente fragmento una niña pregunta y el maestro devuelve la pregunta al grupo. Parece que con esta nueva pregunta, más que mantener el control por la vía del que sabe la respuesta, cede a los alumnos la responsabilidad de resolver el problema con sus propios conocimientos. Esto es, parece que el maestro asume a los alumnos como conocedores.

Secuencia 4

- Aa: ¿Por qué no nos caemos?
 M: A ver, ¿quién sabe eso?
 Ao: Porque hay una fuerza magnética que nos sostiene a nosotros
 Aa: Pero ¿quién sostiene a la Tierra?
 Aa: Porque al girar genera aire que la sostiene
 Ao: Hay una fuerza magnética que nos jala para abajo
 Ao: Como que la Luna nos tiene amarrados
 Ao: Pero pesa más la Tierra y jalaría a la Luna
 M: ¿Cómo se llama esa fuerza?
 Ao: Gravedad

En esta secuencia llama la atención que la dinámica de la interacción deja de estar centrada en el docente, ya que la secuencia se desar-

rolla en torno a la pregunta de una niña y existen seis intervenciones de los alumnos sin que él participe. La estructura de esta interacción no parece corresponder a la de IRE en dos sentidos. En los primeros turnos el maestro no está en el lugar del que pregunta y evalúa, sino una alumna. Además, existen cuatro turnos de respuestas sin que haya una evaluación. Podría decirse que ésta es una estructura básicamente retórica, puesto que se organiza en torno a argumentos de los alumnos y alumnas entre sí. El contenido de las distintas explicaciones alternativas es lo que se confronta y los turnos se eslabonan alrededor de los argumentos, más que en torno a preguntas y respuestas. En este caso los alumnos se manifiestan como conocedores potenciales, pues proponen y argumentan sobre posibles explicaciones sin demandar la opinión docente. Pero el maestro tampoco se pone en el lugar del que controla la interacción. Al devolver la pregunta inicial de la niña al grupo, el maestro permite que se dé el debate entre los alumnos. La ausencia de intervenciones del docente puede interpretarse como rechazo al debate establecido o como aceptación de que los alumnos pueden construir su propio conocimiento en un proceso de argumentación entre explicaciones alternativas. Sin embargo, por la orientación de las intervenciones de los alumnos, la falta de participación del maestro parece tomarse de esta segunda manera más que como una evaluación negativa.

Esta clase parece ser un ejemplo de interacción discursiva donde la asimetría de poder, en términos de su contenido conversacional y de su dinámica interaccional, pasa del docente a los alumnos. Este cambio en la asimetría se realiza a través de las preguntas de los alumnos. Pero existe otro desplazamiento, pues la dinámica parece moverse de pseudo preguntas en las que tanto maestro como alumnos saben las respuestas⁵ a preguntas de las que nadie parece conocer, de antemano, la respuesta.⁶ La búsqueda de la respuesta más adecuada es la que da origen a un debate sobre la viabilidad y coherencia entre las posibles soluciones.

Los alumnos cambian el tópico del discurso, pues las preguntas del maestro eran preguntas descriptivas del movimiento planetario y las preguntas de los alumnos buscan analizar las causas por las que se mantiene el movimiento de los planetas y sus posibles cambios (ver análisis en Candela 1991). En esta clase, los alumnos asumen un mayor control del contenido de la interacción discursiva, pues pasan de cambiar el tópico a través de las preguntas pidiendo la información al

5. Al inicio de la clase el maestro hace preguntas sobre el número de planetas en el Sistema Solar, su distancia relativa al Sol, los tipos de movimientos que tienen. Esta información aparece en el libro de texto que ya ha sido leído por los alumnos y también ha sido trabajada en otros años escolares.

maestro, a buscar ellos mismos las respuestas a las preguntas de sus pares. Este proceso de cambio del control de la dinámica discursiva del maestro a los alumnos ocurre sin conflicto o aparente resistencia del maestro. Resulta interesante que los alumnos hagan tantas preguntas precisamente en un tema que ya han trabajado escolarmente y que se supone que ya conocen.

En las clases que he analizado, existe otro tipo de preguntas de los alumnos. Son aquellas que, más que buscar información, parecen actuar como un cuestionamiento directo (o como un llamado para que se cuestione) a la versión del contenido que se pretende legitimar en el aula. Un ejemplo de esto se encuentra en un debate que se realiza entre el acero, el plomo y el cobre para decidir cuál es el que ocupa el primer lugar en una lista por ser el más denso. En este extracto la maestra solicita las versiones de los alumnos y trata de orientarlas hacia una versión particular (la del acero). Después de varios minutos de debate sobre los tres metales, y cuando parece haberse construido un consenso en torno al acero, aparece la siguiente secuencia:

Secuencia 5

- 167 ** Ma: A VER (.)
 168 ** ENTONCES (.) ¿<CUÁL VA A SER MÁS PESADO?>
 169 ** Ao: ¿el cobre:?
 170 ** Ao: el [acero
 171 ** Aa: [el acero
 172 ** Ma: ¡EL ACERO O EL COBRE?
 173 ** As: EL ACERO ((la mayoría a coro))
 174 * Ao: /¿por qué:?. (3)
 175 Ma: ^a ver [(3) ¿quién dice que el
 176 acero es más pesado?

En esta secuencia es interesante notar que, después de una respuesta colectiva de la mayoría de los alumnos de grupo, línea 173, y cuando desde la estructura de IRE se esperaría una evaluación de la maestra, un alumno, línea 174, hace una pregunta que demanda una justificación de la respuesta colectiva. Si tomamos en cuenta que la maestra había venido rechazando el plomo como opción y orientando al grupo hacia el acero, la pregunta del alumno, dada la estructura preferencial, también puede ser interpretada como un rechazo tanto a la

6. Además de las preguntas de: "¿Por qué no chocan (los planetas)?", "¿Qué pasaría si los planetas se pararan?" o "¿Por qué no nos caemos?", al final de la clase otros alumnos preguntan: "Si la Tierra se saliera de su órbita, ¿a qué velocidad se saldría?" y "Maestro, si la Tierra girara muy rápido, ¿se vería como una luz que se prende y se apaga?"

respuesta del grupo como a la orientación de la maestra. Esta pregunta parece ser tomada por la maestra como un rechazo del turno previo pues, en vez de aceptar la respuesta colectiva, solicita una nueva manifestación en favor del acero.

Con esta intervención, el niño no sólo parece ponerse en el lugar del que hace preguntas, sino del que exige justificación de una versión aparentemente de consenso. Esta demanda de justificación actúa como una evaluación de la respuesta del resto del grupo, incluida la maestra. La frase del niño presupone que él tiene el derecho a preguntar y a evaluar una respuesta por consenso si no está convencido de su validez. Con ella cuestiona la asimetría de que sólo el docente puede hacer las preguntas y solicitar justificaciones. Aunque este cuestionamiento es tomado en cuenta indirectamente, al no aceptarse la respuesta colectiva como suficiente nadie responde de manera directa a la pregunta del niño.

Si consideramos con Sacks que en una conversación cotidiana la gente trata de estar en el lugar del que pregunta para controlar la conversación, podemos decir que en esta secuencia se da una lucha por el control. Aunque la maestra recupera el control de la dinámica discursiva al volver a hacer una pregunta, por su contenido esta pregunta vuelve a poner en debate el lugar del acero en la lista. Es decir, no pudo establecerse este lugar a pesar del consenso verbal que parecía haberse expresado en el turno previo. Por lo tanto el alumno realmente influyó sobre la dinámica e impidió que la respuesta que la maestra había propiciado se legitimara en el aula. Con su pregunta el niño puso otra vez en la agenda la decisión del acero para el primer lugar en la lista de densidades.

Por otro lado, vemos que la estructura secuencial aparece como una estructura interrogación-respuesta-interrogación-interrogación. Sin embargo de acuerdo con las reglas encontradas en análisis conversacional (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974; Pomerantz, 1984) la interrogación también puede tener la función de evaluar. De esta manera, también podríamos decir que la estructura es interrogación-respuesta-evaluación-evaluación. Lo importante, desde el punto de vista del análisis de las asimetrías, es que el alumno se pone en una posición de igualdad frente a la maestra apropiándose, para defender su versión, de un recurso discursivo que ella había utilizado anteriormente para rechazar al plomo, que es el de demandar una justificación.

Secuencia 6

- 146 Ma: ¿<cuál va: a ser más pesa::do?>
 147 Ao: el plomo

148 Ma: ¿^el plomo es más pesado.? (.2)
149 ¿por qué?^

Otro ejemplo similar, es el que ocurre después de una afirmación de otro maestro que pretende establecer, como conclusión, la versión de la mayoría en un intercambio argumentativo.

Secuencia 7

55 * Mo: bueno (0.2) pongamos el fierro (.) por mayoría
56 de opiniones, luego vamos a hacer una lista=
57 => Ao: =¿cómo vamos a saber si ya está:: bien?
58 Mo: A ver (0.2) tú Rubén tú pasas (.) a poner la
59 segunda?

En este caso la pregunta del niño, línea 57, no sólo cuestiona la conclusión docente, sino que, abiertamente pone en duda que sea correcta. El alumno demanda un criterio para validar la versión del maestro, cuestionando implícitamente el lugar del maestro como el que sabe. Indirectamente también cuestiona el criterio de mayoría, que el maestro utiliza como criterio suficiente para validar la versión legítima. Además, con esta pregunta, igual que en el caso anterior, el niño se pone en el lugar del que pide justificaciones, lugar que generalmente es sólo atribuido al maestro. Por esta razón, éste me parece otro ejemplo de que existen ciertos momentos en que los alumnos muestran, por su forma de intervenir, que no se asumen como los que no saben, sino que debaten frente a la posición docente, desde un lugar simétrico en cuanto a derecho a defender una versión y, por tanto, en cuanto a posibilidad de conocer sobre el tema.

En este caso el maestro tampoco responde directamente a la pregunta del niño. Tomar en cuenta indirectamente o ignorar este tipo de preguntas parece ser un recurso, al menos de estos docentes, para mantener su posición en la interacción y seguir dirigiendo la orientación de la clase. Sin embargo, estas intervenciones de los alumnos van contribuyendo a construir un cierto contexto de la interacción y su efecto puede manifestarse en turnos posteriores (Candela, 1996).

Pero en el discurso del aula no sólo encontramos intervenciones de los alumnos que operan como evaluaciones implícitas, sino que también aparecen situaciones en las que un turno hace la función de una evaluación explícita. Éste es el caso de la línea 159 de la misma secuencia 5, donde se debate sobre el plomo, el acero y el cobre por el primer lugar en la lista de densidades. En la siguiente secuencia, un niño produce una aserción, en voz alta, frente a la afirmación de la maestra, que

por primera vez da su punto de vista sobre el debate que se ha dado en el grupo.

Secuencia 8

155 Ma: >el plomo no pesa mu:cho<
156 ** Ao: TAMPOCO EL ACERO

Esta afirmación de Ao4, por su forma gramatical, es una afirmación, pero por su contenido semántico en la secuencia de turnos, aparece como un rechazo a la opción del acero frente a la opción del plomo que él y otros alumnos habían defendido. Por su posición en la estructura preferencial (siguiente turno después de una afirmación), esta intervención hace las funciones de una evaluación, que en este caso es de desacuerdo con la versión de la maestra. Para realizar esta evaluación, el niño se apropia del argumento de la maestra (no pesa mucho) para utilizarlo en contra de la opción docente implícita, y favorecer la suya.

En estas secuencias se ilustra que en el salón de clases los alumnos no sólo preguntan, sino que también expresan sus juicios y los defienden. Ellos también evalúan las contribuciones de sus compañeros y las de los maestros. En algunas ocasiones estas intervenciones evaluativas son individuales, pero en los casos estudiados, el discurso del aula es conducido con un permanente fondo de comentarios grupales que desempeñan un importante papel como evaluación social de las diversas intervenciones.

La construcción de las asimetrías discursivas

En este trabajo he presentado ejemplos de preguntas de los niños que piden aclaraciones conceptuales u organizativas y que no parecen alterar la asimetría de poder centrada en el maestro. Encuentro otras preguntas de los alumnos sobre contenido que pueden cambiar: el tópico de trabajo escolar, la complejidad de las explicaciones demandadas e incluso la dinámica discursiva en general y la estructura del discurso del aula. También hay preguntas de los niños que cuestionan otras versiones, tanto juicios colectivos del grupo como posturas del propio docente.

De esta manera, los alumnos ponen en duda aseveraciones de los maestros, demandan justificaciones y exigen que el maestro muestre lo que sabe. Por eso, estas preguntas no siempre llevan a un cambio de versiones, en ocasiones conducen a una justificación o a la búsqueda de mejores recursos para convencer. Estas preguntas operan interactivamente también como evaluaciones del turno previo, con lo que encon-

tramos que los alumnos también evalúan y por tanto ésta no es una función solamente ejercida por el docente en el aula. Con mayor frecuencia las preguntas evaluativas o las evaluaciones directas de los alumnos se dirigen a sus pares. Estas acciones discursivas de los alumnos los ubican como conocedores, como poseedores de un conocimiento que pueden hacer valer en la interacción con el docente y que éste a veces acepta y en otras ocasiones hasta promueve.

