

03070



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

UNIDAD ACADEMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL
Y DE POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES Y CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS
EXTRANJERAS

**"EVENTOS LATERALES: INTERACCION Y
COMUNICACION NO VERBAL
(CASO ALUMNOS DE PORTUGUES DEL CELE)"**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRIA EN LINGUISTICA APLICADA

P R E S E N T A

LEONARDO HERRERA GONZALEZ

MEXICO, D. F.,

1997.

**TESIS CON
FALLA DE ORICEN**



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.

A mi madre, por su apoyo y ejemplo de amor al trabajo

A Iván, por ser el "punching bag" de mis neurosis y por su espíritu de artista que me ayuda a ver este lado de las cosas

A mis perros Bianca y Oso, por su pachorra y gozo de saberse vivos

A las ballenas.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, mi más profundo agradecimiento a la maestra Marisela Colín Rodea, mi tutora durante los estudios de maestría y asesora en la realización de esta tesis. Por su amistad desde los tiempos de Acatlán y por sus palabras siempre certeras.

Al Comité Dictaminador, por haber enriquecido el trabajo con valiosos comentarios y observaciones.

A la maestra Helena da Silva por ser ejemplo de constancia en el trabajo sin perder de vista el lado bonito de la vida.

A los demás miembros del equipo PIA-PLE, por estos años de formación, aprendizaje y espíritu científico.

A mi colega y amiga, la profesora Noemi Alfaro Mejía, por el apoyo de siempre.

A los alumnos del Departamento de Portugués que colaboraron en las grabaciones del Proyecto PIA-PLE y tantos de otros años en el pasado sin cuya presencia no hubiera sido posible plantear nuestras inquietudes.

A mis compañeros profesores del Departamento de Portugués, por su cordialidad y buen humor.

A la señora Guillermina García y el señor Rudi Uruzquieta, por su colaboración y cordialidad con todos los alumnos de la maestría.

A mis primos Oscar y Maribel por el apoyo técnico y por su amistad.
A las Autoridades del CELE-UNAM, por el apoyo de siempre.
Finalmente, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por la beca otorgada, sin la cual mucho de este trabajo no se habría conseguido.

ÍNDICE

Sinopsis	vi
Convenciones para la transcripción de los datos	vii
Lista de figuras	viii
Lista de cuadros	viii
1. Introducción	1
1.1 Objetivos	1
1.2 Justificación	2
1.3 Definición del problema	5
1.4 Estructura de la tesis	9
2. La comunicación del salón de clase	12
2.1 Discusión en torno a los aspectos del Enfoque Comunicativo	12
2.1.1 Suposiciones teóricas	13
2.1.2 El abordaje metodológico	20
2.2 El papel de la comunicación no verbal	26
2.3 Los eventos laterales	40
2.3.1 La lateralidad en la investigación del salón de clase	47
3. El discurso pedagógico: percepción y convenciones en torno al salón de clase	61
3.1 Evaluación de dos tradiciones	62
3.1.1 La perspectiva francesa: acerca de la naturaleza del salón de clase	62
3.1.2 La construcción del discurso pedagógico	69
3.1.3 La perspectiva de habla inglesa: el discurso del salón de clase	80
4. Metodología	89
4.1 Aspectos generales	91
4.2 Los sujetos del estudio	92
4.3 Características de los cursos y libro de texto	94
4.4 Colecta de datos	97
4.5 Etapas del estudio	103
4.5.1 Observación	104
4.5.2 Registro	106

4.5.3 Selección	108
4.5.4 Clasificación	110
4.6 Análisis de los datos	110
5. Análisis	119
5.1 Criterios de selección de los fragmentos	119
5.2 Los eventos	120
5.2.1 La novela	120
5.2.2 Otra gramática	125
5.2.3 Enfrentando una situación imprevista	134
5.2.4 El contacto	141
5.2.5 El collar	151
5.2.6 Justicia social	158
5.2.7 Percepción de intenciones mutuas	172
5.2.8 El barrio	180
5.2.9 "La cachaça"	186
5.2.10 El cumpleaños	192
5.3 Acerca de la información en los diarios	197
6. Discusión	202
7. Consideraciones finales	218
7.1 Reflexiones pedagógicas	218
7.2 Conclusiones	222
7.3 Epílogo	224
Bibliografía	227
Apéndice 1: Discusión sobre intereses y necesidades del grupo al inicio del curso	233
Apéndice 2: Transcripciones	237
Apéndice 3: La información en los diarios	253
Apéndice 4: Particularidades de cada evento	259

SINOPSIS

El presente estudio tiene por objetivo investigar el papel de los *eventos laterales* surgidos en la interacción del salón de clase de lengua extranjera; consideramos, se trata de un aspecto típico de la comunicación que tiene lugar en este contexto social y que hasta el momento ha recibido poca atención.

Definimos los eventos laterales como las interacciones o acciones verbales y no verbales entre profesor y alumno o alumno-alumno, que aparecen de manera imprevista y fuera de la pauta establecida por el profesor (plan de clase, currícula, tareas perceptibles para observadores no participantes) durante la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje en un contexto formal. Estos eventos ocurren generalmente bajo la forma de un discurso visto como "algo que no pertenece a la clase" pero que es directamente generado a partir de las actividades de la misma. Así, nos preguntamos por el valor de estos eventos en sí mismos y en su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, nos preguntamos por la relación entre lo no planeado y las condiciones que puedan favorecer una enseñanza más natural, dialógica y efectiva, por medio de la revisión de los papeles tradicionales de los interactuantes.

De esta manera, planteamos un estudio cualitativo dentro de la línea de investigación del salón de clase de lengua extranjera y de los estudios sobre discurso usando recursos técnicos de base etnográfica. Seguimos las siguientes etapas: observación, registro, selección, análisis y clasificación de estos eventos laterales. Trabajamos con un corpus de interacciones en salón de clase registradas en grabaciones de audio y video y posteriormente transcrita

CONVENCIONES PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS

[]	= sobreposición de voces en medio del turno (traslape)
(.)	= pausa y silencio (hasta tres (3) segundos) (unidad de tiempo mayor será cronometrada)
((incomp.))	= incomprensible o inaudible en la grabación
/	= transición o cambio rápido hecho por el mismo hablante
MAYÚSCULAS	= énfasis prosódico
MAYÚSXXXXX	= nombre propio del sujeto
"	= entonación ascendente o frase interrogativa
'	= entonación descendente
:	= alargamiento de la vocal
::	= alargamiento mayor de la vocal
P	= profesor
Ao	= alumno
Aa	= alumna
A	= varios alumnos del grupo o alumno no identificado
(())	= comentarios
<u>subrayado</u> o →	= ejemplo comentado en el análisis

FIGURAS

Figura 1. Balance entre el 'rol' y la persona en el salón de clase durante la realización de una tarea (Lauga-Hamid 1990).

Figura 2. Funcionamiento del discurso pedagógico (Orlandi 1987:16).

Figura 3. Esquema de interpretación, por profesores y alumnos, de la clase de lengua extranjera (Herrera, 1991).

Figura 4. Componentes básicos del evento lateral.

CUADROS

Cuadro 1. Clasificación de los diferentes marcadores de implicación en la actividad discursiva (Lauga-Hamid 1990).

Cuadro 2. Dos concepciones diferentes sobre la interacción en el salón de clase

Cuadro 3. Las grabaciones consultadas.

Cuadro 4. Información en los diarios.

Cuadro 5. Comparación entre elementos del evento lateral y otros momentos de la clase

Cuadro 6. Funcionamiento particular de los eventos observados.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se sitúa en la línea de investigación del salón de clase y enfoca un aspecto típico de la comunicación en este contexto social, el cual hemos denominado *evento lateral*, a partir de lo que encontramos durante su observación.

Partimos de la idea de que la comunicación del salón de clase tiene características propias que hasta ahora han sido vistas de manera externa al propio contexto. Desde esta perspectiva, nuestra atención se centra en aquellas acciones no contempladas en el sílabo o por el profesor, que también informan sobre la naturaleza de la comunicación del salón de clase por su frecuencia y características. Es el caso de los eventos laterales, que ocurren bajo la forma de un tipo de discurso tradicionalmente visto por profesores y alumnos como "algo que no pertenece a la clase". No obstante, esta variante interactiva se genera directamente de las actividades en curso en el aula.

1.1 Objetivos

Nos proponemos caracterizar a los eventos laterales y definir su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de un estudio cualitativo en el que se observan clases de portugués como lengua extranjera.

Planteamos los siguientes objetivos:

- 1) identificar, caracterizar y explicar al evento lateral en relación al todo, es decir a *la clase* misma en que se genera,
- 2) indagar sobre el valor del evento lateral en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El término *eventos laterales* es una adaptación del de *secuencias laterales* (*Side Sequences*; Jefferson, 1972) usado en el análisis conversacional y en la sociolingüística. Su sentido original hace referencia a acontecimientos (*occurrences*) aparentemente *no relevantes* para el curso de una conversación y que constituyen un *rompimiento* (*idem.*) momentáneo en el flujo de la misma. Cuestionamos, de esta definición, los términos de "aparentemente no relevantes" y de "rompimiento momentáneo" ya que consideramos que en el caso del salón de clase los eventos laterales sí son de importancia para el proceso de aprendizaje. El rompimiento o desvío de la clase es en sí mismo otro elemento de la comunicación, porque lo que ahí ocurre tiene consecuencias en la manera en que los participantes otorgan significado a sus acciones y palabras. En la definición de Jefferson se atiende el aspecto estructural y se deja de lado el funcional. Su preocupación era la organización de la conversación y el evento lateral es un momento de ruptura de ésta. En el salón de clase la lengua tiene una función y un objeto. Pensamos que es importante observar el aspecto funcional del evento lateral y su relevancia para el aprendizaje.

Definimos a los eventos laterales como las interacciones o acciones verbales y no verbales entre profesor y alumno o alumno-alumno que aparecen de manera imprevisible, dentro del esquema marcado por el profesor (currícula, plan de clase, ejecución de tareas plausibles de ser observadas por elementos externos al grupo u observadores no participantes) en las actividades de un contexto formal de enseñanza-aprendizaje.

1.2 Justificación

El problema de investigación se determina desde mi propio quehacer como profesor de portugués como lengua extranjera en una universidad pública.

Al cabo de catorce años de docencia reconocí una serie de cambios en mi conocimiento y creencias sobre los múltiples factores que entran en juego durante las actividades del aula como condiciones primordiales para considerar que una clase sea o no exitosa, esto es, la visión del papel o funciones que el profesor debe desempeñar, las creencias del alumno, las obligaciones o ciertos derechos de ambos, entre otros.

Hubo en este recorrido etapas críticas en las que aparentemente la clase transcurría gracias a la voluntad y desempeño del profesor estrella¹ que creía dominar, en efecto, "las técnicas más novedosas, creativas y exitosas" a ser imaginadas, y en donde no se ponía en tela de juicio la imagen del profesor mismo.

Los indicadores que servían para considerar que la clase transcurría de manera efectiva estaban casi exclusivamente en función de un mayor rendimiento de las actividades contempladas o en un buen número de alumnos participando verbalmente en las discusiones de los temas propuestos en el material o, en el peor de los casos, en la conclusión, al final del semestre, de todas las actividades que estaban en el libro del alumno.

En algunas ocasiones tenía la sensación de no haber dado clase o de ni siquiera haber iniciado la misma porque me entretenía conversando con los alumnos sobre algo que no era parte del plan semanal de clase. Sin embargo, reflexionaba en torno a las causas que desviaban la atención de lo que era la actividad principal de ese día y la llevaban hacia lo que parecía ser interesante para todos. Esta nueva situación me permitía apreciar intervenciones de alumnos que en otras circunstancias sería difícil escuchar. Por lo demás, lo que se discutía daba la sensación de ser alguna "cosa de provecho" pues constituía un intercambio de informaciones nuevas.

¹ El "smart one" del que hablaremos más adelante y que es creado a partir de un perfil que la mayoría de colegas profesores tiene en mente. Es un perfil recogido en pláticas de pasillo y a lo largo de varios años.

Así comenzaron a surgir una serie de preguntas, muy generales al principio, que se transformaron en una pregunta de investigación: ¿Qué pasa con lo que el profesor no considera parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se sitúa en el área de lo no planeado, de lo no controlado por el *discurso pedagógico* (Orlandi, 1987), y que parece tener un peso fundamental en dicho proceso, según algunas evidencias como lo son la evaluación, comentarios de profesores y diarios de alumnos?