Excepto por las preguntas referidas a procedimientos o aclaraciones, las demás preguntas de los alumnos implican una modificación en la asimetría que centra en el docente el poder de influir sobre el discurso del aula. Por tanto, estas secuencias cotidianas pueden actuar como contraejemplos que cuestionan las bases sobre las que muchos estudios han establecido la prevalencia del poder del maestro en el aula:

- a) los alumnos no saben,
- b) sólo el maestro tiene el derecho de controlar el habla del otro,
- c) sólo el maestro pregunta y evalúa. Estas secuencias también cuestionan las aseveraciones de Courdney Cazden (1990) acerca de que los alumnos sólo hacen preguntas sobre procedimientos.

Encuentro que cada componente de la estructura de IRE, esto es, las preguntas, las respuestas y las evaluaciones, cuando son analizadas por su contenido en el contexto discursivo, pueden realizar simultáneamente diversas funciones. Por ejemplo, una pregunta (de los maestros o de los alumnos), además de ser una forma de pedir información sobre algún aspecto, puede tener la función de responder (cuando esta respuesta es dubitativa) o la de evaluar una respuesta anterior, rechazándola. Asimismo, una respuesta puede actuar como rechazo a las orientaciones docentes haciendo implícitamente un trabajo evaluativo. Se encuentran, entonces, excepciones, usos alternativos y dificultades para definir si se trata de una estructura de IRE o no, dadas las diferentes funciones que cada frase realiza según el contexto de la interacción. Esto, en principio, parece cuestionar la relevancia y la universalidad de la estructura de IRE como esquema descriptivo del discurso del aula.

Para comprender cómo se mantiene la continuidad comunicativa tuve que recurrir a distintas reglas de la comunicación que resultaron ser más generales que los IRE. Me refiero a la toma de turnos y a la organización preferencial (derivada del análisis conversacional) en la cual las funciones interactivas de las frases son analizadas en términos de su trayectoria, a partir de cómo las tratan los participantes, independientemente de su forma gramatical. Por ejemplo, la estructura preferencial (aceptaciones o rechazos implícitos en la organización de

pares adyacentes) se muestra como una característica inherente a todo el discurso docente. Pero, en el trabajo realizado, encuentro que los alumnos también se apropian de la función de la estructura preferencial como un recurso retórico para manejar el discurso de otros participantes, incluido el de los maestros. Parece entonces que las reglas de la estructura preferencial y de los pares adyacentes (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Pomerantz, 1984) operan de manera más general en el aula que la estructura de IRE, y de esta manera subsumen patrones como las estructuras de IRE en patrones más familiares como el habla cotidiana. Esto también sugiere que los planteamientos sobre las diferencias entre el discurso escolar y el cotidiano han sido exageradas (Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1975; Bernstein, 1981), ya que éstos son patrones discursivos identificados inicialmente en conversaciones cotidianas.

Si bien los alumnos en algunas ocasiones se colocan en una posición simétrica y alternan con los docentes el lugar del que hace las preguntas y las evaluaciones, también pueden romper con el control docente por la vía de rechazar sus orientaciones y negarse a participar o defender versiones alternativas sobre el contenido. Entre las competencias de los alumnos se cuentan las de manejar la toma de turnos, las reglas de la estructura preferencial y en general las de mantener el control del discurso en el aula.

Los datos que he analizado ilustran lo que también ha sido planteado por Frederick Erickson (1989), quien considera que, aunque el maestro tiene el poder "legítimo" en el aula dada su función institucional y su mayor conocimiento del tema, el poder, en última instancia, reside en los alumnos, pues si se resisten a aprender, el maestro será incapaz de enseñar (Erickson, 1989: 241).

Sin embargo, la orientación discursiva de los niños en los ejemplos presentados, no parece ser una forma de resistencia a aprender, como han sostenido algunos autores (Willis, 1976; Erickson, 1989), sino una participación generada por el interés por el conocimiento y la posibilidad de defender sus propias versiones del mismo.

Resumiendo, los alumnos, en ocasiones, influyen sobre el contenido y orientación de los siguientes turnos dentro de la interacción discursiva. Pero sus intervenciones también actúan sobre el contexto de la interacción generando dinámicas más o menos argumentativas o legitimando versiones del conocimiento distintas de las que sostienen los docentes. De esta manera, influyen sobre la dinámica general del discurso en el aula.

Esto no quiere decir que los comentarios de los maestros sean equivalentes en estatus a los de los alumnos. Se puede ver, por ejemplo, que

las intervenciones de rechazo de los maestros hacen que algunos alumnos corrijan su posición en el turno siguiente, mientras que los rechazos de los alumnos generalmente no modifican la versión de los maestros, aunque en ocasiones sí los hacen justificarse o tener que utilizar recursos alternativos para convencer. Pero, además, los maestros son los que, en general, llevan la iniciativa del discurso marcando la estructura de la tarea y evaluando las intervenciones de los alumnos, mientras que éstos sólo en algunos casos actúan por iniciativa propia y sólo a veces evalúan las intervenciones de los docentes, aunque es más frecuente que evalúen las posiciones de sus pares. Los maestros casi siempre hacen las preguntas y casi siempre conocen la respuesta, mientras que los alumnos, cuando hacen preguntas, generalmente no conocen la respuesta. Existe una asimetría, pero esta asimetría se modifica, refuerza, manipula, se actúa sobre ella, más que ser ésta solamente impuesta o negada.

Por el análisis realizado, podría decirse que la asimetría de poder en el aula parece manifestarse en dos niveles:

- 1) Por un lado, existe una asimetría definida por el hecho de que es el maestro el que posee, en principio, el conocimiento "legítimo" y tiene la función de transmitirlo. Esta asimetría influye para que sean los docentes los que asuman el papel de dirigir, organizar y orientar las tareas escolares.
- 2) Por otro lado, hay una asimetría que se construye y define en el detalle de turno a turno del habla en la clase, en la que el poder para influir sobre los turnos siguientes es una característica endémica de cualquier turno de habla, de tal manera que en la dinámica del discurso esta asimetría de poder se modifica y negocia entre el docente y los alumnos.

Ambas asimetrías se manifiestan en la interactividad discursiva; sobre todo la segunda, es producto de una negociación que puede hacer que se inviertan, en algunos casos, las relaciones de poder entre los participantes en el trabajo escolar. Esta conclusión coincide con los dos niveles de poder que menciona Julie Diamond, el primero de los cuales es fijo según parámetros sociológicos, mientras que el segundo se determina en la interacción cara a cara.

La organización del discurso depende, en gran medida, de la relación de los participantes con el contenido. En la interacción y en la dinámica discursiva se construye y negocia la asimetría y los participantes se reubican, principalmente, en función de su relación con la tarea compartida.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B., 1981, "Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model", *Language in Society*, 10, pp. 327-363.
- CANDELA, A., 1990, "Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria", *Investigación en la Escuela*, 11, pp. 13-23.
- CANDELA, A., 1991a, "Argumentación y conocimiento científico escolar", *Infancia y Aprendizaje*, 55, pp. 13-28.
- CANDELA, A., 1993, "La construcción discursiva de la ciencia en el aula", *Investigación en la Escuela*, 21, pp. 31-38.
- CANDELA, A., 1995, "Consensus construction as a collective task in Mexican science classes", *Anthropology & Education Quarterly* 26(4), pp. 1-17.
- CANDELA, A., 1996, "La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de ciencias", en C. Coll y D. Edwards (comps.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional*, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 99-116, Madrid.
- CAZDEN, C., 1990, "El discurso en el aula", en M. Wittrock (comp.), *La Investigación de la Enseñanza*, III. España, Paidós/MEC., pp. 627-709. Versión original: (1986) "Classroom discourse", en M. Wittrock (comp.), cap. 15 de *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan Publishing Company, Nueva York.
- DREW, P. y HERITAGE, J. (comps.), 1992, *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*, Cambridge University Press, Cambridge.
- EDWARDS, D. y POTTER J., 1992, *Discursive Psychology*, Sage, Londres.
- EDWARDS, A. D. y FURLONG, V. J., 1978, *The Language of Teaching*, Heinemann, Londres.
- EDWARDS, D. y MERCER, N., 1988, *El Conocimiento Compartido: el Desarrollo de la Comprensión en el Aula*, Temas de Educación Barcelona, Paidós-MEC. Versión original: *Common Knowledge: the Development of Understanding in the Classroom*, Methuen and Co. Ltd. (1987), Londres, Nueva York.
- ERICKSON, F., 1982, "Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons", en L. Ch. Wilkinson (comp.), *Communication in the Classroom*, Academic Press, pp. 153-181, Nueva York.
- ERICKSON, F., 1989, "Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza", en M. Wittrock (comp.), *La Investigación de la Enseñanza II*, Paidós/MEC.

ERICKSON, F. y SHULTZ, J., 1982, *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*, Academic Press, Nueva York.

GRIMSHAW, A. (comp.), 1990, *Conflict Talk: Sociolinguistic investigations of arguments in conversations*, Cambridge University Press, Cambridge.

HERITAGE, J., 1984, *Garfinkel and Ethnomethodology*, Polity Press, Oxford.

HOLT, J., 1969, *Why Children Fail*, Harmondsworth, Penguin.

KOCKMAN, T., 1981, *Black and white styles in conflict*, University of Chicago Press, Chicago.

LEVINSON, S., 1983, *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge.

MARKOVA, I. y FOPPA, K. (comps.), 1991, *Asymmetries in Dialogue*, Harvester Wheatsheaf-Barnes and Noble Books.

MEHAN, H., 1979, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press, Londres.

MERCER, N., 1995, *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*, Adelaide, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Philadelphia.

PARSONS, T., 1951, *The social systems*, The Free Press, Glencoe.

POMERANTZ, A., 1984, "Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes", en J. M. Atkinson y J. Heritage, *Structures of Social Action*, Cambridge University Press, Cambridge, N.Y., Melbourne y Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 57-101, París.

SACKS, H., 1973, "The preference for agreement in natural conversation", ensayo presentado en the Linguistic Institute, Ann Arbor, Mich.

SACKS, H., 1992, *Lectures in Conversation*, vol I and II, Edited by G. Jefferson, Blackwell, Oxford, UK. and Cambridge, USA.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. y JEFFERSON, G., 1974, "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation", *Language*, 50, pp. 596-735.

SCHEGLOFF, E. A., 1992, "On talk and its institutional occasions", en P. Drew y J. Heritage (comps.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*, Cambridge University Press., Cambridge, pp. 101-134.

SINCLAIR, J. McH. y COULTHARD, M. R., 1975, *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and pupils*, Oxford University Press, Londres.

WERTSCH, J., 1991, *Voices of the Mind*, Harvester Wheatsheaf, Londres.

WILLIS, P., 1976, "The class significance of counter school culture", en P. Woods y M. Hammersley (comps.), *Process of Schooling*, The Open University Press, Londres.

YOUNG, M., 1971, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier MacMillan, Londres.

Laurie Anderson, Guy Aston
y Gordon Tucker*

La producción conjunta en encuentros de solicitud de un servicio

PREÁMBULO

LA MAYOR PARTE del trabajo en la pragmática comparativa aplicada se centra en: *a*) las intuiciones del hablante acerca de las realizaciones lingüísticas más apropiadas, en situaciones hipotéticas, de habla particulares (Proyecto CCSARP: Blum-Kulka y Olshtain 1984), o acerca de secuencias de actos (como se refleja en los diálogos de los cursos situacionales de lenguas; o *b*) en las realizaciones simuladas, donde los participantes representan una situación imaginaria en la que no están realmente involucrados como individuos (Proyecto Bochum: Edmonson *et al.* 1984). En cambio, nuestro trabajo se basa en encuentros reales dentro de una situación social real. En este artículo argumentamos que las restricciones de la producción discursiva en un contexto social genuino pueden explicar los rasgos de las

* Este es el quinto de doce estudios de lingüística aplicada que constituyen el proyecto PIXI, cuyo objeto de investigación es la pragmática de los encuentros de solicitud de servicio en inglés y en italiano. Los mismos se encuentran reunidos en el volumen *Negotiating Service*, compilado por Guy Aston y publicado en Boloña por CLUEB en 1988.

realizaciones en nuestros datos, rasgos que parecen algo diferentes de los que generalmente se enfatizan en otros estudios. Nos centraremos en una acción particular —la solicitud— y su realización en la apertura de encuentros en el *corpus* inglés en su conjunto. Aquí encontramos que las expresiones del usuario para efectuar una petición se caracterizan con mucha frecuencia por una serie de post-modificadores, en un proceso al que nos referiremos como *extensión de la petición*. A continuación consideramos dos formas importantes de describir y explicar este fenómeno, e indicamos algunas implicaciones para la pedagogía y el análisis del discurso.

1. TIPOS Y FORMAS DE INICIAR PETICIONES EN LOS DATOS

La gran mayoría de los encuentros entre empleados y clientes en nuestros datos, giran alrededor de una o más solicitudes del cliente de un libro, información o un consejo (cfr. Ciliberti 1988, para una tipología de los mismos). La primera de tales solicitudes ocurre generalmente al principio del encuentro, precedida solamente, en algunos casos, por secuencias de saludo (discutidas por Anderson). Si examinamos, en nuestros datos, las expresiones de los clientes que efectúan solicitudes de apertura encontramos que la gran mayoría pertenece a dos clases:

a) Solicitudes de libros específicos.

Por ejemplo: "Have you got <title> <author>"
("tiene el... <título> <autor>")

b) Solicitudes de información sobre categoría de libros.

Por ejemplo: "Where can I find <category>"
("Dónde puedo encontrar los de <categoría>")

En la tabla 1 aparecen las frecuencias de esas solicitudes por hablantes nativos (HN) y hablantes no nativos (HNN)

TABLA 1. Tipos de solicitudes (n = 130)

	HN	HNN	Total
Categoría	35	8	43
Específica	58	18	76
Otra	8	3	11

La forma de ambos tipos de solicitudes parece reflejar ciertas pautas sintácticas y prosódicas recurrentes, a las que nos referiremos como formas canónicas de petición. Al parecer hay cuatro:

a) Have (Tener)

"Have you got/Do you have (specific book)/... <category>"

"Tiene Ud. <libro específico/libros de <categoría>"

b) Looking for (Buscando)

"I'm looking for <specific book>/<category>"

("Estoy buscando el <libro específico>/<categoría>")

c) Where (Dónde)

"Where can I find <specific book>/<category>"

("Dónde puedo encontrar <libro específico>/<categoría>")

d) 0 [Zero] (Cero)

"<specific book>/<category>"

("<libro específico>/<categoría>")

Las formas canónicas no siempre se realizan directamente, pero es un asunto relativamente sencillo ver

en la mayoría de las solicitudes que realmente ocurren como variantes suyas. Según Faerch y Kasper (1984b), las formas canónicas se modifican de dos maneras. Primero, pueden modificarse *internamente*, con la adición o sustitución de elementos dentro de la estructura sintáctica básica, como los elementos de modo (*Would you have vs do you have/ tendría vs. tiene*); las variantes léxicas (*Do you keep vs do you have/ hay vs. tiene*); las incrustaciones (*Can you tell if you have/Puede decirme si tiene*), y con el uso de la entonación marcada (tono ascendente o descendente-ascendente, en lugar de tono descendente). Segundo, pueden ser modificadas externamente añadiendo más elementos antes y después de la petición central, por ejemplo:

C: *Excuse me, where d'you get books on journalism*
(Disculpe, ¿dónde tiene libros de periodismo?)

(1a03c: premodificación)

C: *Do you keep English translations of Proust + up here or are they \$downstairs%*

(Tienen traducciones al inglés de Proust + aquí arriba o están \$abajo%)

(1a23: postmodificación)

Llamaremos *petición nuclear (core request)* al elemento central de la forma de solicitud, con cualquier modificación interna, y a los elementos externos modificadores, *prefacios* de la solicitud o *extensiones* de la solicitud, de acuerdo con su posición en la secuencia. La tabla 2 da las frecuencias de apertura de solicitudes basadas en las principales formas canónicas, también divididas en hablantes nativos (HN) y no nativos (HNN).

Definimos como *extensión* a cualquier contribución en el mismo turno, subsecuente al primer punto en el cual la solicitud está potencialmente completa, tanto desde el punto de vista pragmático como del sintáctico.

TABLA 2. *Formas de petición nuclear* (n = 130)

	NS	NNS	Total
Have ¹	32	6	38
Where ²	11	5	16
Looking for ³	17	4	21
0-Zero ⁴	10	3	13
Other ⁵	31	11	42

¹ Tener. ² Dónde. ³ Buscando. ⁴ Cero. ⁵ Otra.

Por plenitud gramática queremos decir que el libro o la categoría buscados han sido especificados, sea a través del uso de una expresión referencial o por medio de un despliegue gestual (con frecuencia encontramos solicitudes del tipo "*Have you got this*" — "Tiene éste"—, mientras el cliente está señalando algo en una lista escrita). Por otro lado, la plenitud sintáctica se define (siguiendo a Sacks *et al.* 1974), como un punto en el que la unidad sintáctica que en curso estaría correctamente formada. En consecuencia, se considera extenso cualquier material producido después del primer punto de plenitud sintáctica que sigue a la plenitud pragmática de la petición nuclear. Así en el siguiente ejemplo, la emisión de "Proust" coincide con la plenitud sintáctica y pragmática, y el material subsecuente es una extensión:

C: *Do you keep English translations of Proust + up here or are they \$downstairs: %*

(Tienen traducciones al inglés de Proust + aquí arriba o están \$abajo: %) (1 a 23)

Estas extensiones son muy frecuentes en nuestros datos; ocurren en la mitad de todos los inicios de petición

de los hablantes, tanto nativos como no nativos (ver tabla 3).¹

TABLA 3. *Extensión de peticiones* (n = 130)

	NS	NNS	Total
No extendidas	50	14	64
Extendidas	51	15	66

Una vez enfatizada la frecuencia de la extensión, pasaremos a considerar su función en el discurso. Adoptaremos dos encuadres importantes de este punto. El primero, basado en trabajos que derivan de la teoría del acto de habla, considera la extensión como diseñada para reparar o realizar la accesibilidad y aceptabilidad de la petición fortaleciendo o modificando sus presuposiciones. El segundo, derivado del análisis conversacional, la explica como producida para influir en la conducta de respuesta y, por tanto, para lograr la mayor fluidez en la conversación.

2. ELABORACIÓN DE PETICIONES ACCESIBLES Y ACEPTABLES

Para Widdowson (1983a) lo que llama "procedimientos de accesibilidad" en la plática hacen claro el sentido y la fuerza de las expresiones —de acuerdo con la máxima de manera de Grice. La solicitud de un cliente, para ser accesible en estos términos, debe comunicar el referente (es decir, lo que se solicita), y que la inten-

¹ Nuestra definición de extensión se corrobora al examinar la colocación de la respuesta en los datos: el primer punto de plenitud pragmática y sintáctica de la petición es comúnmente el primer punto desde el cual el empleado puede iniciar la respuesta. Hay muy pocos casos en que una respuesta comience antes de que se completen las peticiones sin extensión (nueve frecuencias en total: cf. tabla 7).

ción del enunciado sea la de solicitar. Esto último difícilmente se presenta como problema en nuestros datos: la sola mención de un referente apropiado en la fase inicial del encuentro parece tomarse como solicitud de ese referente. Así, las solicitudes de categorías pueden hacerse mencionando simplemente su nombre, por ejemplo:

C: *Recent European history*
(Historia europea reciente) (2 a 17c)

Las solicitudes específicas se hacen usando una expresión deíctica acompañada por algún gesto hacia una lista escrita o mencionando algunos de los siguientes términos: <autor> <título> <editor> <fecha> <palabra dura/blanda> <edición> <categoría>; ejemplos:

C (HNN): *Where can I find these books*
(Dónde puedo encontrar estos libros) (1b41)

C (HNN): *Can you help me. Where can I (? get) this book.*
(Puede ayudarme. Dónde puedo ((conseguir?)) este libro) (1b44)

C: *Yes, have you got Robert Burchfield's The English Language?*
(Sí, tiene usted *El idioma inglés* de Robert Burchfield?) (1a04a)

C: *Have you got a book by Chalmers called What is this thing \$called science?%*
(Tiene el libro de Chalmers llamado ¿Qué es eso \$llamado ciencia?%) (2a20)

Las configuraciones más frecuentes incluyen <autor> y <título>, y cuando se proporcionan ambos, el segundo difícilmente es traslapado por la respuesta del empleado. Por tanto, parece que <autor> <título> o

<título> <autor> es lo que debiéramos llamar una referencia mínimamente adecuada en solicitudes específicas no deícticas, después de lo cual la petición puede tomarse como pragmáticamente completa, y cualquier elemento posterior constituye una extensión. Si no se proporciona alguno de estos elementos "obligatorios", generalmente se conduce a una solicitud de aclaración por el empleado:

C: *Where am I going to find a book on sale called Pericles of the Eritrean Sea?*

(En dónde puedo encontrar un libro en venta llamado *Pericles del Mar Eritreo*)

E: + *Er: well. Have you any idea what—*

(+ Hummm:este.. Tiene usted alguna idea de que—)

C: = *It's translated from the greek, + by G. W. B. Huntingford*

(= Es traducido del griego, + por G. W. B. Huntingford) (1a04a)

Si la mención de la < categoría > o de < autor > < título > cuenta como una mínima referencia adecuada, ¿en qué forma pueden verse las extensiones como incremento de la accesibilidad de la solicitud? Como lo enfatizó Goffman (1983), la accesibilidad no es solamente un recurso para comunicar el referente, sino para permitir al/la interlocutor/a que localice la referencia —acoplar esta información con la que tiene en mente. La aportación de más información acerca del referente, o el uso adicional de una segunda expresión referencial alternativa, puede facilitar claramente este proceso, como es quizá el caso de las extensiones en los siguientes ejemplos:

C: *Excuse me, where can I find reference, dictionaries*

(Disculpe, dónde puedo consultar, *diccionarios*)
(1b33a: solicitud por categoría)

C: *Er have you got a book by: McDonough, called something like Psychology and language teaching. Stephen McDonough*

(Ee.. tiene usted un libro de McDonough, llamado algo así como Psicología y enseñanza del lenguaje. Stephen McDonough)

(2a08b: solicitud específica)

Así, el hacer accesible una solicitud requiere que el usuario prediga lo que el empleado pueda tener en mente y formule su referencia en relación con ello. Al parecer la información que puede esperarse tenga en mente el empleado cae dentro de dos tipos:

a) información sobre categorías de libros acomodados en la librería y su localización;

b) información acerca de libros específicos que competen al departamento donde trabaja el empleado.

Por tanto, un usuario se arriesga a hacer referencias inaccesibles si pregunta acerca de: a) una categoría que no pudiera ponerse en correspondencia fácilmente con la categorización de la tienda; o b) un libro específico manejado por un departamento distinto. De hecho, las solicitudes específicas de libros de otras áreas temáticas generalmente parecen suscitar solicitudes de clarificación por el empleado, dirigidas a discernir la categoría relevante:

C: *Mm Could you tell me if you stock: + er(1) the: + Shroeder book, Decrees and Canons of the Council of Trent*

(Mm.. Podría decirme si cuentan con: + este (1) el: + libro de Schroeder, *Decretos y Cánones del Concilio de Trento*)

E: (1) *Oh, I think you want history don't you?*

(1) Ah, creo que usted busca Historia, ¿verdad?
(2a02)

Ahora, si el cliente se expresa de tal manera que el empleado no pueda, razonablemente, determinar el referente —en otras palabras, si hace hipótesis injustificadas acerca del repertorio de información del empleado—, su solicitud no sólo se arriesga a ser inaccesible, sino también inaceptable. Hacer una petición inaceptable entra en conflicto con lo que Widdowson (1983a) denomina el “imperativo territorial” —es como si no otorgara al empleado lo que le corresponde. Y tener una justificación para suponer la accesibilidad del referente es sólo una de las condiciones que deben satisfacerse para hacer aceptables las solicitudes. Estas condiciones se relacionan con factores tales como la supuesta disposición y habilidad del empleado para satisfacer la solicitud, así como el derecho y una buena razón del usuario para hacerla, en primer lugar (Labov 1972, Searle 1969). Por ejemplo, en el contexto de nuestra librería, parecería que la solicitud específica hipotética.

Burchfield's English language, please/ (Por favor, el idioma inglés de Burchfield)—

presupone, *inter alia*, que se dan las siguientes condiciones:

1. El libro está a disposición del empleado.

Esta presuposición subsume otras, especialmente: *1a*. El libro existe y se puede ofrecer en las librerías, es decir: no está agotado, afortunadamente está a la mano, etc./*1b*. El libro es de una categoría relacionada con ese departamento.

2. El libro no se consigue inmediatamente por otros medios, por ejemplo, no es directamente visible en algún estante al que el usuario tenga acceso.

3. El usuario está interesado en comprar el libro.

4. La solicitud es adecuada al contexto y asegura:

4a. su reconocimiento del referente

(Condiciones de accesibilidad, en términos de la discusión anterior).

Asumir erróneamente alguna o todas estas condiciones puede hacer que la solicitud no sea completamente aceptable, y puede pensarse en los clientes como hablantes que elaboran sus solicitudes en relación con estas condiciones. Ellos pueden enriquecer o reparar la aceptabilidad de sus solicitudes de varias maneras que examinaremos.