Por ejemplo, en algún momento de la clase un comentario hecho por uno de los alumnos generó una *ruptura* (Dabène, 1990) o participación diferente debido a que el tema (*qué*) involucraba a la mayoría de los presentes. Esto provocó que el profesor también abandonara momentáneamente su *imagen del referente (R)* (Orlandi, *op. cit.*) o el tema de la clase y diera espacio a la nueva situación que surgió de este contexto, favoreciendo una interacción más simétrica y una mayor participación. Sin embargo, también sería probable que la reacción del profesor fuese contraria, es decir, que ignorase estas secuencias y retomase el rumbo previsto.

Nuestra propuesta se inclina a argumentar que la comunicación generada por el discurso pedagógico adquiere diferentes dimensiones, siendo una de ellas la de los eventos laterales.

Como ya mencionamos, profesores y alumnos suelen considerar a estos eventos como "algo ajeno" a la *formación imaginaria (idem.)* del evento mayor: la clase de lenguas extranjeras y como "algo diferente" a los patrones de interacción esperados (Dabène, Cicurel, *et. al.* 1990).

De esta manera, consideramos que hay dos grupos principales de eventos generados "en" y "para" actividades de enseñanza-aprendizaje:

- a) los que propone el profesor (a partir de una metodología y de los objetivos pedagógicos), contemplados como las actividades regidas por el plan de clase y

b) los que surgen del propio contexto del salón de clase (que pueden escapar a la atención del profesor), entrelazados con los primeros.

Son estos últimos a los cuales habremos de aplicarnos: los eventos laterales.

1.3 Definición del problema

Después de la revisión de la literatura especializada pudimos apreciar que la investigación del salón de clase abarca una amplia gama de estudios tanto de carácter cualitativo como cuantitativo (Allwright y Bailey, 1991; Chaudron, 1988) en los que se usan categorías y constructos provenientes de otras investigaciones sobre interacción fuera del salón de clase. Cuando se estudia "la clase propiamente dicha"² se dejan de lado elementos igualmente importantes que entran en el terreno de lo no previsto. Esto se debe a que, hasta el momento, lo no planeado ha sido considerado como algo al margen del estudio de otros aspectos de la comunicación del salón de clase que sí llegan a constituir un objeto de investigación. En realidad, pocos se han preguntado sobre el valor de lo imprevisto.

En la misma literatura sobre comunicación e interacción en el salón de clase (cf. Allwright, 1991; Seedhouse, 1994; Fisher, 1993, entre otros) encontramos poca mención al estudio de actividades o acciones que se configuran de manera verbal y no verbal, semejantes a lo que hemos denominado eventos laterales. Generalmente los trabajos han analizado algunos de estos eventos pero más en su carácter de *tarea* o de *actividad propiciada*, como puede apreciarse en los trabajos de Ernst (*talking-circle*, 1994) o Fisher (*pupil-pupil conversation*, 1993) y además han sido estudiados como algo que puede ser cuantificado y correlacionado con otros factores.

² Lo que ocurre a partir del momento en que el profesor echa a andar lo que está contemplado en su plan de clase o que sabe puede controlar (Fontão, 1993:65).

No es posible hacer un estudio aislado de los eventos laterales. Consideramos que estos deben ser abordado en su relación con "el todo", es decir con la clase, con el resto de elementos que pueden caracterizar el desarrollo de la clase de donde son tomados. Esto es lo que hace que aquí optemos por un estudio cualitativo, que se caracteriza por construir un paradigma interpretativo del evento lateral, manteniendo una preocupación por el contexto social que envuelve a las acciones, su estructura, las características y voces de los participantes y las condiciones en las que la comunicación y el discurso son generados.

Como pasos hacia la construcción de este paradigma, planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) en la práctica docente, los eventos laterales constituyen un elemento de inquietud y descontrol para el profesor.³
- b) los eventos laterales se construyen en torno a significados de la clase y están formados por acciones verbales y no verbales igualmente relevantes.
- c) los eventos laterales pueden ser momentos de conflicto o malentendidos entre los participantes, o bien pueden ofrecer bajo nivel de ansiedad permitiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y afectivo entre el profesor y el alumno o entre los alumnos, favoreciendo el establecimiento de relaciones dialógicas en la construcción del conocimiento.

De esta manera, y reconociendo el papel del aula como un ambiente formal de enseñanza-aprendizaje con características propias, creemos que será posible reflexionar y argumentar sobre los elementos que integran la comunicación del salón de clase.

³ La tendencia de éste es a rechazarlos, primero por no considerarlos parte de la clase, y segundo por no responder a las concepciones *imaginarias* (Orlandi, 1987), donde es necesario que el alumno actúe de una manera prevista "para el buen curso de la clase".

A partir de algunas observaciones, hemos visto que la comunicación del aula se caracteriza por estar acompañada de elementos fáticos (onomatopeyas, risas, juegos tonales, en lo que respecta al componente prosódico) y por la presencia significativa de elementos de comunicación no verbal. Es decir, es posible delimitar el surgimiento y funcionamiento de estos eventos laterales por medio de elementos no lingüísticos que acompañan invariablemente a toda emisión verbal -también observados en situaciones de comunicación en la lengua materna-, que son igualmente responsables en la conformación compleja de los mensajes entre ambos interactuantes.

Estos elementos no funcionan de manera aislada al mensaje verbalizado sino que ocurren simultáneamente a lo que se dice y hace en la clase y son determinados o no en sí mismos, directa o indirectamente, por toda acción verbal tanto de alumnos como del profesor, siendo igualmente responsables en la configuración de cualquier relación interactiva en el salón de clase (Erickson y Schultz, 1981).

Pero las pautas de comportamiento no verbal han quedado al margen de las investigaciones. En el caso de los estudios revisados, destaca su papel meramente descriptivo y complementario de otros aspectos observados en la interacción. Hasta ahora parecen haber gozado de poca atención por parte de los investigadores quienes se centran en el nivel de lo meramente verbal (o *verbalización*, en Orlandi, 1995:35) y hacen mención de lo no verbal como un constituyente pragmático de la lengua, que agrega sentidos a lo que es verbalizado.

La mayoría de los análisis se han limitado a describirlos como parte de los ajustes que ocurren durante una interacción y los han colocado como pieza integral en el momento de hacer

una descripción de las negociaciones entre los interlocutores, sin establecer el papel que su presencia tiene en relación con la comunicación, justificándose siempre en aras del aprendizaje.

Se busca entonces que el presente trabajo contribuya a la desmitificación de estos elementos de la comunicación al señalar su papel en actividades de enseñanza-aprendizaje y por su relación con otros aspectos de la comunicación, comúnmente dejados de lado.

La tradición de investigación en el salón de clase cobra auge en la década pasada aun cuando sus inicios se remontan a los años cincuenta (Allwright y Bailey, 1991). La base argumentativa de esta tradición -que en el trabajo será llamado como *la de habla inglesa*- se asienta en la observación, descripción e interpretación de los eventos del salón de clase.

La orientación lingüística prevaiente hasta los años setenta postulaba acertadamente que la clase era un espacio para estudiar cómo la lengua era adquirida a partir del *input* proporcionado por el profesor. En contraste, en la década de los ochenta comienza a perfilarse una orientación sociológica o de interacción social que postula, entre otras cosas, que:

- la clase es un evento construido socialmente, en el cual todos los presentes producen a través de su trabajo interactivo;
- la atención (al observar) deja de estar centrada exclusivamente en el profesor;
- se da mayor atención a la manera en que la gente interactúa en el salón de clase para producir significados en las oportunidades de participación ahí ofrecidas;

Esto condujo a una interpretación diferente del salón de clase, el cual comienza a ser considerado, en su nivel más elemental, como "la reunión, por un periodo de tiempo, de dos o más personas, donde una de las cuales asume generalmente el papel de instructor para los propósitos del aprendizaje de una lengua" (van Lier, 1988); y donde la contribución del alumno es

crucial para el éxito de la interacción y de la clase misma como un evento social tanto en su vida como en la del maestro.

Allwright (1984) señala que en el manejo de la interacción en el salón de clase estarán presentes cinco aspectos o variables en los que están implicados los participantes:

1. ¿Quién va a hablar? (distribución de turnos entre los participantes)
2. ¿De qué van a hablar? (tópico)
3. ¿Qué hace cada participante con las varias oportunidades que tiene para hablar?(tarea)
4. ¿Qué atmósfera es creada? (tono)
5. ¿Qué acento, dialecto o lenguaje es usado? (código)

Donde, estando en juego durante la interacción, estos cinco aspectos son tanto medios como fines y se relacionan de manera profunda.

Así, los eventos laterales necesitan ser situados en torno a los aspectos señalados por Allwright pues se generan directamente de la clase.

1.4 Estructura de la tesis

En el siguiente capítulo revisaremos algunos elementos del Enfoque Comunicativo que han sido motivo de polémica y que a su vez condujeron a una revisión crítica del mismo. Nuestro interés es el de vincularlos con el tema de nuestro trabajo. Veremos algunos de los argumentos levantados por los estudiosos acerca de la naturaleza de lo no verbal y examinaremos un número de trabajos que han hecho referencia, directa o indirectamente, a la lateralidad.

En el tercer capítulo revisaremos puntos clave que destaca la tradición francesa sobre el análisis del discurso pedagógico y los de la tradición de habla inglesa sobre el discurso del salón de clase, con el objeto de plantear que ambas líneas son complementarias en nuestro estudio.

En el cuarto capítulo exponemos la metodología utilizada en este estudio, así como las etapas seguidas en la colecta y análisis de los datos. Dada la naturaleza cualitativa del trabajo, recuperamos elementos de contexto sobre los contenidos que guían los cursos observados. Y finalmente ofrecemos una relación de los datos que analizamos y que fueron recabados bajo la forma de grabaciones (video y audio) y diarios (Schumann, 1980; Bailey, 1980), siguiendo la orientación de autores como Erickson y Schultz (1981).

En el quinto capítulo analizamos fragmentos transcritos de las clases observadas en las que se ha localizado un evento lateral. Recurrimos a la triangulación de datos revisando igualmente los diarios de los sujetos profesores y alumnos en donde se reporta el mismo acontecimiento.

Nuestro análisis se basa en la adaptación del modelo de Seedhouse (1994) sobre los diferentes modos (*mode*) en que puede operar una clase y su constante alternancia en el desarrollo de la misma. De igual forma, integramos categorías de análisis y las observaciones de Varonis y Gass (1985) van Lier (1988) da Silva *et. al.* (1992), Long (1983 b) así como de autores de análisis del discurso de la tradición francesa: Orlandi (1987, 1992 y 1995); Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid, Foerster (1990) y Coste (1984).

En el sexto capítulo presentamos la discusión de la lateralidad y de los resultados obtenidos en los fragmentos, buscando identificar a qué responde el cambio o desvío, cómo se prepara u ocasiona, y qué consecuencias tiene hacia el interior de la interacción o en el desempeño de los participantes.

Hacemos finalmente una serie de consideraciones pedagógicas señalando las implicaciones que la lateralidad puede tener en el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje, sin perder

de vista que los acontecimientos en el salón de clase de lengua extranjera apuestan a la adquisición de la lengua meta como objetivo final.

2. LA COMUNICACIÓN DEL SALÓN DE CLASE

Recent approaches to language teaching (...) have tended to take communication as the basis and goal of classroom work without having either defined what is meant by it or having established their perspective for understanding, identifying and evaluating different types of communication. This may be one of the prime reasons why the Communicative Approach has gone off in so many different directions. (Seedhouse, 1994:303)

Softie...

Una vez softie:

"I used to be a classroom star"

El guru de la clase, la Esfinge 2000,

conocedor de técnicas, aclarador de dudas, consuelo de los desmoteados, Faro de Alejandría, the smart one, dueño de las técnicas, the "simpático" one.

I used to be,

And I'm not anymore.

Leonardo Herrera

2.1 Discusión en torno a los aspectos del Enfoque Comunicativo

En este capítulo nos proponemos revisar aspectos básicos en torno al Enfoque Comunicativo con el objeto de contextualizar y problematizar el lugar de los eventos laterales en la comunicación del salón de clase; queremos estudiar su surgimiento y papel en las actividades de enseñanza.

Nuestro propósito es el de analizar aspectos centrales tomados como suposiciones de una orientación que busca favorecer la comunicación en el aula y que sin embargo contrastan una realidad que continua operando bajo las formas más tradicionales y poco convenientes en la interacción.

2.1.1 Suposiciones teóricas

Comenzamos señalando que el concepto de comunicación -mas no su precisión- ha evolucionado y ha recibido diferentes usos en la Lingüística Aplicada. Esto ha llevado a la generación de una serie de problemas en la enseñanza de lenguas, ya que la mayoría de las ideas y conceptos, entre ellos el muy amplio de comunicación, vinieron de apreciaciones hechas fuera del salón de clase y al pasar a este ámbito encontraron las dificultades específicas del contexto.