La elección del núcleo sintáctico de la solicitud implica en sí misma diferencias de presuposición. Así (incluso considerando las peticiones de libros específicos), las peticiones con núcleo *tener* (have), parecen no presuponer la condición 1, mientras que sí presuponen la *1a* y la *1b*; las peticiones con *buscando* (looking for), al parecer no presuponen la *1* y *1a*, pero sí la *1b*; las peticiones con *dónde* (where), no presuponen la *1* y *1b*, aunque sí la *1a*; las peticiones 0 (zero), sospechamos, implican todas las presuposiciones (exceptuando, potencialmente, la *4a*). Todas estas condiciones pudieran señalarse además para fortalecer o debilitar presuposiciones implicadas por el núcleo, por medio de modificaciones formales. Pueden tener lugar modificaciones internas mediante el uso de partículas o verbos modales o el de pautas de entonación marcada. Pueden ocurrir también modificaciones externas, por medio de la extensión, lo que se ilustra en los siguientes ejemplos, enlistados según la presuposición que se señala principalmente:

C: *Excuse me um +I'm looking for a book + of: Heidegger's basic writings. It's not in print any more. + An.\$d:%*

(Disculpe .. hmm+ estoy buscando un libro + de:

los estudios básicos de Heidegger. *Ya no se volvió a imprimir*+ Y:\$%)

(1b56a: el libro no es inmediatamente accesible -1a)

C: (*?Toole's chemistry and workbooks on chemistry, where can I find them.*)

(Química y libros de trabajo de química (de ¿Toole?), *dónde puedo encontrarlos*).

(1b07: la categoría no compete al departamento -1b)

C: *Excuse me. Um: have you got Bill Duran's The Story of Philosophy. You haven't got it out there you've got one of his other books.*

(Disculpe. Hmm: tiene de Bill Duran. La Historia de la Filosofía. *No lo tienen allá afuera y sí tienen otros de sus libros*)

(1b18: el libro no es asequible por otros medios -2)

C: *The book you've got downstairs in the window called er: Feminism and Li-Linguistic Theory%*

(El libro que tienen abajo en el escaparate, llamado *ee: Feminismo y Teoría% Li-Lingüística.*)

E: *\$Yes.% \$\$Yes.% (\$Sí.% \$\$ Sí.%)*

C: *\$\$Can%% you tell me where it is/(\$\$Puede%% decirme dónde está)*

E: *We have \$that.% (Tenemos \$ése.%)*

C: *\$so I can% have a look at it? —*

(*\$entonces puedo% verlo?*)

(1b08: el usuario no está interesado en comprar el libro -3)

C: *Thank you. I'm looking for a book that is either just been published or about to be published, called I think The Secret Cult I don't know its publisher or authors. Have you heard of it?*

(Gracias. Estoy buscando un libro que que o acaba de ser publicado o está cerca de serlo, llamado, creo *El Culto Secreto*. No conozco el editor o los autores. ¿Ha oído de él?)

(1a16a: la referencia es inadecuada -4b)

Puede considerarse que la mayoría de las extensiones que aparecen en nuestros datos resuelven problemas de aceptabilidad: evitan o reparan presuposiciones que no son razonables. Sin embargo, tal interpretación no explica *per se* el uso masivo de la extensión en nuestros datos —en lugar de, digamos, la introducción o la modificación interna. Esto se debe a que la explicación desarrollada hasta este punto no considera la expresión en sus aspectos dinámicos, por ejemplo, producida durante un tiempo dentro del contexto de una conversación entre dos personas, donde la duración del turno no está predeterminada, y en la cual lo que constituye una suposición justificada no está necesariamente dada o no es *a priori* compartida de manera evidente. Las solicitudes no son simple y automáticamente accesibles o aceptables por referencia a los rasgos de un contexto inmanente compartido, sino que deben ser ratificadas como tales en el discurso, en particular a través de las respuestas que suscitan. Los participantes no están muy preocupados por producir una conducta aceptable *tout court*, sino por manifestar esa aceptabilidad y verla ratificada por sus coparticipantes. Es por estas razones que pasaremos ahora a considerar las solicitudes desde un punto de vista más dinámico, en términos de sus implicaciones al influir en la conducta de respuesta.

3. LA INFLUENCIA DE LAS SOLICITUDES EN LA RESPUESTA

El análisis conversacional considera que las peticiones forman la primera parte de una estructura par de adyacentes, cuya respuesta es su segunda parte. Tales pares se colocan por referencia a la regla de adyacencia, que

dice: "Al haber producido la primera parte de algún par, el hablante en curso debe dejar de hablar y el nuevo hablante debe producir en ese punto la segunda parte del mismo par" (Levinson 1983:304).

Se ha planteado que para muchos tipos de pares de adyacentes, incluidas las solicitudes, existen varias opciones de segunda parte del par, clasificadas por orden de preferencia. Generalmente, las selecciones preferidas son aquellas que concuerdan con las nociones de "procedimiento correcto" socialmente aceptadas (Garfinkel 1963). Así, por ejemplo, la respuesta preferida a las invitaciones es aceptar, siendo el rechazo la no preferida. Para las solicitudes, la condescendencia aparece como la respuesta favorecida, mientras que la no condescendencia (rechazo) es la no preferida. Por ejemplo, en el contexto de la librería parece que la respuesta favorecida a la solicitud de un libro específico es aquella que anuncia que el libro es asequible en ese departamento; una que indique que el libro está agotado o que está en otro departamento, no lo es. Para las solicitudes de categorías, la respuesta preferible es la que expone en qué lugar (de la tienda) puede encontrarse la categoría; las respuestas no preferidas comunican que la categoría no va a encontrarse, o carece de localización clara.

Generalmente el análisis conversacional define a las respuestas preferibles como aquellas que sistemáticamente se "buscan" al hablar (Pomerantz 1984a), mientras que las no preferibles sistemáticamente se evitan o reparan.² Un ejemplo es la preferencia por el acuerdo respecto al desacuerdo (Pomerantz 1984a), reflejada en el hecho de que buscamos alcanzar el acuerdo cuando disentimos —al menos intentamos acordar y no diferir. La tendencia a perseguir las respuestas preferidas se refleja en que éstas generalmente se aportan en un "formato preferido de turnos", evocado inmediatamente

² El esquema de Levinson (1983) es una excepción. Emplea una definición puramente estructural de la preferencia, basada en un formato de turnos (cf. adelante), enfoque criticado por Merlini Barbaresi (1983).

después de haberse producido el primer par, de acuerdo con la regla del par de adyacentes. Por otro lado, comúnmente las respuestas no preferidas son proporcionadas en un formato no preferido de turnos, donde no se aporta la respuesta inmediatamente, sino precedida por componentes de demora como las pausas, rellenos, repeticiones, falsos inicios, acuerdos débiles (*Yeah/ S-Sí . . .*), etcétera. Esta pauta se refleja en nuestros datos: las respuestas condescendientes para abrir solicitudes ocurren generalmente en un estilo preferido, las no condescendientes en un formato no preferido (cf. tabla 4).

TABLA 4. *Tipo de respuesta y formato por turno*
(n = 66)³

Tipo de respuesta	Formato	
	Preferido	No preferido
Preferida	10	3
No preferida	13	40

Los siguientes ejemplos ilustran los dos tipos de formato:

Formato preferido

C: *Can you tell me where the Africa Department is*
(Puede decirme dónde está el departamento de Africa)

³ Las tablas 4, 5 y 6 incluyen solamente encuentros con: a) peticiones de inicio específico o por categoría (cf. tabla 1), y en las que la petición esencial se relaciona con una de las formas canónicas (cf. Tabla 2); b) respuestas categorizables dadas en el siguiente turno que continúa en la petición (Así, los encuentros en que las secuencias de clarificación siguen a la petición se omiten). No se diferenciaron las peticiones de los usuarios nativos y no nativos debido al número limitado de peticiones bajo estas condiciones que se encontró en los segundos.

E: *Second floor*
(Segundo piso)

C: *Have you got this book by (??), The Spirit of Mankind?*

(Tiene usted este libro de (??), *El espíritu de la humanidad?*)

E: *Yes / Sí:* (1b21)

Formato no preferido

C: *Excuse me. Where do you get books on journalism*
(Disculpe. Dónde tiene libros de periodismo)

E: *Journalism. Um: well they have-there's media studies on the second floor, and they have a section journalism and publishing:*

(Periodismo. Hmm: Bueno tienen— hay estudios sobre medios de comunicación en el segundo piso y ahí tienen una sección de periodismo y publicaciones)
(1b03c)

C: *Um: I'm looking for a title called Body Mind by Ken Dytchwald*

(Hmm: Estoy buscando un texto llamado *Mente Cuerpo* de Ken Dytchwald)

E: (0.5) *Don't know it. How do you spell the \$(?name)?%*

(0.5) *No lo conozco. Cómo deletrea el \$(?nombre)?%*
(1b32)

C: *Good afternoon + um Hume's Inquiries*
(Buenas tardes + hm Las Investigaciones de Hume)

E: *Uh I'm afraid it's reprinting*
(*Ah me temo que está en reimpresión*) (1b49b)

La estructura del formato no preferido es de tal clase que las demoras (como pausas, rellenos y falsos inicios) que siguen a la primera parte del par pueden oírse como si anunciaran una respuesta no preferida. Si se desea evitar esa respuesta próxima, tales demoras pueden tratarse como oportunidades o peticiones verdaderas para reparar algo en la primera parte del par, permitiendo a quien produjo esa primera parte retomar o continuar con su turno, y proporcionar lo que Davidson (1984) llama una "versión subsecuente". Desde esta perspectiva, las extensiones del tipo que estamos examinando aquí intentarían evitar una respuesta no preferida al aportar una versión subsecuente de la primera parte del par; así hacen más probable una respuesta preferida. En el siguiente ejemplo de Davidson, la versión subsecuente (proporcionada en el tercer turno) da una alternativa a la invitación original, después de la cual ésta puede ser más atractiva al receptor y, por tanto, más probable de aceptarse:

P: *Oh I mean uh: you wanna go t'the store er anything over the Market \$Basket er anything?%*

(Oh, quiero decir hm: quieres ir a la tienda ee a cualquiera en *Market \$Basket* ee a cualquiera?%)

A: *\$Uhh% oh— Well ho\$\$ney I—%*

(\$Ehh% oh— Bueno ca\$\$riño Yo—%)

P: *\$\$ or Ri%%chard's? /\$\$ o a Ri%%chard's?* (Davidson 1984:11)

Sin embargo, la opinión de Davidson acerca de la extensión que evita una respuesta no preferida parece no encajar con nuestros datos. Las respuestas preferidas se dan a muy pocas solicitudes, extendidas o no (tabla 5).

Lo cual al pensarse, no es particularmente sorprendente. En esta librería universitaria preguntar es en cierto sentido un recurso final: el usuario solamente pregunta si el libro no es rápidamente visible en el ana-

TABLA 5. Tipo de respuesta (n = 66)

Tipo de respuesta	Preferida	No preferida
Petición s/extensión	8	31
Petición extendida	5	22

quel o si está presionado por el tiempo (condición 2, citada antes). En la mayoría de los casos, si el libro estuviera en el departamento y fuera accesible, esperaríamos que el usuario lo encontrara sin preguntar. Además, normalmente el que solicita no puede buscar una respuesta preferida al aportar una alternativa, como sucedía en el caso ejemplificado por Davidson: generalmente los usuarios no cambian de idea acerca de qué libro están buscando sólo para obtener el que sea. Sin embargo, como los datos proporcionan justo una clara evidencia de que la conducta de los participantes alude al *status* de respuestas preferidas (el formato en que se aportan éstas corresponde a su *status* de preferencia; cf. tabla 4), podemos preguntarnos si hay otras formas de ver cómo las extensiones influyen la respuesta.

Creemos que puede encontrarse una respuesta a esta pregunta al considerar no tanto el tipo, sino el formato de las respuestas obtenidas. Si examinamos los formatos de las respuestas no preferidas a las peticiones extendidas, descubrimos que los componentes de demora frecuentemente se traslapan con, o se enganchan a la extensión, aportando la respuesta no preferida, propiamente dicha, sólo después de completar esa extensión.

C: *D'you know if you've got this? (2) You've \$got Style in Fiction.%*

(Sabe usted si tienen éste? (2) Tie\$nen El Estilo en la Ficción.%)

E: *\$Er well at first glance,% we haven't no, um: but*

they also keep it in the: er literature department \$\$on the ground floor.%%

(\$Ee bueno a simple vista,% no tenemos, no, hm: pero también pudieran tenerlo en el: ee departamento de literatura \$\$en la planta baja.%% (1b43)

E: *Can I help you? (¿Puedo ayudarle?)*

C: *Um: got Popper's conjectures and refutations, or (?Ducan)—*

(Hm: tiene conjeturas y refutaciones de Popper, o el de (¿Ducan)—

E: *=Mm. No we haven't at the moment I'm afraid. We're waiting for some more to come in. I have a feeling they're (?going to be) in next week.*

(=Mm. No, me temo que por el momento no lo tenemos. Estamos esperando que lleguen algunos. Tengo la impresión de que (¿llegarán) la próxima semana) (1b25)

C: *I'm looking for: a copy of: Immanuel Kant's Critique of Pure Reason, published by Macmillan. Because there's an Every\$man edition on the shelf—%*

(Estoy buscando: un ejemplar de: La Crítica de la Razón Pura de Emanuel Kant, editado por Macmillan. Porque hay una edición de Every\$man en el anaque—%)

E: *\$Ah. Yes.% We are out of it at the moment. It— it is on order and may arrive at any moment, BUT: + as of this moment—*

\$Ah. Sí.% No lo tenemos por ahora. Ya lo—lo ordenamos, y puede llegar en cualquier momento. PERO: +pero por ahora— (1b42)

A éste le llamaremos formato *encubierto* no preferido, porque los elementos de demora se colocan

“fuera de registro” al traslaparse o engancharse. La tabla 6 analiza las respuestas a las peticiones según su tipo de formato preferido (por ejemplo, sin demora), no preferido encubierto (donde ningún componente de demora se traslapa o engancha a la primera parte del par), y no preferido abierto (donde la respuesta se demora con material no traslapado).

TABLA 6. *Formato de respuesta* (n = 66)

Tipo de respuesta	Formato no preferido			Total
	Prefe- rido	Encu- bierto	Abier- to	
Peticiones no extendidas	6	—	2	8
<i>Preferida</i>				
Peticiones extendidas	4	—	1	5
Peticiones no extendidas	10	1	20	31
<i>No preferida</i>				
Peticiones extendidas	3	9	10	22
Total	23	10	33	66

Podemos ver aquí que la frecuencia del formato abierto no preferido es considerablemente menor donde las peticiones se extienden. Más que evitar las respuestas no preferidas, como tales, las extensiones parecen evitar potencialmente el registro de los componentes de demora asociados con estas respuestas, cubriéndolas de manera que la respuesta apropiada se da inmediatamente después de completar la primera parte del par.

Nos parece que el efecto de este procedimiento es ratificar la aceptabilidad de la solicitud. Es decir, el hecho de que una solicitud no se cumpla, no implica necesariamente *per se* que la solicitud-petición sea irra-

cional y sus presuposiciones injustificadas. Ya hemos sugerido que la aceptabilidad de la solicitud viene a ser una preocupación de los clientes, tanto por la elección del núcleo como por su eventual modificación interna o externa (cf. sección 2); de manera que a través de las extensiones los clientes justifican, corrigen o cancelan ciertas presuposiciones sobre sus solicitudes. Desde una perspectiva dinámica, la cuestión es cómo puede ratificarse la aceptabilidad de la solicitud (incluso donde no puede proporcionarse una respuesta preferida). Argüiríamos que la producción de elementos de demora en el formato encubierto aporta tal procedimiento de ratificación, habilitando a los participantes para confirmar tácitamente la justificación de las presuposiciones de la solicitud —y por tanto la competencia del solicitante.

En apoyo a esta afirmación, señalamos la manera en que el formato encubierto no preferido efectivamente evita la falta de fluidez en el habla. Varios estudiosos han notado que las intermitencias en la actividad conversacional parecen indicar una incomodidad entre los participantes (Gumperz y Tannen 1979; Erickson y Schultz 1982), mientras que la conversación fluida indica interacción exitosa, demostrando y confirmando la competitividad conversacional de los participantes. Los componentes de demora asociados al formato no preferido constituyen discontinuidades que pueden evitarse (al no ser registrados) mediante el uso de la extensión encubierta, con lo que se descarta lo que pudiera escucharse como una no ratificación de la aceptabilidad de la solicitud.

Al igual que con el uso de las extensiones de solicitud, permítasenos señalar brevemente otro fenómeno sugerente de que la aceptabilidad es ratificada al mantener y arreglar brechas en la fluidez de la conversación. Un rasgo recurrente en nuestros datos es la presencia, posterior a las secuencias de petición-respuesta consideradas aquí, de “secuencias de acuerdo”, como la que se presenta en el siguiente ejemplo (para una

discusión más profunda de estas secuencias cf. Aston (1988).

C: I'm looking for: a copy of: Immanuel Kant's Critique of Pure Reason, published by Macmillan. Because there's an Every\$man edition on the shelf—%

(Estoy buscando: un ejemplar de: la Crítica de la Razón Pura de Emanuel Kant, editado por Macmillan. Porque hay una edición de Every\$man en el anaque—%)

E: \$Ah. Yes.% We are out of it at the moment. It-it is on order, and may arrive at any moment, BUT: + as of this moment—

\$Ah. Sí.% Por el momento no lo tenemos. Ya lo-lo ordenamos, y puede llegar en cualquier momento, PERO: + por ahora—

→ C: =OK. So it's still — it IS still a going on concern, \$is it?%

(=Bien. Entonces todavía es— todavía ES algo pendiente, \$verdad?%)

→ E: \$Oh yes, %very much so, yes.

(\$Oh sí,% en efecto, sí.) (1b42)

Ahora bien, hay poca evidencia de que esta secuencia resuelva la incertidumbre real del cliente: el punto en el que se alcanza el acuerdo en este ejemplo ha sido clarificado ya por el intercambio anterior. Más bien sugeriríamos que esas secuencias pueden verse como piezas de ejecución de conversación fluida —han elegido la segunda parte del par en el formato preferido, y por eso no está ninguno de los componentes de demora que vimos en las secuencias solicitud-respuesta. Así, proporcionarían un medio de interactuar ratificando la aceptabilidad del habla y la competitividad en la conversación de quienes interactúan. Uno de los puntos a examinarse en trabajos futuros es el grado en que la

frecuencia de estas secuencias se relaciona con la presencia de secuencias no fluidas de solicitud-respuesta, respecto de las cuales pudiera parecer que desempeñan una función remedial.

La ventaja de una explicación acerca de las extensiones que considere sus consecuencias para la fluidez en el habla es que el tipo de extensión proporcionada no es de importancia clave: incluso una sola, desatinada “y” puede ser suficiente para encubrir los componentes iniciales del formato no preferido. Por tanto, se vuelve más fácil tratar con esas extensiones que, como una simple “y”, no parecen dirigir, explícitamente, la aceptabilidad de las solicitudes, o alguna donde el contenido de la extensión esté parcialmente omitida, al traslaparse con o engancharse a la respuesta del empleado y ser ignorada por él, de manera evidente:

E: Can I help you? / (¿Puedo ayudarle?)

C: Um: got Popper's conjectures and refutations, or Ducan—

(Hm: tiene las conjeturas y refutaciones de Popper, o el de Ducan—)

→ E: =Mm. No we haven't at the moment I'm afraid. We're waiting for some more to come in. I have a feeling they're (?going to be) in next week

(=Mm. Me temo que por el momento no lo tenemos. Estamos esperando que lleguen algunos. Tengo la impresión de que (?llegarán) la próxima semana)

C: Are they / (Llegarán..)

E: =If you come down \$(??)%(??)

(=Si quiere volver \$(??)%(??)

C: \$OK.% / (\$Está bien.%)

C: ==(? What happened to the Ducan), is that—

==(? Y respecto al de Ducan) es esa—

E: + *English approach to physical theory, it's worth trying the er: physics department in the basement here.*

+ Aproximación a la teoría física, en inglés. Más vale buscar en ee: el departamento de física aquí en el sótano (1b25)

En este ejemplo la respuesta es señalada con una flecha aportada fluidamente y, por tanto, puede escucharse como ratificación de la aceptabilidad de la petición, incluso si se dirige exclusivamente a la solicitud esencial e ignora la "versión subsecuente" (solicitar el libro de Ducan) proporcionada en la extensión.

4. CONCLUSIONES

¿Qué conclusiones pueden extraerse de nuestra reflexión acerca de la apertura de solicitudes en los datos? El primer punto que plantearíamos es que la forma de la solicitud normalmente no parece ser —al menos en contextos como los que analizamos aquí— algo totalmente predeterminado por quien la plantea. Para hacer (y aprender a hacer) solicitudes, no es suficiente plantear el problema como "¿qué diría usted en esta situación?" Es decir, que elaborar una solicitud apropiada no es cosa, simplemente, de seguir un guión elegido de un repertorio memorizado.

Esto se debe a que la forma de las solicitudes —a la vez que refleja una preocupación por la aceptabilidad, en el sentido de evitar o reparar suposiciones injustificadas— refleja el hecho de que esta aceptabilidad tiene que ser ratificada en la interacción. Al respecto, hemos argumentado que la negociación de la aceptabilidad se manifiesta en la preocupación de los participantes por evitar (y reparar) la falta de fluidez de las conversaciones que Sacks llamó "*lousy conversations*" (1970). Los participantes parecen colaborar para satisfacer lo que Levinson (1983) llama expectativa fuerte de que no

ocurran brechas en los puntos de alternancia de hablante y, en general, para evitar el "registro" de obstáculos; por tanto, dijimos, conservan su cara como conversadores competentes. En consecuencia, la forma de la expresión es (al menos en parte) el resultado de esta colaboración entre los participantes —una "producción conjunta": dónde y cómo comienzan las expresiones, y la extensión y forma de su continuidad, dependen de manera crucial de la participación y conducta de respuesta de los receptores. En especial hemos visto cómo, en nuestros datos, las solicitudes se caracterizan por cierta tendencia en algún hablante de continuar con su turno hasta que el otro efectivamente se haga cargo en el proceso que denominamos extensión de solicitud. Y una consecuencia de este proceso es que las intermitencias en la plática (silencios entre turnos y titubeos, por ejemplo) se reducen.

Más que el simple intercambio de expresiones prefabricadas en una secuencia de movimientos ABAB, donde cada una de ellas es responsabilidad única de un solo hablante que codifica una intención predeterminada, la forma de cada expresión es, así, moldeada por ambas partes.

—Tal concepto de la producción de expresiones tiene dos implicaciones importantes, una descriptiva, otra pedagógica. Desde el punto de vista descriptivo, si las expresiones se observan como producciones conjuntas, entonces no podemos basar nuestras opiniones de lo apropiado exclusivamente en datos intuitivos proporcionados por individuos aislados: lo que se juzga como una contribución apropiada en un contexto hipotético es un constructo estático e idealizado que no toma en cuenta la continua y dinámica influencia del proceso de negociación. Y si los datos no se derivan de una contextualización que dé a los participantes la preocupación por ratificar la aceptabilidad a través de la fluidez conversacional (los datos simulados también padecen esta debilidad, dado que los participantes no están en general preocupados por conservar la cara como conversa-

dores competentes, al no estar implicados en primera persona), no podemos esperar que los datos reflejen adecuadamente los fenómenos del discurso que ocurre en forma natural. Desde la perspectiva pedagógica, si quienes aprenden van a adquirir la capacidad de interactuar en situaciones reales, es evidentemente inadecuado para ellos el adquirir simplemente realizaciones "estandarizadas" de actos o secuencias de actos (guiones); deben tener experiencia de negociación, de producción conjunta bajo condiciones que reflejen lo más posible las restricciones sociales normales. En términos de Widdowson (1983b), necesitan desarrollar tanto capacidad como competencia, adquirir la habilidad para producir enunciados conjuntamente dentro de un contexto de interacción.

Ahora bien, podría afirmarse que se trata de una capacidad que quien aprende una segunda lengua ya posee, y que no requiere ser específicamente desarrollada. A primera vista, nuestros datos parecen apoyar tal afirmación. De hecho la frecuencia de la extensión de petición es similar para hablantes nativos y no nativos (cf. tabla 3). Sin embargo, un examen detallado revela que el número de casos en que la extensión parece requerirse es mayor donde están implicados hablantes no nativos. Esto se debe a que las peticiones de los no nativos hacen referencia inadecuada con más frecuencia (por ejemplo, mención única de título, más que de título y autor), y así tienden a ser menos aceptables en su forma no extendida. Esto se refleja en las respuestas del empleado a las peticiones no extendidas de los hablantes no nativos (HNN), que con más frecuencia toman la forma de peticiones de aclaración y más frecuentemente tienen demoras (cf. tabla 7).