Consideramos que la comunicación ha sido tratada de manera parcial. Primero porque en la misma Lingüística Aplicada este concepto no ha sido definido de manera precisa, se maneja a partir de un sobreentendido de lo que puede significar. Y segundo, porque cuando se habla de comunicación se dejan de lado aspectos como las características e intereses de los interlocutores, sus actuaciones como agentes del salón de clase, la comunicación no verbal, la no comunicación, los malentendidos, que son parte integral de la comunicación misma y que son tratados simplemente como los componentes de un *texto* (Sean Hurley, 1992).

Este lado un tanto olvidado de la comunicación nos lleva a plantear preguntas como: ¿Qué hace el maestro cuando su clase y su papel se ven amenazados por elementos o acciones que él no había considerado y que surgen como parte de las mismas actividades en el aula? ¿Cómo pueden ser integrados estos elementos de manera diferente al trabajo de su clase? ¿Cómo se vincula lo no planeado al curriculum? ¿Cómo se conforma un contexto, y dentro de éste la presencia de lo no planeado? ¿Cuáles son las implicaciones de su utilización como algo natural en una interacción?

Debemos recordar que el estudio del salón de clase como una línea de investigación se fue estableciendo poco a poco y en parte, como uno de los resultados de una revisión crítica a la manera en que el Enfoque Comunicativo estaba siendo interpretado o implementado en las aulas.

Una de las primeras apreciaciones pertinente sobre este enfoque es la de su movilidad y evolución a lo largo de las tres últimas décadas, esto es, su capacidad, su aplicabilidad, sus contradicciones o sus limitaciones, resultados y disyuntivas. Es un enfoque teórico-práctico que desde dentro generó su movimiento, haciendo necesario estudiar "cómo se difractó el movimiento comunicativo".⁴

A diferencia de las orientaciones y métodos anteriores, que hacían énfasis en la adquisición del código lingüístico, el Enfoque Comunicativo, sabemos, busca favorecer la adquisición de una *competencia comunicativa* en la que se inscriben tanto un conocimiento del código de la lengua meta (*competencia lingüística*) como el conocimiento de las reglas de uso del mismo (*competencia comunicativa*). Es decir, no basta con conocer el código sino que es fundamental que el usuario produzca enunciados que sean formalmente posibles y al mismo tiempo socialmente adecuados para un evento de comunicación; convenientes, con consecuencias tras su realización y que al mismo tiempo puedan ser procesados psicológicamente (Hymes, 1972).

Desde la perspectiva metodológica del Enfoque Comunicativo, la enseñanza de lenguas desea principalmente propiciar la participación del alumno en eventos de comunicación significativos para su experiencia personal en los que se manifiesten su capacidad creativa y cognitiva para establecer dichos contactos, comunicar significados y no simplemente formas. Es decir, que construya su *competencia comunicativa*: comprenda y produzca sentidos desde una perspectiva de comunicación efectiva y no exclusivamente desde la perspectiva formal (ejecución adecuada del código) que preveía en los métodos anteriores, como el estructural y el audio-lingual.

⁴ "(...) como se difractó o movimiento comunicativo." (Paes de Almeida, 1993:8)

La teorización inicial alrededor del Enfoque Comunicativo se preocupaba por "conjuguar el qué y el cómo" (Castaños, 1989 y Germain, 1984) de la enseñanza de una lengua; el conocimiento de una lengua (*código*) y el conocimiento de su aplicación, *las reglas de uso* (Germain 1984).

El *qué* implicaba la prioridad que debía darse al mensaje, antes que a la forma. Esto llevó a plantear el estudio del lenguaje desde otras perspectivas, destacando lo que se entendía de él (*nociones*) y lo que con el mismo se podía conseguir (*funciones*) en lugar de señalar meramente el valor gramatical, primordial para la acomodación de los elementos lingüísticos dentro de la frase (*componente sintáctico*), como reminiscencia aún de la perspectiva estructural.

El *cómo* daría cuenta principalmente de la manera en que habrían de implementarse las actividades en el salón de clase, echando mano de recursos y situaciones más reales o parecidas a los que el aprendiz podía enfrentar fuera del aula. También vino a privilegiar 1) la manera en que habría de darse la interacción entre los participantes (alumno-alumno, profesor-alumno, trabajo de equipos o pares) y 2) el papel decisivo de la inteligencia y creatividad del alumno, manifestados a través del desarrollo de estrategias interactivas de las que se valdría para participar en las actividades (Long, 1983b); Varonis y Gass, 1985).

Las propuestas iniciales del Enfoque Comunicativo partían de una fundamentación teórica exitosa, sobre la cual se podía justificar tanto una metodología nueva como el diseño e implementación de materiales y actividades que respaldaran los cursos de una lengua extranjera.

Así, el concebir el material exclusivamente a partir de la utilización de *funciones* y *nociones* o "las correspondencias múltiples entre formas (lingüísticas) y funciones" (Castaños, 1989:7) parecía darle un nuevo revestimiento a las versiones de materiales concebidos con anterioridad bajo una perspectiva situacional o estructural. De esta manera, el nuevo uso imponía

que aplicar el Enfoque Comunicativo era implementar cambios en la planeación de cursos, materiales y metodologías.

Sin embargo, estos cambios sólo ocurrían de manera aparente: aun cuando el Enfoque Comunicativo surgía de la preocupación por un uso de la lengua como instrumento social, gran parte de su práctica docente heredaba, de manera poco perceptible, ciertos rasgos de la metodología estructuralista y audio-lingual basadas en el conductismo.

Por eso los inicios no fueron fáciles, porque los participantes -profesores, diseñadores y alumnos- estaban atentos todavía a la *idea* de que dominar una lengua era dominar principalmente el código lingüístico de la misma. Porque en la mayoría de los casos estos cambios siguieron teniendo como base los aspectos formales (*sistema lingüístico*) de la lengua en cuestión y los diseñadores de cursos sólo se limitaron a levantar o indicar *funciones lingüístico-comunicativas* y *nociones* al lado de lo que antes eran *estructuras gramaticales*:

(...) lo que todos hacían era adaptar sus programas gramaticales, añadiendo al lado de la columna de estructuras otra de 'funciones' o 'nociones', según la filiación. El cambio fue trascendental, hay que subrayarlo. Pero también hay que reconocer que la columna vertebral de los cursos seguía siendo la gramática (Castaños, 1989:10).

Se evidenciaba un "lobo lingüístico bajo disfraz de cordero comunicativo" (*Ibid.*, p.

11).

Se llegaba a una propuesta reduccionista donde los alumnos ya no memorizaban reglas gramaticales, ahora memorizaban *expresiones formulaicas* (Vesterbacka, 1991, *apud.* Colín, 1991) de acuerdo a determinadas *funciones lingüísticas* que debían ser puestas en práctica según una determinada situación (formal-informal, en el correo, en la calle, en tiempo pasado, etc.) o

conforme a los objetivos funcionales (hacer compras, pedir información, solicitar un trabajo o una inscripción) contemplados en el programa.

Esto pareció deberse, en parte, a que el soporte teórico del Enfoque Comunicativo estaba sustentado en la concepción saussureana de la dicotomía *lengua* y *habla* (Saussure 1916), idea sobre la cual, a su vez, Hymes (1972) instaura el concepto de *competencia comunicativa*, dando así espacio al estudio del lenguaje con relación a un contexto socio-cultural y como una reacción a la idea de la *competencia lingüística* propuesta por Chomsky.

La distinción hecha por Chomsky es de 1969 y Spolsky (1989:38) señala que el desarrollo de una teoría sobre *competencia comunicativa* es uno de los resultados indirectos originados por esa distinción.⁵

Canale y Swain (1983), entre otros, inician la discusión⁶ sobre qué debería entenderse por *competencia comunicativa* o a qué responde la pregunta: "What does it mean to know a language?" (Spolsky, *et. al.*, 1968:79).

Hacia los años setenta, las primeras formulaciones del Enfoque Comunicativo destacaban - aparentemente sin ninguna dificultad- que el aprendizaje de una segunda lengua debía adquirir no sólo el control de los componentes gramaticales de una oración, sino también las *habilidades comunicativas* propias de un nativo-hablante.

Así, la idea de "conocer las reglas para usar el código" (lo comunicativo) era vista indirectamente como la implementación de una enseñanza adicional a lo lingüístico.

⁵ De hecho en la literatura revisada resulta a veces confuso y siempre polémico el origen del concepto de *competencia comunicativa* pues el mismo Hymes afirma, en 1985, que no hay ninguna publicación al respecto: "He (Hymes) modestly concludes: 'there may have been other independent usages without need of attribution. It may be used without theoretical intent. When theory is in mind, citations by linguists do seem usually to be to some publication of my own (...)' (Hymes, 1985:15 *apud.*, Spolsky, 1989:151).

⁶ Aunque esto ocurrió también de manera involuntaria, pues estos autores buscaban inicialmente un método que fuera confiable para evaluar la adquisición del francés como lengua extranjera.

Widdowson (1989) reconoce la dificultad que implica esta cuestión e intenta aclarar la noción de *competencia*. Sugiere que la confusión en torno al concepto proviene de una comprensión parcial del mismo, de hecho resulta ser una distorsión de la formulación originalmente hecha por Hymes (1972), todo lo cual, lejos de ser condenable, ha resultado en trabajos y puntos de vista creativos.

En su aclaración, Widdowson señala primeramente que tanto Hymes como Chomsky se referían a cosas muy distintas: el interés de Chomsky estaba en el conocimiento gramatical del hablante y no en el uso que éste pudiera hacer del lenguaje, mientras que para Hymes la lingüística daba cuenta también del lenguaje por sus aspectos de uso:

Para Chomsky, la competencia es el conocimiento de algo mucho más abstracto que el lenguaje: es un conocimiento de sistemas de reglas, de parámetros o principios, configuraciones en la mente para las cuales el lenguaje sirve simplemente como evidencia. (...) Así, la competencia comunicativa de Hymes es definida como 'las capacidades de una persona' y, como él dice, 'es dependiente tanto del conocimiento (tácito) como de su (habilidad para) uso' (Widdowson, *op. cit.*, 129).⁷

Para Chomsky, señala Widdowson, la *competencia* no tiene que ver con habilidades, y si con un conocimiento abstracto, mientras que para Hymes la *competencia* es la habilidad para hacer algo: usar el lenguaje (Spolsky, 1989:129) y donde el conocimiento gramatical resulta ser sólo un recurso para llevar a cabo esta actividad.

⁷ "For Chomsky, competence is the knowledge of something much more abstract than language: it is a knowledge of systems of rules, of parameters or principles, configurations in the mind for which language simply serves as evidence." (...) "Hymes's communicative competence, then, is defined as 'the capabilities of a person' and, as he says, 'it is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use'.

La noción de *competencia comunicativa* de Hymes presupone una interdependencia entre dos aspectos: el conocimiento del código (abstracto) y de su uso (habilidad que se concreta) (Hymes, 1972: 282).

Tras preguntarse si es posible la presencia de la habilidad gramatical sin considerar a su vez la presencia de la habilidad pragmática, Widdowson disculpa a los métodos estructuralistas de la acusación de la que constantemente eran objeto cuando se les señalaba como poco favorecedores de la producción de un *output* por parte del alumno. Advierte que las clases de lengua eran favorables para la adquisición de un conocimiento gramatical. El problema radicaba en que las actividades de clase estaban disociadas de cualquier consideración de *propiedad* en el sentido dado por Hymes. Sobre este respecto Widdowson apunta: "En otras palabras, según mi propia terminología, lo que se estimulaba era la habilidad para usar la lengua en cuanto a su uso en lugar de llevarla a cabo en cuanto a su utilidad". (*Ibid.*, p. 131).⁸

También admite que la relación entre conocimiento y habilidad es problemática y advierte de las dificultades que uno puede enfrentar al hablar de *competencia* como *habilidad*. Reconoce que, de hacerlo de la misma manera que Hymes (1972) -es decir, considerar la habilidad de uso como parte de la misma *competencia*-, nos permite aceptar la presencia de factores no cognitivos, (como puede ser la motivación) como parcialmente determinantes para el desarrollo de esa misma *competencia*.

⁸ "In other words, to use my own terminology, what was promoted was the ability to manifest language as usage rather than to realize it as use."

2.1.3 El abordaje metodológico

Otro punto igualmente polémico es el de la dificultad para especificar el tipo de comunicación pretendida o deseada para el salón de clase, conforme a la metodología propuesta por el Enfoque Comunicativo. En realidad cualquier trabajo que mencione la comunicación en este enfoque irá a hacerlo en términos generales o mostrando la influencia u orientación de alguna escuela, o tratando de ceñir su entendimiento en la medida de lo posible. De hecho ningún autor o teórico del Enfoque Comunicativo parece haberse comprometido lo suficiente en proporcionar una definición de lo que es propiamente *la comunicación*.