TABLA 7. *Tiempo de respuesta* (n = 130)

		HN	HNN	Total
Peticiones no extendidas	Anticipadas (traslapadas/enganchadas)	9	0	9

TABLA 7. (Continúa)

		HN	HNN	Total
Peticiones extendidas	A tiempo	38	9	47
	Demoradas (pausa inicial)	3	5	8
	Anticipadas (traslapadas/enganchadas)	26	6	32
	A tiempo	20	9	29
	Demoradas (pausa inicial)	5	0	5

En otras palabras, enfrentados a la demora en la respuesta del empleado, los hablantes no nativos retoman el turno y aportan una extensión con menos frecuencia. Compárese lo siguiente:

Respuestas demoradas a peticiones sin extensión de hablantes no nativos

C (HNN): *\$Excuse%me a friend of mine get her a book from you which is called St—+ Story of the Pendulum*

(\$Disculpe% un amigo mío consiguió acá un libro de usted que se llama His—+ Historia del Péndulo)

E: *+ Story of the Pendulum?*

(+ Historia del Péndulo?) (1a22)

C (HNN): *I'm looking for a book by Aaron V +Bees +Institute of Credit Management*

(Estoy buscando un libro de Aaron V + Abejas + Instituto de Manejo de Crédito)

E: + Ah. *That will be in the: business section on the second floor*

(+ Ah. Ese lo encontrará en la: sección de negocios en el segundo piso) (1b09)

Peticiones de HINN con demora entre turnos evitada por extensión

C: *Do you keep English translations of Proust + up here or are they \$downstairs%*

(Tiene traducciones al inglés de Proust + aquí o están allá \$abajo%)

E: *\$Er: % translations, no. They're in the literature department on the ground floor.*

(\$Ee: % traducciones, no. Están en el departamento de literatura en la planta baja) (1a23)

C: *Would this be the floor for Donald Soper's autobiography +, Calling for Action?*

(¿Será éste el piso de la autobiografía de Donald Soper + Llamado a la Acción?)

E: *Um: well no, it's rather curious this one, i-it: um + we didn't take it + in religion, + and it rather looks as if nobody took it ANYwhere.*

(Hmm: pues no, es curioso, nno-lo: hm +no lo pondríamos + en religión, + y más bien suena como que nadie lo pondría en NINGUN lado) (1b40)

Así, parece que quienes aprenden necesitarían desarrollar en efecto su capacidad para negociar solicitudes a través de la extensión, y nosotros sugeriríamos que también pueden necesitar desarrollar su capacidad para corregir fallas en el logro de la aceptabilidad y, por tanto, de restaurar su cara como conversadores aptos. Una forma en que puede darse ese trabajo es por me-

dio de la ejecución de lo que hemos llamado "secuencias de acuerdo (ver punto 3) sugiere otras. Para diseñar una pedagogía en la que tales capacidades puedan desarrollarse, se requiere considerar que la práctica de la solicitud tiene lugar en situaciones donde lo que está en juego no es simplemente el llevar a cabo solicitudes aisladas, sino el haberlas ratificado también como aceptables con el mantenimiento de la fluidez al hablar y de la corrección de lapsos eventuales.

Referencias Bibliográficas

- Aston, Guy. 1988. "What's a public service encounter anyway?" En Guy Aston (compilador) *Negotiating service*. Boloña: CLUEB. 73-97.
- Ciliberti, Anna. 1988. "Strategies in service encounters in Italian bookshops". En Guy Aston (compilador) *Negotiating service*. Boloña: CLUEB. 43-71.
- Blum-Kulka, S. & E. Olshtain 1984. "Requests and apologies: a cross-cultura study of speech act realisation patterns (CCARP)". *Applied linguistics*, 5. 196-213.
- Davidson, J. 1984. "Subsequent versions of invitations, offers, requests and proposals dealing with potential or ractual rejection". In Atkinson & Henritage 1984. 102-128.
- Edmondson, W., J. House, G. Kasper & B. Stemmer 1984. "Learning the pragmatics of discourse: a project report". *Applied linguistics*, 5. 113-127.
- Erickson, F. & J. Shultz 1982. *The counselor as gatekeeper*. New York: Academic Press.
- Faerch, C. & G. Kasper 1984a. "Two ways of defining communication atrategies". *Language learning*, 34. 45-63.
- Garfinkel, H. 1963. "A conception of, and experiments with, 'trust' as a condition of stable concerted actions".

- In O. Harvey (ed.) *Motivation and social interaction*. New York: Ronald Press. 187-238.
- Goffman, E. 1983. "Felicity's condition". *American journal of sociology*, 89. 1-53.
- Gumperz, J. & D. Tannen 1979. "Individual and social differences in language use". In Fillmore, Kempler & Wang 1979. 305-325.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pomerantz, A. 1984a. "Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes". In Atkinson & Heritage 1984. 57-101.
- Sacks, H. 1970-1. Unpublished lecture notes. University of California at Irvine.
- Sacks, H., E. Schegoff & G. Jefferson 1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language*, 50. 696-735.
- Searle, J. 1969. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. 1983a. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, 1983b. "Competence and capacity in language learning". In Widdowson 1984a. 242-252.

Jean-Louis Rebillou *

Discurso político, discurso de la pasión **

EL ANÁLISIS DE las prácticas sociales protagonizadas por los venezolanos en este fin de siglo, caracterizado por una profunda crisis, es determinante a la hora de detectar cualquier modificación o cambio que incida en el juego de las relaciones de poder.

Al efecto, en el plano epistemológico se define como democracia a la articulación de los conceptos de libertad e igualdad, y se postula al ser como unidad producto de la síntesis entre lo individual y lo social.

Luego se escoge como espacio investigativo el discurso político y se recurre al constructo teórico-metodológico de la Escuela de París (*cf.* Coquet, 1982), complementado con los aportes de Landowski (1989; 1993) para la reflexión más específicamente de orden socio-semiótico. Por otra parte, el estudio de la dimensión pasional del discurso tiene como marco teórico de referencia la obra fundamental de Greimas y Fontanille (1991). Mediante la presente investigación, se propone, ante todo, contribuir al desarrollo de una sociosemiótica venezolana y latinoamericana.

Se define como discurso político toda realización ver-

* Escuela de Idiomas Modernos. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. INICO-Instituto de Filosofía.

** Ponencia presentada en ocasión del I Coloquio Latinoamericano de Análisis de Discurso. Caracas, febrero de 1995.

Discurso de ellos y ellas en la clase de lenguas extranjeras: estrategias discursivas en el uso de directivos

*Helena Ma. da Silva Gomes y Leonardo Herrera González**

Palabras clave

- poder,
- control,
- estrategias,
- discursivas,
- género.

RESUMEN

Este estudio analiza el manejo del control por parte de dos profesores y dos profesoras de portugués como lengua extranjera en el uso de actos de habla directivos (Searle, 1975 y Holmes, 1983). Se examinan 10 horas de clase de portugués como lengua extranjera grabadas en audio y video.

La investigación describe las estrategias discursivas en forma de patrones de petición (Blum-Kulka y Olstain, 1985) relacionándolas con el género de los profesores interactuantes. Los datos reportados indican un esfuerzo por parte de los docentes por mantener el control de la clase y al mismo tiempo buscar formas discursivas menos amenazadoras para sus alumnos. El género de los maestros parece ser una variable que no influye en este proceso discursivo.

Introducción

Este trabajo se inscribe en el estudio del poder, control y género en el contexto de la clase de lengua extranjera (LE). Describe y analiza los patrones de realización de actos de habla directivos, específicamente peticiones (Searle, 1975 y 1979), en interacciones entre profesor/a y

* CELE-UNAM.

alumno/a registradas en observaciones y grabaciones de audio y video de 10 horas de clase de portugués como LE. Enfocamos el proceso discursivo seguido por los interactuantes tomando como referencia las realizaciones de aquellos actos de habla en el discurso del profesor (Po) y de la profesora (Pa). El estudio busca contestar a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se realizan estratégicamente los actos de habla directivos en las prácticas pedagógicas observadas según el género de los interlocutores profesor/a y alumno/a?

Consideramos que el salón de clase es un contexto social básicamente constituido por las prácticas pedagógicas, ahí desarrolladas.¹ En estas prácticas pedagógicas el profesor/a tiene el poder para establecer relaciones de orden entre las diferentes categorías de agentes sociales y las distintas categorías de discurso de la clase, es decir, su poder social le confiere el derecho para fijar los límites de acción en este espacio social. Asimismo, cabe al maestro/a también instituir los mecanismos de control que determinarán las formas de comunicación apropiadas para estas categorías. Dicho control, reproduce las relaciones de poder por un lado, y por el otro, abre la oportunidad para cambiarlas (Bernstein, 1994).²

La interacción verbal resultante del trabajo en clase ha merecido, en los últimos 25 años, la atención de diversos estudiosos, cuyos trabajos apuntan hacia una caracterización de la clase como un tipo de evento social que Levinson (1979) distingue bajo el término de actividad social "pre-moldeada", es decir, una actividad con un guión preestablecido y fijo que define claramente los tipos y formas de contribuciones permitidas. No obstante, pensamos que en la enseñanza de LE esta propuesta merece ser examinada con detenimiento: es factible que en este contexto, sucedan cambios en los mecanismos de control de la comunicación resultantes de los lineamientos pedagógicos del enfoque comunicativo.³ Por ello, suponemos que la actividad discursiva de la clase de LE se enmarca en los límites de relaciones de poder y uso de mecanis-

1. De acuerdo con Bernstein (1994: 17), el concepto de *práctica pedagógica* se refiere a un contexto social fundamental a través del cual se da la producción y reproducción culturales. El concepto presupone que estas prácticas, presentes en todas las agencias pedagógicas, poseen una organización y discurso propios derivados de su función social.

2. La distinción entre poder y control que se usó en este trabajo proviene de Bernstein (*ibid.*, 19 y 159). Sugerimos examinarla en la discusión de este autor acerca de las reglas subyacentes a la construcción social del discurso en las distintas instancias de prácticas pedagógicas.

3. El Enfoque Comunicativo es una propuesta para la enseñanza de lenguas que considera que el objetivo de saber un idioma es la comunicación. Se aprende una lengua a través de la propia comunicación natural, fuera o dentro del salón de clase. Para ello, es importante que el interlocutor alumno tenga "derecho de habla", es decir, que participe, en la medida de lo posible, en la comunicación de clase con la libertad para proponer tópicos y tomar y ceder el turno cuando la interacción verbal así lo requiera.

mos de control de una actividad general "semimoldeada", es decir, una actividad social con un marco organizativo amplio que permite negociaciones y cambios discursivos locales y que abre espacios de participación no previstos con anterioridad (Laboissière e Cunha, 1991).

Nuestro interés al seleccionar como objeto de estudio el uso de directivos proviene justamente de considerar la clase de LE como una actividad social "semi-moldeada", cuyo guión general está en las manos del profesor/a que controla las acciones en este contexto. Los directivos están presentes en todo lo que ocurre en la clase, desde la determinación de los tópicos hasta la evaluación del trabajo de clase, pasando por la definición de las actividades y el seguimiento de su realización. Durante todo el tiempo de clase el profesor/a busca hacer que sus alumnos actúen de acuerdo con el guión de la misma, controlando dichas acciones con directivos (Holmes, 1983).

Ahora bien, los directivos son actos de habla que suponen naturalmente una amenaza para los estudiantes porque restringen su libertad de acción e imponen la voluntad del profesor/a hablante (Brown y Levinson, 1987). Por lo tanto, se espera que los docentes prefieran-usar directivos con una fuerza ilocucionaria menos intensa, es decir, directivos indirectos como las peticiones (Searle, 1975). Además, suponemos que estas peticiones estarán estratégicamente marcadas por el uso de distintos recursos, como los de cortesía, para atenuar su fuerza ilocucionaria (Blum-Kulka y Olstain, 1984; Blum-Kulka, 1987; Goatly, 1995).

Finalmente, cuando nos referimos al contexto del salón de clase de LE estamos considerándolo a éste como una situación social específica cuya definición, compartida y renovada a cada instante por los agentes sociales que ahí actúan, sirve de base para regular las acciones que en él son ejecutadas (Erickson y Shultz, 1981; Duranti y Goodwing, 1992). A pesar de que el contexto de la clase no está en sí determinado por la identidad social de los interlocutores, está influenciado por los agentes sociales que ahí interactúan. Sus mecanismos de control están definidos en gran parte por el proceso de socialización de los interactuantes que participan en él. En este sentido, la sociolingüística ha llamado la atención hacia la conexión entre la manera de usar una lengua particular y los papeles sociales de hombre y mujer legitimados por la comunidad que habla esta lengua (Lakoff, 1975; West y Zimmermann, 1985; Hirschman, 1994). Los trabajos actuales sobre el lenguaje y el género se orientan por los estudios del análisis del discurso y postulan que, para saber si el discurso femenino es diferente del masculino, debemos tomar como punto de partida los referentes históricos y sociales. De este modo, la noción de contexto como escenario social

que se construye en la acción de los interactuantes nos permite apreciar varios aspectos importantes referentes al discurso y género de los hablantes, tales como las diferencias en relación con distintos tipos de discurso (conversación, entrevistas, debates, y conferencias, entre otros), el tipo de destinatario (edad, estatus social, género), el número de destinatarios, etc. Por lo anterior, levantamos la hipótesis de una distribución diferente de los patrones de realización de los actos de petición en el discurso de los profesores y de las profesoras observados en este estudio (Sunderland, 1992).

El estudio

El estudio que estamos reportando es una investigación en proceso. Parte de un proyecto mayor sobre el discurso en el salón de clase de portugués/LE.⁴ Se trata de un trabajo descriptivo sobre la ocurrencia natural (no elicitada artificialmente) de patrones de actos de habla de petición en este contexto y su distribución según el género de los interlocutores.

Debido a las características de este trabajo —tipo de pregunta de investigación, el análisis de fenómenos que ocurren en contextos reales, la observación y el análisis de eventos que no estaban bajo el control de los investigadores—, decidimos que cada uno de los grupos de portugués examinados sea considerado como un estudio de caso. Por lo tanto cada grupo o caso debe ser visto como una instancia de verificación de la pregunta de investigación que fundamenta este estudio, en lugar de ser comparados entre sí. De esta manera, los cuatro estudios de caso permitirán la generalización analítica de los datos respecto de las propuestas teóricas que hacemos: a) el discurso del profesor indica relaciones de poder y un uso de mecanismos de control típico de una actividad general semimoldeada, y b) los actos de habla de petición usados por los profesores y por las profesoras evidencian la distribución de recursos atenuadores conforme al género de estos interlocutores (Yin, 1991).⁵

4. Este trabajo deriva de un proyecto sobre investigación-acción en las clases de portugués como lengua extranjera (PLA/PLE) que se realiza en el CELE/UNAM.

5. Yin (1991: 21) discute detalladamente las características de la investigación con estudio de casos, argumenta que la crítica tradicional a este tipo de diseño de investigación, es decir, su falta de validez externa, se debe al hecho de que en el estudio de caso la validez externa se refiere a la generalización de los datos respecto de alguna teoría más amplia, "generalización analítica", mientras que en los estudios estadísticos la validez externa se refiere a la generalización de los datos al universo que está representado en la muestra, "generalización estadística".

Sujetos del estudio

El grupo 1, estudio de caso Po1, estaba constituido por un profesor brasileño y sus 26 estudiantes [8 alumnos (Aos) y 18 alumnas (Aas)]. Se trataba de un grupo que iniciaba sus estudios de portugués, con aproximadamente seis semanas o 30 horas de clase. Las observaciones y grabaciones abarcaron dos clases de una hora cada una. En éstas, se examinaron diversas actividades cuyos tópicos generales fueron rutinas de la vida diaria, descripciones de los días en términos del clima, de acuerdo con el sistema lingüístico portugués. Las siguientes actividades fueron propuestas por el profesor siguiendo básicamente el libro de texto: completar por escrito un cuadro de rutinas diarias de personajes sugeridos por fotos; consultas y comentarios orales por parte de los alumnos para aclarar dudas; lectura del trabajo escrito; corrección oral, por parte del profesor, del trabajo leído; explicaciones gramaticales; descripciones orales según formato y vocabulario sugerido en el libro de texto; audición y complementación, por escrito, de la letra de una canción; corrección de la letra escrita de acuerdo con los datos ofrecidos por el profesor.

El grupo 2, estudio de caso Po2, consistía de un profesor portugués de mexicano y sus 11 estudiantes [8 alumnas (Aas) y 3 alumnos (Aos)]. Los estudiantes tenían un conocimiento de portugués correspondiente al nivel intermedio, es decir, dos semestres y medio de escolaridad o aproximadamente 180 horas de clase. Los datos fueron recabados en una clase de 90 minutos, que se centró en una canción brasileña traída por el profesor. Fueron observadas las siguientes actividades: audición y comprensión global del texto de la canción en forma de discusión oral dirigida por el profesor; transcripción individual del texto de la canción mediante la audición repetida de partes de la misma; corrección colectiva de la transcripción bajo la supervisión del profesor; comentarios libres de los alumnos motivados por el tema de la canción; explicaciones lingüísticas suscitadas por las actividades oral y escrita.

En el grupo 3, estudio de caso Pa1, se observaron dos clases de 90 minutos de un grupo avanzado con aproximadamente tres semestres y medio o 260 horas de escolaridad. El grupo estaba constituido por una profesora mexicana y sus 16 estudiantes [11 alumnas (Aas) y 5 alumnos (Aos)]. Las dos clases versaron sobre el tema "Nordeste brasileño" propuesto en un *dossier* sociocultural elaborado por el Departamento de Portugués. Los tópicos y las actividades realizados en las clases siguieron básicamente las indicaciones del material previamente elaborado: revisión de un video sobre el nordeste brasileño, discusión del tema del video bajo la supervisión de la profesora, lectura de textos

sobre el mismo tema, discusión oral dirigida por la profesora con el fin de verificar la comprensión de los textos, dictado, corrección del dictado y análisis de los errores dirigido por la profesora, comentarios sobre el sistema lingüístico portugués y resumen oral de las lecturas por parte de estudiantes voluntarios.

Finalmente, el grupo 4, estudio de caso Pa2, consistía de una profesora brasileña y sus 11 estudiantes [6 alumnas (Aas) y 5 alumnos (Aos)]. De la misma manera que en el caso Pa1, se trataba de un grupo con una escolaridad avanzada, es decir, con aproximadamente tres semestres y medio de clases o 260 horas de portugués como LE. Los datos abarcan dos clases de aproximadamente 90 minutos cada una. La primera clase versaba prácticamente sobre la explicación y descripción del tipo de trabajo de este semestre, las expectativas e intereses de los alumnos así como sus historias personales. Las actividades de esta clase fueron descripciones y explicaciones orales por parte de la maestra y narrativas orales de los alumnos orientadas por preguntas de la profesora. La segunda clase trató, como en el estudio de caso Pa1, sobre el tema cultural "Nordeste brasileño", tal como aparecía en la propuesta del material del Departamento de Portugués. Las actividades observadas fueron: lectura individual de textos y resumen oral de los textos leídos bajo la supervisión de la profesora que corregía, hacía comentarios culturales y ofrecía explicaciones lingüísticas cuando lo consideraba necesario.

Análisis de los datos: procedimientos

Para analizar los directivos tomamos en consideración, como proponen Searle (1975) y Blum-Kulka y Olstain (1985), diversos recursos indicadores de la función de este acto ilocucionario tales como los verbos performativos, los contornos entonacionales, la puntuación, los verbos modales, patrones diversos de atenuación y el contexto en el cual se realizó el enunciado.

El instrumento de análisis que utilizamos se basó en la propuesta de Blum-Kulka y Olstain (1985), si bien con algunas adaptaciones. Del modelo original de estos autores conservamos la idea de que en el análisis de la petición debemos distinguir los siguientes segmentos que tienen funciones distintas en la realización de este acto de habla: *el destinatario* (segmento de la petición que indica con quién se habla), *el núcleo* (parte del acto de habla que puede realizar la petición independientemente de los otros segmentos) y *las adyacencias* (partes de la petición que sirven solamente para suavizar o intensificar su fuerza ilocucionaria).

Las autoras sugieren diversos patrones de realización de este acto de habla relacionados con los segmentos destinatario, núcleo y adyacencias. En el presente estudio utilizamos los mismos tipos de patrones, reorganizados bajo el rubro de "estrategias discursivas". De este modo, el instrumento abarca tres patrones generales de petición con estrategias específicas, como se describe a continuación con ejemplos retirados del corpus del estudio.⁶

Patrón 1:

Estrategias discursivas dirigidas al destinatario de la petición

Estrategia 1.1. Dirigir la petición al oyente

Po1 você podia falar sobre o tempo de hoje? (...) como é que você vê o dia de hoje?

(Po1 *¿Tú podrías hablar sobre el tiempo hoy? (...) ¿Cómo ves el día de hoy?*)

Estrategia 1.2. Dirigir la petición al propio hablante

Po2 /.../ então:: eu gostaria (...) eu queria pedir licença a vocês para pegar essa parte da redação de vocês /.../

(Po2 *.../ entonces:: me gustaría (...) yo quisiera pedirles permiso para tomar esa parte de sus redacciones /.../*)

Estrategia 1.3. Dirigir la petición al oyente y al propio hablante

Pa1 /.../ vamos hoje vamos começa com a leitura de um texto / mas então vamos fazer assim um grupo de quatro pessoas /.../

(Pa1 *.../ vamos hoy vamos a empezar con la lectura de un texto / pero entonces*

vamos a hacer así un grupo de cuatro personas /.../)

Estrategia 1.4. Usar un destinatario impersonal

Po2 alguém sabe o que é cachaça?

(Po2 *¿alguien sabe lo que es "cachaça"?*)

6. En las transcripciones se usó el siguiente código:

habla segmento que indica la estrategia usada

/.../ discurso no transcrito

(.) (..) (...) pausas cortas, moderadas y largas, respectivamente

HABLA énfasis

(()) comentarios del analista

/ truncamientos

habla ::: alargamiento

? interrogación

habla. entonación descendente

Patrón 2

Estrategias discursivas dirigidas al núcleo de la petición

Estrategia 2.1. Usar imperativos

Po1 você me ajude colocando a pausa tá? aperte quando eu lhe disser tá?
(Po1 Tú ayúdame poniendo la pausa ¿sí? La aprietas cuando yo te diga ¿sí?)

Estrategia 2.2. Usar verbos performativos

Po2 eu vou pedir que vocês trabalhem em pares.
(Po2 les voy a pedir que trabajen en pares.)

Estrategia 2.3. Usar evasivas ("hedged") performativas

Po2 eu queria pedir que vocês anotassem /.../
(Po2 les quería pedir que anotaran /.../)

Estrategia 2.4. Usar peticiones con referencias contextuales

Po1 será que você poderia agora / como era essa primeira frase aí?
(Po1 ¿podrías ahora / ¿como era esa frase?)

Estrategia 2.5. Usar insinuaciones

Pa2 tá bom / eh:: depois depois / os outros já tiraram do caderno a folha que vão entrega né? eh:: o seu também / vai passa a limpo /.../ ((la maestra se aproxima pidiendo la tarea al alumno)
(Pa2 está bien / eh:: después después / los demás ya arrancaron del cuaderno la hoja que van a entregar ¿sí? eh:: el suyo también / lo vas a pasar en limpio /.../)

Estrategia 2.6. Usar enunciados interrogativos

Po2 como vocês diriam esta frase em espanhol?
(Po2 ¿cómo dirían ustedes esta frase en español?)

Estrategia 2.7. Usar enunciados negativos

Pa2 será que você não quer ler o seu trabalho?
(Pa2 ¿no quieres leer tu trabajo?)

Estrategia 2.8. Usar enunciados en el pasado

No ocurrió este tipo de estrategia en el corpus.

Estrategia 2.9. Usar cláusula "si condicional" intercalada

No ocurrió este tipo de estrategia en el corpus.

Estrategia 2.10. Consultar al oyente

Pa1 /.../ então você gostaria de dizer quando passa para o pretérito perfeito?
(Pa1 /.../ ¿entonces me podrías decir cuándo pasa para el pasado?)

Estrategia 2.11. Subestimar la acción requerida

Pa2 /.../ mas: temos um pouquinho mais de tempo para escrever e vamos aproveitar /.../ ((la profesora busca hacer que los alumnos escriban un resumen de un texto leído)
(Pa2 /.../ pero: tenemos un poquito más de tiempo para escribir y vamos a aprovechar/.../)

Estrategia 2.12. Usar evasivas ("hedges")

No ocurrió este tipo de estrategia en el corpus.

Estrategia 2.13. Usar mitigadores de tono

Po2 /.../ tem uma hipótese? ((se dirige a una alumna)) (.) alguém tal vez:: tem uma hipótese? /.../
(Po2 /.../ ¿tienes una hipótesis? ¿alguien tal vez :: tiene alguna hipótesis? /.../)

Estrategia 2.14. Intensificar el tono sobrerrepresentando la realidad

Po2 /.../ nada? não? NINGUEM? JURAM? ((el profesor pregunta si alguien entendió las palabras de una canción)
(Po2 /.../ ¿nada? ¿no? ¿NADIE? ¿ME LO JURAN?)

Estrategia 2.15. Usar expletivos o intensificadores lexicales

Pa2 /.../ mas parece que você não está convencida ainda ou não?
(la profesora pregunta si la corrección le pareció aceptable)
(Pa2 /.../ pero me parece que todavía no estás convencida, ¿o sí?)

Patrón 3

Estrategias discursivas dirigidas a las adyacencias de la petición

Estrategia 3.1. Verificar la factibilidad de atender a la petición

No fue usada por los sujetos del estudio.

Estrategia 3.2. Obtener el compromiso previo del destinatario

Pa2 vou pedir a algum de vocês (.) se vocês querem (.) se gostariam de participar no nosso projeto /.../
(Pa2 voy a pedir a alguno de ustedes (.) si ustedes quieren (.) si les gustaría participar en nuestro proyecto /.../)

Estrategia 3.3. Explicitar el motivo de la petición

Po2 *passem (.) venham pro centro pra fazer parte do círculo né?*
eh:: / e aliás para escutar melhor também né?
 (Po2 *pasen (.) vengam al centro para formar parte del círculo ¿sí?*
eh:: y además para escuchar mejor también ¿sí?)