"La comunicación (es) en verdad un lugar más frecuentado que definido", señala Franzoni (1991:60) y agrega que cada vez que trabajemos con este concepto deberemos asumir algunas consecuencias tanto en el plano teórico como en el plano metodológico (*ibid.*, p.63): no basta con concebir la lengua como un *instrumento* o elemento que permita al individuo realizar ciertos fines y que estando desmontado en unidades (funciones, nociones, aspectos gramaticales, actos de habla) por diferentes constructos teóricos (modelos estructurales, audiovisuales, situacionales, comunicativo), su simple rearticulación o utilización sea garantía de que se lleva a cabo la comunicación.

En sus diferentes versiones o estadios el Enfoque Comunicativo ha hecho la propuesta de diversos sílabos que permitan organizar armoniosamente a) contenido funcional-nocional-comunicativo, b) metodología contemplada por el profesor o la institución, c) actividades correspondientes para cada uno de los interlocutores, d) expectativas de profesor y alumnos, entre otros aspectos, para una mejor promoción del aprendizaje. No obstante, existen varios constructos o presuposiciones que, además de poco precisos en la literatura, requieren un estudio más

detallado; por ejemplo: *la comunicación del salón de clase, lo auténtico, la negociación* y, en el área de la psicología, lo que es *significativo* para el aprendiz. "Concebimos hoy la comunicación (siempre de forma incompleta y conscientemente provisional) más como una forma de interacción social intencionada donde se dan demostraciones de presentación personal combinadas o no con casos de (re)construcción de conocimiento y cambio de informaciones". (Paes de Almeida, *op. cit.*, p. 8).⁹

Por otra parte, los materiales han mostrado que su diseño corresponde más a la idea de un uso como *fin* y no como uno de los tantos instrumentos (*medio*) de los que se puede echar mano en las actividades de clase. Debemos recordar -y aún sigue siendo el caso- que *curso* se relaciona popularmente con *método* y ambos, curso y método, se asocian¹⁰ inmediatamente con la imagen de un libro. De ahí que "el libro" venga a ser el elemento rector en las actividades del salón de clase y no cualquier otro elemento que apunte hacia el aprendizaje. A su vez, esto hace que muchas de las actividades instrumentadas para trabajar durante un *curso* dependan casi exclusivamente de la utilización de un *libro* y sus complementos (libro de ejercicios, lexicón, grabaciones de audio y video, "wall-charts", etc.), mostrándonos una vez más que la principal preocupación de profesores y diseñadores sigue siendo la de aplicarse al trabajo con la *competencia lingüística*.¹¹

Esta visión creada alrededor de la enseñanza de lenguas extranjeras hace que "el libro" sea depositario de la confianza de los usuarios y le otorga cualidades que generalmente acompañan su

⁹ "Concebemos hoje comunicação (sempre de forma incompleta e conscientemente provisória) mais como uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re) construção de conhecimento e troca de informações."

¹⁰ Estas asociaciones serán discutidas más adelante, cuando nos refiramos a las *formaciones imaginarias*. Franzoni (1991) discute ampliamente los conceptos de *autenticidad* y su relación con las creencias que persisten en la elaboración de materiales didácticos.

¹¹ Esto puede ser constatado si procedemos, honestamente y a discreción, a observar nuestro propio desempeño como profesores o el de algunos colegas.

difusión, sobre todo si se trata de una impresión de gran tiraje: novedoso, detallista en su diagramación y presentación gráfica, efectivo, exitoso. Esto constata nuevamente el lugar que el libro (el curso) ocupa en la atención de los implicados.

Parecería suficiente con que el profesor se encargara exclusivamente de comprobar que los alumnos usen (de manera observable) los elementos lingüísticos contemplados en los objetivos del curso: además de dar seguimiento al programa, el profesor debe cuidar la pronunciación del alumno y aclarar sus dudas de vocabulario, todo lo cual debe ser aplicado por el alumno en un examen final, al concluir el curso. Muchos maestros consideran como exitosa la actuación comunicativa del alumno a partir únicamente del *output*, donde la atención parece estar centrada en ver si el alumno produce, entre otras cosas, enunciados formalmente precisos.

Cabe hacer aquí otra aseveración sobre lo que el Enfoque Comunicativo dejó ver en su dialéctica: se habla del sentido de *lo auténtico* y de la instauración de actividades que partan de una comunicación directa sobre lo que realmente ocurre en el salón de clase, circunscribiéndose al seguimiento de una pauta o plan de clase -que por otro lado, es el elemento rector en la ejecución de las actividades- donde lo primordial es el eje lingüístico-comunicativo o situacional.

Esto abre otra ventana que nos muestra un campo igualmente polémico: la distinción entre "situación formal de aprendizaje" (salón de clase) y "ambiente natural" donde se usa la lengua meta. Tradicionalmente se ha visto al salón de clase como un escenario artificial en el que se utilizan situaciones imaginarias propuestas por el material (reminiscencias de la metodología y enfoque situacionales) que en ocasiones es adoptado (o ¿adaptado?) por cursos que dicen ser comunicativos. El problema radica en que, al obrar así, se concibe al aula y todo lo que en ella ocurra de manera restringida como un lugar donde se realiza un intercambio de actos verbales que

apuntan hacia un único fin: el aprendizaje. No se le reconoce como espacio que responde a sus propias reglas, como ocurre en cualquier otro ámbito donde es factible observar el intercambio de significados sociales.

Aunado a esto, ha ido ganando un lugar importante la reflexión sobre la influencia que los aspectos socio-históricos han tenido en la práctica de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En los primeros trabajos sobre el Enfoque Comunicativo se adivina la presencia de un aprendiz y de un profesor (animador) como papeles específicos para ser interpretados en la clase. Y la enseñanza de lenguas ha estado cifrada, casi siempre, en este binomio. Ya en los últimos años hay un cambio en lo referente a esta apreciación pues se toman en cuenta las diferencias de un sujeto a otro, otorgándoles intereses y características particulares.

Si el Enfoque Comunicativo considera en un momento al alumno como punto central para la concepción y organización de una situación de enseñanza-aprendizaje, y como una sola entidad descaracterizada de un contexto social, que está en el aula por su buen deseo de "aprender", de igual manera el profesor también ha sido especulado en la literatura original de manera mecanicista como el ejecutante efectivo de una partitura escénica (el plan de clase) que debía ser observable (producción de lenguaje por los alumnos). Se hablaba de las funciones que debía de realizar al pre-alemtar la clase, dar instrucciones, circular entre los alumnos, observar sus producciones, aclarar sus dudas, bromear, y cerrar la clase, pero casi siempre de manera descontextualizada.

La investigación del salón de clase ha contribuido en la apreciación de un sujeto inscrito en un proceso socio-histórico. Actualmente hay una estimación diferente del alumno y del profesor en cuanto al papel que desempeñan como sujetos diferentes y únicos antes que como personas que se reúnen en el aula para llevar a cabo un rol tradicionalmente determinado. Son mutuos

constructores uno del otro en una relación que se pretende sea dialógica y que justifique las prácticas discursivas (Orlandi, 1987, 1995) llevadas a cabo en el aula. "Frente a cualquier objeto simbólico, el hombre, en cuanto ser histórico, es incitado a interpretar, o en otras palabras, a producir sentidos (...) Sujeto y sentido se producen al mismo tiempo (de alguna manera yo soy el (los) sentido(s) que produzco." (Orlandi, 1995:44)¹². La interacción en el salón de clase es una situación socio-histórica porque no podemos contemplar a sus sujetos de manera neutra, carente de posiciones ideológicas (las de cada individuo), lo que no permite que la relación educativa sea caracterizada de manera neutral o inofensiva.

Las dificultades surgidas en torno a la naturaleza de la comunicación en el salón de clase de una lengua extranjera ha llevado también las secuelas del problema a los aspectos metodológicos y todos los puntos que guardan relación con esta situación de enseñanza-aprendizaje: diseño de cursos, planeación de actividades, elaboración de materiales, evaluación, entre otros. Todos deparan con un mismo hecho: la complejidad para determinar la naturaleza de lo que ocurre por un periodo de tiempo entre esas cuatro paredes.

También desde una perspectiva socio-histórica, debemos considerar que no es lo mismo la enseñanza de lenguas -el inglés, por ejemplo- en México en los años posteriores a la Segunda Guerra que el impacto apremiante de su enseñanza a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio. Cabe entonces preguntarnos: en la actualidad, ¿cuáles son los métodos o cursos que se ofrecen al público? ¿La idea de que sean "modernos" es garantía de que sean efectivos? ¿Qué determina esa "modernidad"? ¿Para qué quieren aprender inglés, portugués u otra lengua los estudiantes de la Universidad Nacional? Las posibles respuestas pueden ayudarnos a ver que estos

¹² "Diante de qualquer objeto simbólico, o homem, enquanto ser histórico, é impelido a interpretar, ou em outras palavras, a produzir sentidos(...) Sujeto e sentido se produzem ao mesmo tempo (de alguma maneira eu sou o(s) sentido(s) que eu produzo."

contextos influyen a su vez sobre las creencias de los participantes en la práctica de enseñanza-aprendizaje de una lengua (profesores y alumnos, diseñadores de cursos, instituciones) conformando un elemento adyacente a lo que cada participante instaura como lo que Paes de Almeida (1991) llama "cultura de aprender lenguas".

Una tradición con rasgos nacionales o regionales se acopla de distintas maneras a posibles tradiciones de enseñar y aprender de una determinada escuela, principalmente cuando se trate de una gran escuela con un pasado respetable en la enseñanza. Esas tradiciones en la enseñanza de lenguas en las escuelas ejercen influencias variables sobre el profesor, que a su vez aporta a la enseñanza disposiciones personales y valores deseables de su propio enfoque. El conjunto de fuerzas de las tradiciones de enseñanza, social e institucionalmente marcadas, tiene que ser integradas de alguna manera con las contribuciones personales (del enfoque) del profesor. (Paes de Almeida, 1991:11).¹³

Desde nuestro punto de vista, son estas creencias y tradiciones de enseñanza las que conforman un marco para las acciones que se llevan a cabo en el aula. Lejos de constituir un elemento entorpecedor o reprochable, dichas tradiciones pueden ayudarnos a comprender los procedimientos de los participantes, al momento de observar, reportar y analizar los fenómenos interactivos del salón de clase que ocupen nuestra atención. Como señala van Lier:

Aún donde los preámbulos o marcos son mínimos o ausentes, podemos observar específicos patrones de participación, indicando que hay rutinas bien establecidas y que son tan bien conocidas que no necesitan ser anunciadas. (...) En sus interacciones diarias la gente se esmera en asegurarse de estar 'en el tópico', y de estar en el mismo tipo de actividades que los demás interactores (van Lier, 1988:99 y 145).¹⁴

¹³ Uma tradição com traços nacionais ou regionais se acopla de distintas maneiras a possíveis tradições de ensinar e aprender de uma dada escola, principalmente quando se tratar de grande escola com um passado respeitável de ensino. Essas tradições de ensinar línguas nas escolas exercem influências variáveis sobre o professor, que por sua vez traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis da sua própria abordagem. O conjunto de forças das tradições de ensinar, social e institucionalmente marcadas, tem de se integrar de alguma forma com as contribuições pessoais (da abordagem) do professor.

¹⁴ "Even where prefaces or frames are minimal or absent, we can observe specific patterns of participation, indicating that there are very well-established routines that are so well known that they no longer need prefacing.

Podemos decir que estas rutinas son también las responsables de que la enseñanza de una u otra lengua se vuelva hegemónica en determinado grupo cultural, dictando una serie de procedimientos que establecen el modo en que será abordada en el salón de clase por los agentes, así como sus contenidos; apoyando las ideas y creencias sobre las ventajas que su uso o dominio puedan acarrear al sujeto dentro de la misma sociedad; reforzando también determinadas áreas de interés sobre las que las investigaciones puedan aplicarse.

2.2 El papel de la comunicación no verbal

Otro aspecto primordial que habremos de tratar en el presente trabajo es la presencia de los aspectos no verbales como parte de la comunicación.

En el Enfoque Comunicativo dos aspectos han quedado fuera: la no comunicación como parte de la comunicación misma y lo no verbal. La primera habla de áreas de conflicto donde la no comunicación existe incluso entre hablantes nativos. No toda comunicación es exitosa ni toda acción verbal es garantía de la consecución de un objetivo nuestro o del interlocutor. Por otro lado lo no verbal constituye una unidad de estudio en sí mismo y no necesariamente en función de lo verbal, sino como creadora de sentidos por sí misma.

Originalmente la lingüística se ha encargado de manera exclusiva del estudio del lenguaje en cuanto al fenómeno (físico y abstracto) mediante el que se significa -se designa-, la realidad y por medio del cual los seres humanos establecemos relaciones. Pero el problema no radica en la delimitación de esta ciencia sino en lo que el estudio de la misma aglutina en sí, subordinando todo elemento ajeno a la verbalización, sin tomar en cuenta la complejidad y multiplicidad del lenguaje.

Esto ha llevado a que, al estudiar interacciones verbales, tradicionalmente las cuestiones relacionadas con el lenguaje corporal aparezcan como "comentarios al margen".

Según pudimos apreciar al revisar la literatura (Orlandi, 1995:35), la perspectiva de la corriente francesa del análisis del discurso elude la visión reduccionista en la que se sujeta todo fenómeno de significación a lo lingüístico. Considera que tradicionalmente el lenguaje es definido por la perspectiva de la lingüística, borrando así las diferencias entre lo verbal y lo no verbal, sometiendo uno al otro (*idem.*).

Esta misma autora señala que el análisis del discurso restituye al hecho del lenguaje su complejidad y su multiplicidad -aceptando la existencia de diferentes lenguajes- y busca explicitar las características que lo definan en su especificidad, procurando entender su funcionamiento. "Esto porque el análisis del discurso (AD) trabaja no sólo con las formas abstractas sino con las formas materiales del lenguaje. Y todo proceso de producción de sentidos se constituye en una materialidad que le es propia" (*ibid.*, p. 35).¹⁵

De manera que es necesario dar una atención diferente a este otro aspecto del lenguaje que se manifiesta como parte integral de la comunicación humana, sin hablar necesariamente de su verbalización. Esta acción de someter otros lenguajes a lo verbal se debe a un "efecto ideológico", según Orlandi, que legitima y prestigia, histórica y socialmente, las ventajas que puede dar al individuo el dominio del lenguaje, en sus manifestaciones orales y escritas.¹⁶ Dicho "efecto ideológico" se fundamenta en los siguientes hechos sustentándolos a la vez:

A. Por un lado, en algunos mitos como el del lenguaje como transmisión de información o el del lenguaje como comunicación; mitos

¹⁵ "Esto porque a AD trabalha não só com as formas abstratas mas com as formas materiais de linguagem. E todo processo de produção de sentidos se constitui em uma materialidade que lhe é própria".

¹⁶ La autora alinea lo verbal dentro de un mismo paradigma junto con lo científico, lo sistemático, la escritura, siendo tradicionalmente precedentes a lo no verbal, lo heteróclito, lo no escrito.

que definen al lenguaje como el discurso social, como el sentido común.

B. Por otro lado, en algunos 'prejuicios' teóricos que sustentan la mistificación de la propia ciencia y, en ella, el prestigio del 'cientismo' positivista. (*ibid.*, p.36)¹⁷

Tales mitos garantizan el funcionamiento que dicha reducción (lenguaje = sentido común) habrá de tener.

Los señalamientos de Orlandi parten de un trabajo previo sobre el silencio (*As formas do silêncio*, 1992), al cual considera como una forma peculiar de significar en la comunicación humana¹⁸, de dar un sentido a los objetos simbólicos. Así mismo insiste en la importancia de estudiar toda significación a partir de la diferencia entre lo verbal y lo no verbal.

De esta forma, el salón de clase de lengua extranjera se proyecta en nuestro interés no solamente como el espacio en el que tiene cabida la actividad discursiva sino como un lugar que da pauta para el despliegue de los múltiples elementos que componen la comunicación, entre ellos los no verbales.

Como los estudios en torno a la comunicación no verbal parten de la relación establecida entre las manifestaciones corporales (kines) y la actividad verbal en todo acto comunicativo, y al buscar interpretar los movimientos o disposición física de los interlocutores en relación al discurso no pretendemos crear una serie de categorías novedosas para nuestro análisis pues "no se trata de (establecer) nuevas correspondencias convencionales encasilladas en palabras" (Birdwhistell

¹⁷ -A. De um lado, alguns mitos como o da linguagem como transmissão de informação ou o da linguagem como comunicação; mitos que definem a linguagem para o discurso social, para o senso comum. B. De outro, por alguns "preconceitos" teóricos que sustentam a mistificação da própria ciência e, nela, o prestígio do cientismo positivista."

¹⁸ Orlandi se refiere a las diversas formas que toma el silencio (lo que significa el no decir algo, por ejemplo, abriendo un espacio para una significación diferente) y no a la calidad física de la ausencia del sonido.

1979:12), sino de observar a lo no verbal en sí mismo para comprenderlo como la constitución de un sentido diferente y significativo en las interacciones que analizaremos más adelante.

La Kinesis (o Kinesica) tiene como foco de atención el estudio de los movimientos corporales y su significación en relación directa con la conformación de un mensaje en un acto comunicativo; observar y comprender un grupo de señales corporales no siempre perceptibles para el ojo humano por cuestiones de sutileza y velocidad con que un mensaje puede ser emitido o percibido. Su estudio, como disciplina integrada, es propiamente reciente y en la década de los cincuenta encuentra mayor cabida en colaboración con diferentes ciencias: antropología, etología, psicología y psiquiatría, entre otras.

El estudio de la comunicación no verbal tiene como una de sus suposiciones que toda interacción establecida entre humanos es integral, compleja, y no un aspecto que deba estudiarse de manera desarticulada: interlocutores, finalidades de la interacción, elementos (contextuales) que la rodean, actividad (paralela) que prevalece durante la interacción, etc.

Comprende el estudio de la presencia de indicadores sexuales en la pauta de movimientos corporales de los individuos. Estos indicadores de sexo son aprendidos durante la niñez y como consecuencia de nuestra interacción con un grupo. La gente emplea estos elementos sexuales, generalmente usados de manera inconsciente, "para regular las situaciones (en que participa) más o menos en favor propio, sin que por esto tenga que comprometerse intimamente con el otro" (Herrera, 1989:8). Visto de esta manera, esto puede ayudarnos a explicar el uso que de las emisiones corporales se hace en el aula para el establecimiento de la seducción por uno de ellos (por características de liderazgo o simpatía) o del poder, seguramente por parte del profesor.

Otro argumento fuerte sobre el que se sustenta esta ciencia es de que "el mensaje está en el cuerpo"; es decir, el cuerpo en sí y la manera en que es conducido por el sujeto comunican más allá de las posturas o movimientos que sea capaz de ejecutar. La forma y disposición del cuerpo son resultados de las expectativas o estrategias interactivas que el individuo ha aprendido y desarrollado a medida que crece dentro de un determinado grupo social con tal o cual conformación cultural. Es la suma de gestos con la que las personas conocidas suelen recordarnos: el andar, el movimiento de los brazos, la forma de llevar el cuerpo, la inclinación de la cabeza y el gesto o movimiento que más repetimos, sin darnos cuenta muchas veces, durante nuestras emisiones verbales (Herrera, 1989:16).

Como antropólogo, Birdwhistell fue el pionero en la utilización de técnicas de filmación y transcripción de las interacciones y es autor de un código taquigráfico auxiliar para sus análisis ("quinografías"; 1979: 214 y sigs.). Observó que había una serie de pequeñísimos movimientos que acompañan a la expresión verbal y estableció que podían ser clasificados en dos tipos principales: voluntarios e involuntarios. También encontró que la línea de acciones físicas que un individuo ejecuta durante una interacción es factible de ser descompuesta en unidades mínimas para su estudio. A cada una de estas unidades las llamó "kine" (movimientos mínimos apenas perceptibles).

Existen otros movimientos mayores, cargados de significado y perceptibles, como el cruzar una pierna sobre la otra a los que llamó "kinemas". El significado que estos movimientos del cuerpo impliquen, dependerá principalmente de factores aprendidos culturalmente, (históricamente, para Orlandi).

Pero dentro de una sola cultura las variantes contrastivas que entran en juego durante la interacción son tantas que no es factible ni conveniente hacer generalizaciones al analizar la gestualidad.

Birdwhistell señala también la relación existente entre lingüística y kinesis, al observar que la emisión de ciertos enunciados era afectada en el nivel semántico por ciertos kines y kinemas, conformando así de manera más completa el comunicado: movimientos laterales de cabeza, levantamiento de ésta, acentuación prosódica acompañada de movimientos de cejas, movimientos ascendentes y descendentes de manos u ojos; según se tratase de frases afirmativas, negativas o interrogativas.

Las investigaciones iniciales de Birdwhistell estaban orientadas por la teoría y propuestas de los lingüistas estructurales. Sin embargo, posteriormente tomaría distancia de las mismas por considerar que la kinésica requería de una nomenclatura propia y no de adaptar "las formas lingüísticas a la quinésica (sic) con la intención de facilitar y dotar de instrumental a la investigación interdisciplinaria" (Birdwhistell, 1979:13).

(...) los metodólogos de la lingüística habían comprobado mejor que cualesquiera otros científicos del comportamiento, me parece a mí, una técnica que permite la descripción y el análisis estructural, al tiempo que evita las explicaciones sociológicas y psicológicas prematuras (a priori o a posteriori) de los acontecimientos cuya realidad manipulable estaba en la estructura lingüística (*idem*).

Birdwhistell reconoce también que la base de sus observaciones en cuanto a la disposición espacial o proxémica¹⁹ está en trabajos previos como los de Edward T. Hall (*The Silent Language*, 1979).²⁰

¹⁹ "ciencia auxiliar que estudia la distancia establecida entre los interlocutores y el tiempo transcurrido entre las emisiones verbales" (Guitraud. P. (1979: 114): "el estudio de la organización social del espacio" o "el uso que el hombre hace del espacio en tanto que producto cultural específico".(*Dabène et. al. p. 75*)

Un gesto no puede ser significado por sí mismo, sino que forma parte de un acto mayor en el que intervienen otros factores: ritmo, repetición del mismo gesto, partes del cuerpo involucradas, número y disposición espacial de los participantes durante la interacción, cometido o intención a comunicar durante la interacción, creación de un contexto, entre otros. Y es que cualquier movimiento o postura corporal proporcionan información sobre lo que se dice o aún sobre lo que no se dice (Kendon 1979:70)²¹. Sólo estudiando la intervención de estos elementos se puede hablar de la compleja significación que un comunicado pueda tener.

Schefflen ("Análisis contextual", 1973a, 1974) (...) encontró que durante las 'uniones' entre las principales partes coyunturales, ocurre una mayor reorientación de las posturas (posiciones) entre los participantes, y que durante la duración de un fragmento principal, estas posiciones son colectivamente mantenidas (Schefflen, *op. cit.*, Erickson y Schultz, 1981:148-9).²²

De lo anterior podemos deducir que las emisiones corporales funcionan en la delimitación de estos fragmentos principales²³ o cambios contextuales pues la reorientación física de la postura predispone la actuación del sujeto en la interacción.

Y es que en el salón de clase también se utilizan estos elementos no lingüísticos de manera recurrente: la llegada de un alumno en medio de alguna actividad ya iniciada parece justificar su empleo. Así que sonreirá, saludará discretamente, soportará el comentario "bromista" del profesor o de los compañeros o anunciará corporalmente su integración o preparación para alguna de las

²⁰ Frecuentemente citado por uno de sus discípulos más notables: F. Erickson.

²¹ "It was recognized that much more happens in an interview than a series of questions put by the psychiatrist and a series of answers given by the patient. A relationship is entered into and negotiated, and both patient and psychiatrist gain information about one another not only from what is said and how it is said, but from what is not said, and from what is done rather than said".

²² "Schefflen ("Context analysis", 1973a, 1974) (...) found that during junctures between principal parts of occasions major reorientation of postural configurations (positions) occurs among participants, and that across the duration of a principal part, these positions are sustained collectively."

²³ En nuestro análisis observaremos tres diferentes momentos o fragmentos: el evento lateral (L) y los dos que lo delimitan: el evento principal (P) y el retorno (R) al evento principal.

tareas encomendadas por el docente. Observará primero para reconocer lo que los otros hacen, delimitando su espacio (proxémica) después. Abrirá o cerrará la atención y distancia entre él y sus compañeros o entre él y el profesor, acomodándose en su lugar para efectuar la actuación que de él se espera en el aula. Estos también son elementos que concurren durante las *reorientaciones físicas* a las que Schefflen parece tener en mente para su análisis contextual y que definitivamente juegan un papel en la apreciación del analista.

De esta manera, el ambiente del salón de clase (o *tono*, Allwright 1984, *apud.*, Allwright y Bailey 1991:19) se va creando por medio de las interacciones y es objeto de realización en un transcurso de tiempo, por lo tanto puede variar (*cambio contextual*, Erickson y Schultz, (1981:148) de un momento a otro, originando que las relaciones establecidas entre los participantes sean reorganizadas a partir de dos principales aspectos: a) los roles que se ejecutan y b) las acciones que justifican la interacción.