Estrategia 3.4. Usar "dulcificantes"

Po2 *já vêem? vêem como vocês entenderam demais? muito?*
vamos tirando a letra? sim? quem vem ao quadro?
 ((Po2 *usa un tono especial para alentar a los alumnos*))
 (Po2 *¿ven? ¿ven como entendieron más? ¿mucho?*
¿vamos sacando la letra? ¿sí? ¿quién pasa al pizarrón?)

Estrategia 3.5. Desarmar un posible rechazo

Pa2 *quem tá aqui e quer continuar? bom (.) só tá faltando você AXXX*
((risa de Pa2)) tem que continuar/.../
 (Pa2 *¿quién está aquí y quiere continuar? bueno (.) sólo faltas tú AXXX*
((risas de Pa2)) tienes que continuar /.../)

Estrategia 3.6. Minimizar el "costo" de la petición

Pa2 */.../ então vamos usar a imaginação (.) pensá:: um textozinho escrito (.)*
não precisa ser comprido/ essa viagem pelo Nordeste /.../
 (Pa2 */.../ entonces vamos a usar la imaginación (.) pensar:: un textito escrito*
(.) no necesita ser extenso / ese viaje por el Nordeste /.../)

Resultados

La tabla 1 presenta los resultados del análisis del discurso de clase de los cuatro grupos estudiados. A pesar de que no se pensó en comparar las ocurrencias y las frecuencias de las estrategias discursivas entre los grupos debido a que las condiciones de enunciación fueron distintas (nivel de dominio del portugués por parte de los alumnos/as, tipo de actividades, número de alumnos por género, nacionalidad de los profesores/as), se consideró que sería interesante para la descripción e interpretación de los datos reportarlos como lo estamos haciendo, buscando con ello presentar una visión general del uso de las estrategias de petición.

Durante el análisis, fueron excluidas las estrategias cuya identificación no permitía el acuerdo entre los analistas. Estas estrategias fueron consideradas "ambiguas", tal como aparece en la tabla 1. Las estrategias que se confundieron con más frecuencia fueron: E 2.3 (Usar "hedges" performativos) con E 2.10. (Consultar al oyente); E2.11 (Subestimar la acción requerida) con E 3.6 (Minimizar el costo de la petición) debido

a que, en el primer caso, la propia forma del acto de petición dificultaba la identificación de la estrategia usada y, en el segundo caso, fue difícil identificar qué parte de la petición funcionaba como núcleo y qué otra como adyacencia. Asimismo, las estrategias de núcleo (patrón 2) se combinaban con frecuencia, principalmente E 2.6 (Usar enunciados interrogativos) con E 2.4 (Usar peticiones con referencias contextuales) y con E 2.10 (Consultar al oyente); en estos casos se decidió registrar separadamente las estrategias usadas en una misma petición.

Tabla 1
Estrategias de petición: distribución por grupo del estudio

Estrategia	Po1/Aa	Po1/Ao	Po2/Aa	Po2/Ao	Pa1/Aa	Pa1/Ao	Pa2/Aa	Pa2/Ao
E 1.1	18(75)	-	38 (79.1)	19 (86.3)	13 (59)	5 (55.5)	13(44.8)	28 (28.2)
E 1.2	-	-	-	-	-	-	6 (20.6)	-
E 1.3	-	-	6 (12.5)	-	1 (4.54)	-	-	-
E 1.4	3 (12.5)	-	-	-	5 (22.7)	2 (22.2)	7 (24.3)	7 (17)
E 2.1	10(41.6)	-	7 (14.5)	-	5 (22.7)	-	3 (10.2)	8(19.5)
E 2.2	-	-	2 (4.1)	-	-	-	-	-
E 2.3	-	-	1 (2.08)	-	1 (4.54)	1 (11.1)	-	-
E 2.4	-	-	2(4.16)	4 (18.1)	-	-	1 (3.4)	1 (2.4)
E 2.5	2 (8.3)	-	-	-	-	-	1 (3.4)	1 (2.4)
E 2.6	1 (4.1)	-	26 (54.1)	19 (86.3)	18(81.8)	5(55.5)	16 (55)	23(56)
E 2.7	9 (37.5)	-	-	-	-	-	3 (18.3)	-
E 2.10	-	-	6 (12.5)	-	-	-	4 (13.7)	2 (4.8)
E 2.11	3 (12.5)	-	1 (2.08)	-	2 (9.09)	-	4 (13.7)	1 (2.4)
E 2.13	5 (20.8)	-	3 (6.2)	-	-	-	-	1 (2.4)
E 2.14	-	-	1(2.08)	-	1(4.5)	-	-	-
E 2.15	-	-	-	-	-	-	4 (13.7)	2 (4.8)
E 3.2	-	-	-	-	-	-	-	1 (2.4)
E 3.3	2 (8.3)	-	3 (6.2)	-	-	-	2 (6.8)	2 (4.8)
E 3.4	-	-	-	-	-	-	-	1 (2.4)
E 3.5	-	-	-	-	-	-	-	1 (2.4)
E 3.6	-	-	1 (2.8)	-	-	-	1 (3.4)	-
Ambiguas	3 (12.5)	-	4 (8.3)	3 (13.6)	3 (13.6)	2 (22.2)	3 (10.3)	6 (14.6)
TOTAL	24	-	48	22	22	9	29	41

Dígito = frecuencia de ocurrencia, (dígito) = porcentaje, TOTAL = peticiones registradas

En el análisis de la estrategia E 2.6 (Usar enunciados interrogativos), consideramos solamente como acto de petición aquellas preguntas cuyo propósito fuera obtener algo del oyente. Este "algo" podría ser una información nueva, como en el caso de "preguntas reales" (*real questions*) o un dato sobre lo que saben los alumnos, como en el caso

de las "preguntas de evaluación" (*examen questions*). Quedaron fuera del análisis los enunciados en forma interrogativa en los que el hablante realmente no esperaba una respuesta por parte del interlocutor o pudiera considerar incluso inapropiado que éste le contestara ("preguntas retóricas", *rhetorical questions*) (Searle, 1969: 66).

Conclusiones

La propuesta de este estudio fue examinar si el profesor y la profesora de portugués como lengua extranjera adoptaban mecanismos de control en el manejo del poder en el salón de clases que pudieran ser identificados como uso de directivos atenuados en forma de peticiones. Principalmente, se buscó identificar la existencia de alguna tendencia en la selección de las estrategias discursivas de petición que pudieran indicar una relación entre el género de los interactuantes y su discurso en las clases observadas.

Se trataba de un estudio sobre discurso pedagógico y género. A pesar de que este tipo de discurso a menudo ha sido caracterizado como autoritario y con patrones de realización marcadamente uniformes, surgió la posibilidad de identificar rasgos distintos a los mencionados. Respecto al carácter autoritario del discurso de clase, nuestra hipótesis se fundamentó en el hecho de que consideramos que, actualmente, éste debe estar marcado por las propuestas pedagógicas del Enfoque Comunicativo, o sea, debe ser lo suficientemente simétrico y comunicativo como para promover el aprendizaje de LE. Asimismo, respecto a la uniformidad del discurso de clase y debido a que pensamos que cualquier manifestación discursiva es sensible a los procesos de socialización de los interactuantes, formulamos la hipótesis de que podría haber una distribución distinta de las estrategias discursivas de petición utilizadas por los interactuantes profesor y profesora.

Los datos de los cuatro estudios de caso sugieren un esfuerzo discursivo de los profesores para manejar su poder utilizando formas discursivas o mecanismos de control que abrieran espacio a una participación menos amenazadora para sus alumnos. Por un lado, el discurso en estos grupos pareció orientarse a una directividad explícita en sus mecanismos de control, ya que se nota una marcada selección de estrategias del patrón 1 (estrategias discursivas dirigidas al destinatario de la petición) que se concentran en el uso de peticiones directamente dirigidas al oyente (E 1.1) y de estrategias de núcleo (patrón 2) con uso preferente de enunciados interrogativos (E 2.6) e imperativos (E 2.1). Por otro lado, se observa también el uso frecuente de estrategias de petición que, combinadas con las anteriormente mencionadas, funcio-

nan como recursos atenuadores de la fuerza ilocucionaria de estas preguntas e imperativos dirigidos a los alumnos/as, es decir, la utilización frecuente de E 2.4 (Usar peticiones con referencias contextuales), E 2.10 (Consultar al oyente) y E 2.11 (Subestimar la acción requerida).

Respecto de la relación entre discurso de la clase y género de los interlocutores, cada estudio de caso evidencia la misma tendencia anterior de distribución de los patrones de peticiones y, además, la utilización de peticiones dirigidas preferentemente al interlocutor alumna, con excepción del estudio de caso Pa2. Sin embargo, no se debe perder de vista el hecho de que, en los casos en que esta última tendencia fue más evidente, el número de interlocutores alumnas era muy superior al número de interlocutores alumnos, situación que ciertamente influyó en los datos.

Destacan los datos del estudio de caso Po1, primeramente por el hecho de que no presenta peticiones dirigidas al interlocutor alumno a pesar de que en las observaciones estaban presentes ocho alumnos y dieciocho alumnas. En segundo lugar, porque él emplea una menor variedad de patrones de petición. Pensamos que, en este grupo, las variables tipo de actividades y nivel de dominio de los alumnos pudieran haber influido en el manejo discursivo del profesor. En este caso, se observó una selección de actividades que estaban en la frontera de lo que caracterizamos en el estudio como actividad social premoldeada y actividad social semimoldeada, de ahí la posibilidad de que el profesor haya recurrido menos a estrategias atenuadoras de la petición.

Finalmente, consideramos que el instrumento de análisis seleccionado, que originalmente respondía a las necesidades de una investigación con características distintas a las que estamos reportando, nos permitió una identificación detallada de los mecanismos de control expresados en el discurso del salón de clase de LE. Gracias a las características del instrumento, es decir, gracias a que permite distinguir en el análisis de la petición tres segmentos con funciones distintas: el destinatario, el núcleo y las adyacencias, pudimos identificar estrategias discursivas atenuadoras de la petición usadas por los profesores en clase que normalmente pasarían inadvertidas, tales como: E 2.5 (Usar insinuaciones), E 2.10 (Consultar al oyente), E 2.11 (Subestimar la acción requerida), E 3.3 (Explicitar el motivo de la petición) y E 3.6 (Minimizar el "costo" de la petición).

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B., 1994, *Pedagogy symbolic control and identity*, Taylor and Francis, Londres.
- BROWN, P. y LEVINSON, S., 1978, "Universals in language usage: politeness phenomena", en Goody (comp.), *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BLUM-KULKA, S., 1987, "Indirectness and politeness in requests: same or different?", *Journal of Pragmatics*, 11; 131-146.
- BLUM-KULKA, B. y OLSTAIN, E., 1984, "Requests and apologies: a cross cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)", *Applied Linguistics*, 5: 3, 196-213.
- DURANTI, A. y GOODWING, C., 1992, *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ERICKSON, F. y SHULTZ, J., 1981, "When is a context?, Some issues and methods in the analysis of social competence", en J. L. Green y C. Wallat (comps.), *Ethnography and Language in Educational Settings*, NJ, Ablex, Norwood.
- GOATLY, A., 1995, "Directness, indirectness and deference in the language of classroom management: advice for teacher trainees", *IRAL*, vol. XXXIII/3, 267-284.
- HIRSCHMANN, L., 1994, "Female-male differences in conversational interaction", *Language in Society*, 23, 427-442.
- HOLMES, J., 1983, "The structure of teachers' directives", en J. Richards y R. Schmidt (comps.), *Language and communication*, Longman, Londres.
- LABOISSIERE e CUNHA, M., 1991, "O discurso da professora: uma questão de poder e solidariedade", *Tesis de Maestría en Lingüística*, Universidade de Brasília, Brasil.
- LAKOFF, R., 1975, *Language and woman's place*, Haper and Row Publishers, Nueva York.
- LEVINSON, S., 1979, "Activity types and language", *Linguistics*, 17, 365-399.
- SEARLE, J., 1969, *Speech acts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SEARLE, J., 1975, "Indirect speech acts", en Cole y Morgan (comps.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, Speech Acts, Academic Press, Nueva York.
- SEARLE, J., 1979, *Expression and meaning*, Cambridge University Press, Cambridge.

- SUDDERLAND, J., 1992, "Gender in the EFL Classroom", *ELT Journal*, 46/1, 81-91.
- YIN, R., 1991, *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publication, Londres.
- WEST, C., y ZIMMERMANN, D. H., 1985, "Gender, Language and Discourse", en T. A. van Dijk (comp.), *Handbook of discourse analysis*, vol. 4, Orland Academic.