En culturas como la mexicana, durante los primeros años de escolaridad, aprendemos que "el salón" no es exclusivamente el ámbito demarcado por cuatro paredes y una puerta, con un área casi restringida al desplazamiento y ubicación del profesor y otra en la que los alumnos establecen relaciones académicas, afectivas y sociales. Esta área de los alumnos está jerarquizada, a su vez, y se gana o se pierde prestigio según se esté más cerca o más lejos del profesor y del pizarrón, más adelante o más atrás en la fila de pupitres, según nuestras capacidades como formandos.

El salón de clase es un espacio que gana significado a partir de dichas relaciones: el niño lo frecuenta, lo respeta y lo adorna en situaciones especiales; a su vez le otorga una identidad con relación a las comunidades de otras aulas: este es su territorio, en el que interactúa y aprende y debe cuidarlo y honrarlo tanto como si fuera su casa.

Estas configuraciones con relación al espacio se dinamizan en la medida que se avanza en la etapa formativa, pero los elementos de base persisten de alguna forma. En los años universitarios aprendemos a sentarnos más cerca o más lejos del profesor, de los auxiliares técnicos o icónicos, de la puerta o la ventana, o permanecemos de manera constante en un área frecuentada por nuestros compañeros según empatías o antipatías.

Igualmente persiste el sentido de propiedad: ¿cuántos de nosotros, como docentes, no hemos pasado por la experiencia del sinsabor por el pizarrón que no borró el profesor de alguna clase anterior o la mala sensación que producen los alumnos de otra clase que abren la puerta de manera cada vez más insistente a medida que se acerca la hora de su clase? Y ni qué hablar si excedemos cinco minutos en ocupar un salón que en ese momento "ya no es nuestro".

Foerster (Dabène *et. al.* cap. 4) señala que no es posible ni deseable crear el modelo de una "buena" comunicación no verbal. Sin embargo es necesario, a la luz de las investigaciones contemporáneas, señalar su papel en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Destaca tres componentes intrínsecos de lo no verbal que merecen atención: la organización del espacio (proxémica), el papel de la mirada y reír y sonreír en la clase de lenguas.

Cada uno de estos aspectos tiene un papel de regulador del *proceso enunciativo*²⁴ en los planos cognitivo y emocional: la proxémica en cuanto a elemento no verbal contextual, la mirada y la risa en cuanto a elementos co-textuales.

Foerster argumenta a favor de una relación directa entre la organización tradicional o fija y la organización semifija (los asientos de los alumnos dispuestos en forma de U) como determinantes para el establecimiento de una verticalidad o de una horizontalidad en la manera en que se habrán de dar las interacciones.

²⁴ En el sentido dado por Lauga-Hammid (1990) sobre la actividad de auto-referencia o "enunciación del yo".

Insiste en el papel del profesor y destaca tres funciones proxémicas que le corresponden en el salón de clase: a) *la función de vector de la información*, (que describiremos más adelante) b) *la función de conductor del juego* (animador), c) *la función de evaluador*.

Sobre *la función de conductor del juego* afirma que el docente es el responsable de reprimir o solicitar un buen número de comportamientos proxémicos, favoreciendo una organización espacial adecuada o no a la interacción en donde él mismo señala quién platica con quién o donde favorece las posibilidades de que el alumno escoja a su propio interlocutor.

La función de evaluador está permeada de manera más directa por el papel de las miradas y el peso regulador que las mismas tienen durante las interacciones. Como ya hemos mencionado anteriormente el profesor es el referente obligado para los alumnos pues es él quien decide sobre la aceptabilidad de su producción lingüística y "quien representa la norma de referencia de la lengua propuesta al aprendiz" (Foerster *op. cit.*, p. 82).

Pero lejos del control tradicional, este hecho goza de otra interpretación: el peso y el control que el profesor tiene sobre la manera en que han de darse las interacciones puede ser de carácter positivo, en donde el observar al docente va de la mano con estrategias utilizadas por los alumnos del tipo *confirmation request* o *verification request* (Long, 1983) en etapas o estadios iniciales. Esto puede deberse a "la complejidad variable de lo enunciado y a la dificultad de producción lingüística que enfrenta el aprendiz" (*idem.*).

Por medio de un trabajo de observación de los componentes no verbales entre estudiantes de alemán, Foerster propone una clasificación de los intercambios visuales de los sujetos en el transcurso de las interacciones verbales realizadas en actividades de juego de roles y distingue dieciséis categorías.

Sobre todo destaca el papel de reguladores y sincronizadores de estos intercambios manifestando la presencia de una triple retroalimentación (*feedback*) (como las que puede haber entre alumnos principiantes y su profesor), que se establece entre: el emisor-aprendiz (E_A), el receptor-profesor (R_r) y el grupo de aprendices o "espectadores" (R_o) (*ibid.*, p. 84).

Es innegable la falta de atención que se ha dado en las investigaciones al papel de la mirada en la comunicación del salón de clase. Y es que la orientación visual funciona como regulador y guía para cada uno de los participantes sobre la manera en que es conducida la interacción:

Dentro de toda situación de interacción verbal, el canal visual representa un soporte fundamental en las diferentes señales que vehiculan el mensaje - y la mirada ocupa un lugar privilegiado. Orientar la mirada hacia alguien significa de un modo general que se desea atraer la atención, expresar un interés y después de una forma precisa que se busca crear, verificar, entretener o terminar un intercambio verbal. (*ibid.*, p. 83).²³

En lo referente al papel de la risa o las sonrisas, habla de su relación directa con lo que se dice, teniendo una función meta-comunicativa que abarca una amplia gama de significados. Específicamente en el salón de clase, es un liberador de tensiones, que permite la evolución y regulación del clima socio-afectivo, permitiendo que los participantes aprueben, desapruében, establezcan complicidades o critiquen - en el sentido correctivo dado a la risa por Bergson (1900)- cualquier acción verbal o no verbal emprendida por sus colaboradores.

Las acciones físicas de los alumnos o del profesor crean el contexto a partir de la delimitación proxémica y la creación kinésica (*reorientación de posturas*, Erickson y Schultz, 1981), por medio de la ejecución de las pautas prestigiadas por el imaginario y por la imagen que

²³ Dans toute situation d'interaction verbale, le canal visuel représente un support fondamental aux différents signaux qui véhiculent le message - et le regard y occupe une place privilégiée. Orienter le regard vers quelqu'un signifie d'une façon générale qu'on désire attirer l'attention qu'on exprime un intérêt quelconque et ensuite d'une façon précise qu'on cherche à créer, à vérifier, à entretenir ou à terminer un échange verbal.

éste exige. Así, el profesor se dirige a un área determinada en la que generalmente sólo él opera conformando así *la función de vector de la información*, de la que habla Foerster: el escritorio, el pizarrón, los auxiliares electrónicos.

El alumno anuncia corporalmente su llegada²⁶ y como primera acción, sin que nadie se lo pida, saca el libro didáctico o su cuaderno de notas mientras escucha a quien esté hablando, alumnos o docente, tratando de conformar una imagen del momento que se vive en el aula. Nadie se lo ha pedido pero su imaginario le dice que debe estar listo para actuar en cuanto lo solicite el profesor y conforme a su rol: tomar nota sobre el *saber transmitido* (Dabène, *et. al., op. cit.*).

Ambos depositan sus bolsas en el lugar contiguo anunciando su proceder, como si quisieran decir: "Este es mi lugar. Nadie se acerque que va a empezar mi actuación."

En el corpus de esta investigación podemos encontrar suficientes ejemplos a partir del comentario que incluimos en la transcripción de los eventos laterales "*(Entra un nuevo elemento)*", que marca siempre un momento para observar posibles acciones con consecuencias en el proceder de los demás participantes.

Erickson y Schultz afirman que:

Los contextos pueden ser considerados no simplemente como dados en el entorno físico (...) ni como combinaciones de personas (...) Más bien los contextos son constituidos por lo que la gente hace y dónde lo hace (...). En el último de los casos, los contextos sociales consisten en definiciones recíprocamente compartidas y ratificadas de la situación y de las acciones sociales que las personas realizan basándose en estas definiciones (1981:49).²⁷

²⁶ Es bastante común y normal, al menos en nuestro Centro, que los alumnos lleguen al salón de clase después del tiempo estipulado para el inicio de la clase. Me parece que esto tiene un carácter cultural pues en México se maneja un tiempo relativo en encuentros personales, siendo la excepción el llegar exactamente a la hora convenida.

²⁷ "Contexts can be thought of as not simply given in the physical setting (...) nor in combinations of persons (...). Rather, contexts are constituted by what people are doing and where they are doing it (...). Ultimately, social contexts consist of mutually shared and ratified definitions of situation and in the social actions persons take on the basis of these definitions."

En nuestro estudio de los eventos laterales habremos de señalar no sólo la presencia sino el papel que los elementos no verbales pueden tener en la manera en que se produce la ruptura o desvío momentáneo de la clase o, en otro momento, como recurso del cual el docente puede valerse para marcar el retorno al evento principal.

El docente puede reconocer la lateralidad como favorable o bien como un espacio de incertidumbre en donde tal vez no sepa enfrentar dichas acciones, sintiendo amenazada su autoridad para determinar las pautas a seguir, por lo que recurre a su discurso personalizado. Se vale de elementos lingüísticos (*marcadores*) o no lingüísticos para buscar un cambio que le devuelva el control: hace algún comentario en voz alta, bromea, consulta su reloj, asiente con la cabeza o utiliza onomatopeyas con las que aprueba o desaprueba al mismo tiempo que un alumno habla. Pregunta al resto del grupo, buscando adhesiones a su opinión personal inmediatamente después de que un alumno expuso su punto de vista. También puede circular entre los alumnos auxiliándolos en lo que él considera que es su único papel en ese momento, el de informante lingüístico para la consecución del objetivo o de la tarea: que usen de manera visible el punto lingüístico, dando casi exclusivamente atención al *output* que se genera.

Durante el desempeño (comunicativo) varios grados de diferencia, además de la postura y la proxémica, pueden tener relevancia contrastiva como señales de contextualización, - cambios en la voz, tono, acento y otros rasgos prosódicos; cambios en el código lingüístico, estilo y tema; cambios en el tiempo y en la organización rítmica del movimiento corporal y discursivo; cambios en la dirección de la mirada y de la expresión facial; cambios en el número de hablantes y oyentes (Erickson y Schultz, *idem*).²⁸

²⁸ "Many dimensions of differences in performance form, in addition to the postural and the proxemic, can have contrastive relevance as *contextualization cues*, - changes in voice, tone, pitch, and other features of speech prosody; changes in linguistic code, style and topic; changes in the tempo and rhythmic organization of speech and body motion; changes in gaze direction and facial expression; changes in the number of speakers and listeners."

Ante la evidencia de que aún no ha sido bien establecido el papel de factores como la comunicación no verbal, la prosodia y la pragmática en las investigaciones del salón de clase (Sean Hurley, *op. cit.*, p. 261), Erickson y Schultz hacen una recomendación sobre la manera en que los elementos no verbales pueden ser empleados en investigaciones interpretativas:

Los modelos derivados empíricamente de la organización de la actuación interactiva con énfasis en las partes principales de las 'ocurrencias' y las uniones entre ellas, son el primer paso hacia el desarrollo de modelos de la competencia social de los participantes en la interacción. De este modo, es adecuado trabajar analíticamente a partir del 'nivel molecular' del plan hacia abajo, que del nivel molecular de la palabra, el gesto, la oración -o aún el acto de habla-, hacia arriba.²⁹

Que nosotros interpretamos como una propuesta de relacionar los elementos dentro de las acciones llevadas a cabo en un contexto (cuyas consecuencias observamos), en vez de hacer simplemente una clasificación que, por otro lado, es un tipo de trabajo ya hecho y en donde lo no verbal queda supeditado a las unidades de análisis verbales ya mencionadas. Nuestra intención es la de abordar la lateralidad siguiendo igualmente la observación de van Lier:

Mi punto de vista es que, una vez que decidimos que el contexto es esencial en el análisis de los datos de la interacción, nos aplicamos, por necesidad a un trabajo explicativo y describimos para explicar, y explicamos para entender. Por supuesto que estas actividades mentales son parte del escrutinio ordinario y cotidiano en las acciones y hablas de la gente y toda la gente, no sólo los investigadores, cabe en ellas (van Lier, 1988:11).³⁰

²⁹ "Empirically derived models of the organization of interactional performance with emphasis on the principal parts of occasions and the junctures between them are thus the first step toward developing models of the social competence of interactional participants. It is appropriate, then, to work analytically from the molar level of the plan on down, rather than from the molecular level of the word, gesture, sentence -or even the speech act- on up."

³⁰ "My crucial point is that, once we decide that context is essential in the examination of interactional data, we engage, of necessity, in explanatory work. And we describe to explain, and explain to understand. These mental activities are of course part and parcel of ordinary, everyday scrutiny of people's actions and talk, and all people, not only researchers, engage in them."

Creemos que la tarea de recrear un contexto bajo el cual se llevan a cabo las rupturas de nuestro interés en el flujo de una clase, sólo se completa y justifica por medio de la descripción de lo que observamos y grabamos. Basándonos además en las argumentaciones hechas por autores selectos de la literatura consultada, podemos aproximarnos a la explicación de la lateralidad, elucidando al mismo tiempo sus consecuencias en la interacción que ocupa a los protagonistas del salón de clase, es decir en el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.3 Los eventos laterales

Pasemos ahora al evento lateral. Teniendo en mente su caracterización y el papel que juega en la comunicación del salón de clase, veamos algunos trabajos que se han ocupado de diversos aspectos relacionados con este fenómeno de la interacción en el aula.

Hemos dicho que los eventos laterales son directamente generados a partir de las actividades en curso en una clase. Son parte integral de las múltiples relaciones interactivas entabladas entre el profesor y los alumnos dentro de las actividades previstas para el salón de clase. Estas "interacciones paralelas" se sitúan en el área del "no-control" por parte del profesor dentro de una relación asimétrica, aunque son propias también de las relaciones con menos verticalidad. Es decir, pueden ocurrir en interacciones donde exista mayor simetría entre los interlocutores.

Los eventos laterales son responsables de la ruptura de la dirección de la clase originalmente determinada en las *formaciones imaginarias* (Orlandi, 1987) que veremos más adelante. Su presencia, es totalmente inesperada, natural y espontánea pues son resultado del uso de la lengua dentro del salón y guardan relación directa con el proceso de comunicación y con el aprendizaje mismo, como tratamos de mostrar en este trabajo.

Si en medio de la actividad surge alguna risa o algo es dicho en voz más alta que lo acostumbrado en el salón, el profesor -hasta ahora el único responsable por determinar el rumbo que seguirá la clase- echará mano de sus recursos institucionalmente validados y procurando hacer volver la clase a su cauce para el cumplimiento de la tarea preguntará: "O que é que foi?" o "What is going on?".

Estas pautas típicas del discurso pedagógico funcionan dentro de las mismas relaciones imaginarias como una estrategia del profesor en la continua regulación de la relación interactiva, devolviéndole el control por medio de un discurso individualizado en su aspecto estilístico y de preguntas directas y socio-céntricas: "¿No es verdad?", "¿Entienden?", "¿Correcto?" (Orlandi, 1987:17).

Los eventos laterales pueden observarse en momentos como los siguientes:

1) Al inicio y al final de la clase, cuando se discute algo previo al instante en que el profesor procederá a dar instrucciones o a cerrar la actividad. Es lo que comúnmente se conoce como *actividades de pre-calentamiento y cierre de la clase*. El paso de un momento a otro es marcado por el docente por medio de *expresiones formuláricas* (Vesterbacka, *op. cit.* 1991) bien determinadas y perfectamente conocidos por los interactuantes: "Bom. Então..."; "O.K., gente..."; "Muito bem", entre los más comunes.

2) En medio de la interacción profesor-alumno, construida o dirigida a partir de una tarea propuesta, hasta el momento en que se active un *disparador (trigger)* (Varonis y Gass 1985:74)³¹, por medio de la acción o comentario de alguno de los dos.

³¹ "Simply put, the trigger is that utterance or portion of an utterance on the part of the speaker which results in some indication of non-understanding on the part of the hearer. The hearer has essentially two immediate choices: to ignore the trigger or to react to it in some way."

3) Interacciones alumno-alumno (*pupil-pupil conversation*, Fisher 1993) o trabajo en pares sobre temas que lo involucren expresivamente, y en las que sean ellos quienes tengan que decidir sobre detalles de una tarea que estén por realizar: contenido temático, duración, número de participantes. En este caso se observa con mayor regularidad el uso de la lengua materna.

4) Círculos de conversación (*talking circle*, Ernst, 1994) en los que pueda llegar a incluirse al profesor.

5) En interacciones locales, realizadas al margen de la clase o cuando el profesor hace diálogo con algún otro alumno, cerrando así el circuito de comunicación. Al no tener control sobre la clase, el maestro abre la posibilidad de que los alumnos hablen libremente. Estas interacciones serán detalladas más adelante.

Según pudimos observar, estas rupturas como espacio de incertidumbre entre los participantes están marcados por el silencio de los alumnos que sigue a una pregunta del profesor planteada de manera grupal, entregando así el turno de manera abierta.

Para fines del análisis, no fue fácil establecer el instante preciso en el que ocurre dicha ruptura, así que recurrimos a la intervención (pregunta, comentario, observación, acción física) de alguno de los participantes, que parece marcar el inicio de la lateralidad. En algunos casos fue posible apreciar una preparación hacia un cambio de *tema* en la interacción, sin que necesariamente el ejecutante pretenda un desvío de la actividad de manera voluntaria.

A pesar de la cantidad de indicios, usualmente no es posible determinar (al menos en ocasiones informales en los Estados Unidos) un momento preciso en el que la situación haya cambiado (...) Mientras el cambio está ocurriendo las personas pueden notar que algo

nuevo sucede y que un cambio en su proceder puede ser requerido (Erickson y Schultz, 1981:150).³²

El término "eventos laterales" es una adaptación del concepto de *secuencias laterales*

(*Side sequences*, Jefferson, 1972) usado en el análisis conversacional y en la sociolingüística:

(hechos que suceden) en el transcurso de alguna actividad que se está llevando a cabo (por ejemplo un juego, una discusión), que parecen no ser 'parte' de dicha actividad pero que son en cierto sentido relevantes. Tales hechos constituyen una ruptura en la actividad -específicamente una 'ruptura' en contraste con una 'terminación'; es decir, la actividad en curso se restablecerá. (Jefferson, *op. cit.*, p. 294)³³

La noción de secuencia es crucial en este tipo de análisis pues nos remite a hechos que ocurren como una actividad más dentro de la serie a la que pertenecen y que se siguen una a otra. El trabajo de Jefferson tiene como objetivo caracterizar estas "distracciones" en la conversación, destacando algunos de los elementos o procedimientos en la charla en curso que generan una *secuencia lateral*. Estos mecanismos son largamente enlistados y ejemplificados a lo largo del análisis de este autor. Ahí se especifican algunos elementos conversacionales a partir de los cuales puede establecerse la lateralidad: repeticiones (*repeats*), interrogaciones (*interrogatives*), y réplicas (*replicatings*) de algo que ya se ha dicho. También se analizan otros elementos ambiguos como las risas interjectivas que acompañan a una expresión (*laugh token*) aprobando o desaprobando a la vez que se expresa algo. Estos recursos por medio de los cuales se establece la ruptura momentánea son colocados inmediatamente después del objeto (enunciado por parte de

³² "Despite the redundancy of cues, it is usually not possible to determine (in informal occasions from the United States at least) an exact moment when the definition of situation has changed (...) While the change is happening persons may perceive that something new is happening and that a change in their behavior may be called for."
³³ "In the course of some on-going activity (for example, a game, a discussion), there are occurrences one might feel are not 'part' of that activity but which appear to be in some sense relevant. Such an occurrence constitutes a 'break' in contrast to a 'termination': that is, the on-going activity will resume. This could be described as a 'side sequence within an on-going sequence'."

alguno de los participantes) que los motiva. Para ilustrar lo anterior, veamos brevemente el ejemplo dado al inicio de aquel estudio. Se trata de una interacción donde tres niños juegan "Marco Polo" ("las escondidas") y uno de ellos cuenta en voz alta:

STEVEN: One, two, three, ((pause)) four, five, six, ((pause)) eleven, eight, nine, ten.

SUSAN: "Eleven"? --eight, nine, ten?

STEVEN: Eleven, eight, nine, ten.

NANCY: "Eleven"?

STEVEN: Seven, eight, nine, ten.

SUSAN: That's better.

(Ibid., p.295)

Donde el primer enunciado de Susan -el inicio de la *secuencia lateral*-, es una repetición hecha para señalar que hay un problema en lo producido por Steven y apunta hacia la resolución (*remedy*) del problema. Esta resolución puede darse por medio de enunciados del tipo aclaración (*clarification*) o corrección (*correction*), siendo que los procedimientos mediante los cuales se inicia dicha resolución son legitimados dentro de la conversación. Esta recuperación de la actividad en curso se debe a las contribuciones tanto de la reestructuración discursiva como del trabajo de los participantes. Sin embargo, Jefferson advierte sobre otros factores que pueden contribuir en dicha reestructuración:

Una manera de localizar al realizador del cierre en la secuencia lateral (el realizador asignado para el retorno a la secuencia en curso) puede ser por medio de aplicar la noción de 'status relativo' a los datos usando aspectos como 'hermana mayor - hermano menor', 'terapeuta - paciente', etc, para ver si por ejemplo es la categoría de status superior o status inferior la que se aplica a la persona que inició la restitución. (Ibid., p. 321)³⁴

³⁴ "One way to locate the enforcer of side sequence closure, i. e. the assigned doer of the return to the on-going sequence, might be to apply a notion of "relative status" to the data, using items like "big sister" - "little brother", "therapist" - "patient", etc., to see if, for example, it is the higher status or lower status category which applies to the person who did a return, and whether there is any consistency across fragments..."

En el caso del discurso del salón de clase todo parece indicar que es el docente el encargado de efectuar dicha restitución.

Otro elemento que contribuyó para la adopción de nuestro concepto es el sentido que la palabra "evento" tenía originalmente en la lengua inglesa. *Event*: contingencia o acontecimiento fugaz, no previsto, extraordinario.

El lexema ha operado cambios en su significado y actualmente implica algo totalmente diferente. Se trata de un acontecimiento planeado con anticipación, mediante previo acuerdo de los participantes. Esto nos permite conectar con la manera en que el evento es tratado por la literatura especializada: a diferencia de la *situación social* (*social situation*), que es una actividad en la que las personas actúan de acuerdo a relaciones sociales bien delimitadas y en un marco (*frame*)³⁵ de status específicos -al igual que en las *secuencias laterales*- o "sistemas de distribución complementaria de derechos y deberes"³⁶, el *evento social* (*social event*) puede ocurrir en el mismo escenario que la *situación social* dependiendo de las oportunidades y restricciones de interacción ofrecidas para establecer cambios según el número de los que intervienen o el objeto de su comunicación.

Los *eventos* se cifan a "un rango más limitado de tópicos y se distinguen por su estructura secuencial. Son marcados por rutinas de apertura y cierre bien estereotipadas y por lo tanto reconocibles" (Blom y Gumperz, 1972: 423)³⁷.

³⁵ "Frame" - marco de interacción. El *marco* corresponde a la manera en que los participantes interpretan y actúan en una actividad: "I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principles of organization which govern events -at least social ones- and our subjective involvement in them: frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify. That is my definition of frame" (Goffman 1974, pp.10-11 *opud.*, van Lier 1988).

³⁶ "(...) systems of complementary distributions of rights and duties" (Barth 1966, *apud.* Blom y Gumperz 1972: 423).

³⁷ "Events center around one or at the most a limited range of topics and are distinguishable because of their sequential structure. They are marked by stereotyped and thus recognizable opening and closing routines."

Aún cuando en ambos casos nos referimos a una *situación social*, podemos decir que el *evento* es mucho más específico por las peculiaridades que pueden conferirle el factor *tiempo* y el factor *tema* (*idem.*). Es decir, qué y cuánto van a tratar los interlocutores en un espacio institucional al que corresponden determinadas *situaciones*. A manera de ejemplo y como lo citan estos autores, la escuela sería un marco específico para el que se conciben anticipadamente los derechos y las obligaciones de los participantes de esa *situación social*; una clase puede reunir el conjunto de *eventos* que los sujetos son capaces de emprender y llevar a cabo: discusiones, revisión de tareas, organización de actividades culturales, contar una experiencia personal, etc.

Entre las actividades previstas para el aula, los *eventos comunicativos* a los que hace referencia el Enfoque Comunicativo, son actividades o unidades menores de la clase; son recurrentes, planeados, y sus inicios y términos están señalados por marcadores de transición bien conocidos a los que ya nos hemos referido. Son sobre estos que se ocupan los diseñadores de cursos y en torno a los cuales la Lingüística Aplicada, en el área de enseñanza de lenguas extranjeras, dedica gran parte de su atención en los últimos treinta años.

Las *secuencias laterales* corresponden generalmente a un evento de menor duración, determinado por la situación social; por lo cual no constituyen el centro de atención de los participantes pues su interés radica en esos momentos en la realización de las acciones previstas: la clase en una escuela, la boda en una iglesia, transacción comercial, etc. De ahí que pensemos que a pesar de la extensión o duración podamos referirnos al sentido original del *evento* y llamar eventos laterales a esas secuencias inesperadas durante una situación social.

Podemos preguntarnos si no es otro aspecto, como la relación con el evento mayor o los cambios en la simetría durante la conversación, por ejemplo, lo que hace que un evento lateral sea

o no importante o, según nuestro interés, significativo para el aprendizaje. Veamos algunos tratamientos que la lateralidad ha recibido en la literatura especializada.

2.3.1 La lateralidad en la investigación del salón de clase

De manera específica, encontramos que autores como Allwright y Bailey (1991) se refieren a este tipo de rupturas no previstas dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, como una oportunidad para co-producir la conversación del salón de clase (*co-production of a classroom conversation*):

Es probable que todo maestro de lengua haya tenido la experiencia de notar que algo imprevisto ocurre durante la clase. Si esto conduce a un descarrilamiento de la clase o una contribución para el aprendizaje es frecuentemente una cuestión de cómo el maestro reacciona a lo inesperado (Allwright y Bailey, 1991:25).³⁸

A manera de ejemplo de lo que ellos llaman la *co-producción de la conversación del salón de clase* ofrecen un fragmento que titulan "¿Alguna vez te han robado algo?"³⁹:

(...) La clase planeada había sido sobre el uso del presente perfecto en Inglés (...) Después de empezada la clase, una alumna entró al salón con atraso y algo agitada. Dijo que el carro de su esposo había sido forzado y que aún no sabía qué había sido robado. El maestro y los demás alumnos expresaron su sorpresa y su solidaridad, y entonces en la clase se habló acerca del robo de autos por unos cuantos minutos (*idem.*).⁴⁰

³⁸ "It is likely that every language teacher has had the experience of having something unexpected occur during a lesson. Whether it leads to a derailment of the lesson or a contribution to learning is often largely a matter of how the teacher reacts to the unexpected, and the extent to which the co-production is encouraged or stifled."

³⁹ "Have you ever had anything stolen?"

⁴⁰ "The planned lesson had been about the English present perfect (...) After the lesson had begun, one learner entered the classroom late and somewhat flustered. She announced that her husband's car had been broken into and she did not know yet what had been stolen. The teacher and her classmates expressed their surprise and their sympathy, and then the class talked about car robberies for a few minutes."

Más adelante señalan los intentos del profesor por mantener el transcurso de la clase (*keep a lesson on track, ibid.*, p. 111)⁴¹ dentro de las posibilidades contempladas como los objetivos a alcanzar.

Encontramos un ejemplo similar reportado por van Lier (1988:161):

Como a veces sucede en algunas clases, los alumnos negocian de este modo en un tiempo fuera del 'acuerdo oficial' de la clase para meterse en una conversación animosa. Por supuesto que este juego sólo puede ocurrir si el maestro está de acuerdo. Abajo, en el Turno 13, el maestro trata de volver a la actividad de la clase, pero casi inmediatamente reabre la conversación intercalada en el Turno 15. De hecho el episodio de los espárragos continúa a lo largo de otros quince turnos después del final de este fragmento.⁴²

Extract 6.10

- 1 T angry-- sort of yeah you don't like something you *don't* like
something and you don't like it *very much* you *hate* it
2 L3 you::
3 T 'hate something if you don't like it very much. for
example I hate asparagus
4 L2 I love it hebe I love asparagus
5 L '(like everything)
6 T 'I hate asparagus
7 L3 asparagus
8 L6 asparagus?
9 T asparagus
10 L6 I like it
11 L2 you I like it too yeah
12 L I don't like it you:ah
→13 T anyway that's the meaning for hate okay?
14 L ((laughter, comments))
→15 T just remember that if you ever invite me to your house don't
give me asparagus
16 L2 oh-
17 L6 'if I do the first time

⁴¹ "As language teachers, all of us have known frustrating days and have struggled to keep a lesson on track when the learners do not seem fully thrilled or even co-operative. Many teachers, of course, feel it is important to maintain control over the learners' behaviour in class".

⁴² "As happens a number of times in different lessons, learners thus negotiate time out of the 'official business' of the lesson to engage in some lighthearted conversation. This game can of course only succeed if the teacher goes along with it. In 13T below the teacher attempts to return to the lesson activity in hand, but then almost immediately re-opens the inserted conversation in 15T. The asparagus episode in fact continues for another fifteen turns after the close of this extract".

- 18 L1 yes is good idea
 19 T firm time ((laughs))
 20 L1 make him asparagus
 21 L6 in the party I make him asparagus.

Van Lier coloca el ejemplo anterior como un caso donde la interacción ocurre gracias a la topicalización, esto es, cuando la clase se estructura originalmente de una forma y un elemento propicia su cambio a otra: de una interacción tipo 2 (decir)⁴³ a una interacción tipo 1 (conversar). El profesor está ocupado en explicar el significado de la palabra *hate* y el ejemplo colocado por él (*asparagus*) motiva que los alumnos lo aprovechen para iniciar una plática paralela a lo que estaba siendo la actividad principal.

Es de destacar la atención que van Lier otorga a la decisión del profesor para permitir que la actividad transcurra o no, ya que también él participa en la conversación sobre los espárragos y el hecho de señalar la existencia de un *acuerdo oficial* entre los participantes de la clase.

Teniendo como antecedente los trabajos sobre negociación de significado y reparación entre NH-NH (Schegloff, Jefferson y Sacks 1977 *apud.*, Varonis y Gass 1985) y negociación de significado y modificación de la estructura interactiva en la diada NH-NNH⁴⁴ (Long 1983a y 1983b, *idem.*), Varonis y Gass estudian las interacciones entre estudiantes no nativos (NNH) estableciendo que, efectivamente, la negociación de significado es mayor en esta última relación porque las conversaciones entre no nativo-hablantes difieren de aquellas que se dan entre los nativos mismos o entre un nativo y un no nativo de la lengua en cuestión:

Proponemos que los tipos de actividades lingüísticas que ocurren en conversaciones entre NNH-NNH son diferentes de aquellas en otros tipos de discurso, particularmente en lo que respecta a la negociación de significado cuando ha habido una ruptura real o potencial. (...) proponemos que los no nativo-hablantes, no siendo aún competentes

⁴³ Remitimos al diagrama 6.1 de van Lier (1988: 156) sobre orientación hacia un tópico o una actividad.

⁴⁴ NS-NNS - o NH-NNH, en español.

en el dominio de la lengua meta, serían así también más propensos a responder a las reparaciones de otros sin desconcierto.⁴⁵

El aspecto que más observan en su trabajo es el de los mecanismos mediante los cuales se da dicha negociación de significado. Señalan que el hecho de ser NNH los coloca en una situación peculiar pues no comparten antecedentes culturales o la misma lengua, lo que les otorga una *incompetencia reconocida* (Varonis y Gass, 1985:73) y hace que el flujo de su conversación tenga constantes interrupciones en las que se puede dar dicha negociación. Estas interrupciones son vistas como secuencias verticales⁴⁶, no necesariamente iguales a las *secuencias laterales* de Jefferson (1972) que son rupturas que a su vez constituyen otro evento, sino secuencias que de manera específica implican la negociación de un significado, antes de proseguir en el flujo horizontal de la conversación. Argumentan que el trabajo de negociación de significado es mayor en la diada NNH-NNH y proponen un modelo mediante el cual se da dicha negociación, a las cuales llaman *rutinas de no entendimiento* (*Non-understanding routines*, *Ibid.*, p. 73). Estas son definidas como "aquellos intercambios en los que hay alguna indicación abierta de que el entendimiento entre los participantes no ha sido completo" (*Idem.*).⁴⁷

La necesidad de negociación de significado entre los NNH puede deberse a que comparten esta falta de antecedentes (*background*), que de ser iguales permitirían el establecimiento de jerarquías poniendo en desventaja a alguno de ellos. Manejan la hipótesis de que a una mayor diferencia de antecedentes conversacionales (la lengua y el nivel de proficiencia) entre los

⁴⁵ "We suggest that the types of linguistic activities that occur in NNS - NNS conversations differ from those in other types of discourse, particularly with respect to the negotiation of meaning when there has been an actual or potential break-down. (...) we suggest that non-native speakers, being not yet competent in the domain of the target language, would thus also be more likely to respond to other-repair without embarrassment." (Varonis y Gass, 1985:71).

⁴⁶ Un ALTO en el que se negocia algo, en relación a un flujo lineal y horizontal de la conversación.

⁴⁷ "those exchanges in which there is some over indication that understanding between participants has not been complete."

interlocutores, corresponde un trabajo mayor de negociación en sus conversaciones. Así, la interacción NNH-NNH se constituye como un espacio no amenazador en el que pueden practicar habilidades de desarrollo lingüístico y que "les brinda una oportunidad de recibir *input* que ellos han hecho comprensible a través de la negociación" (*Ibid.*, p. 87).⁴⁸

Otros rasgos que pueden ser relacionados con el evento lateral han sido estudiados o mencionados de manera aislada en investigaciones sobre modificación interactiva como en el trabajo de Da Silva, Díaz de León y de Fina (1992).⁴⁹

Se trata de un estudio cualitativo en el que los autores abordan el dilema de vincular los aspectos gramaticales de una lengua con el proceder metodológico basado en el Enfoque Comunicativo por medio de la observación de las formas en que profesores y alumnos interactúan al tratar, como tópico de discusión explícita en clase, los aspectos gramaticales de la lengua meta. Ellos estudian la manera en que se aborda la gramática de manera explícita por medio de dos estilos conversacionales recurrentes en el salón de clase: *el estilo didáctico (teaching-like)* y *el estilo conversacional (conversation-like)*.

El primero es definido como "el discurso típico del salón de clase que de ninguna manera se asemeja a una conversación, (...) se centra alrededor de la producción de enunciados formalmente correctos" (da Silva, *et. al.*, p. 145). El segundo tiene como propósito "garantizar la comunicación y favorecer la participación de los alumnos, no enfatiza la precisión en la forma (...) sino en el '*input*' comprensible" (*Ibid.*, p.144-145).

⁴⁸ "it provides them with an opportunity to receive input which they have made comprehensible through negotiation."

⁴⁹ "Modified interaction: Teaching-like and Conversation-like discourse on grammar in EFL classrooms".

Manteniendo una postura interaccionista,³⁰ los autores recurren al modelo de Long (1983b) sobre la modificación de la estructura interactiva y la simplificación de las características formales en la conversación NH-NNH.

Long argumenta que las modificaciones de la interacción entre profesor y alumno tienen la función de hacer el *input*³¹ más comprensible, transformándolo en información significativa que será procesada por el aprendiz. Así mismo señala la suposición general de que el *input* se vuelve comprensible gracias a las modificaciones que los hablantes NH hacen en su habla cuando se dirigen a los NNH en la lengua meta.³²

En el caso del salón de clase, el papel del NH estaría a cargo del profesor -aún cuando no se trate necesariamente de su lengua materna- y el del NNH a cargo del alumno.

Así, da Silva *et. al.* retoman (y adaptan) del modelo de Long las *estrategias* y *tácticas* que usaría un NH para evitar o enfrentar problemas propios de la conversación, como ejemplos de modificación interactiva. Para eludir el problema en la conversación se usan *estrategias (E)* considerando los tópicos tratados entre los interlocutores. Como medio de reparación discursiva se usan *tácticas (T)*. Existe un tercer grupo de *estrategias y tácticas (ET)* que pueden usarse de manera conjunta o separada:

Estrategias:

- | | |
|----|------------------------------------|
| E1 | Abandonar el control del tópico |
| E2 | Seleccionar tópicos sobresalientes |

³⁰ La orientación de esta línea de investigación en el salón de clase (Krashen, 1982; Ellis, 1985; Long, 1983; entre otros) enfatiza el papel que el discurso construido conjuntamente por profesores y alumnos en el salón de clase tiene como elemento primordial en el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua.

³¹ Entendemos como '*input*' todas aquellas formas lingüísticas de la lengua meta (enunciados, características fonológicas, frases llave, etc.) que el aprendiz no nativo escucha y que constituye en sí el dato primario dado al no nativo para la adquisición de la segunda lengua. Corder (1967) lo llamará '*intake*'. Una de las condiciones para su adquisición es que ese '*input*' sea comprensible.

³² Estudios previos al de Long señalan que dentro de la estructura de interacción entre NH-NNH se realizan modificaciones. Y éstas han sido estudiadas de manera más extensa y detallada que el '*input*' lingüístico. Dichas modificaciones responden a dos fines: a) evitar confusiones en la conversación, y b) reparar el discurso cuando ocurre algún problema en la conversación (Long, *idem*).

- E3 *Tratar tópicos brevemente*
 E4 *Hacer tópicos nuevos sobresalientes*⁵³

Tácticas:

- T1 *Aceptar el cambio de tópico no intencional*
 T2 *Solicitar aclaración*
 T3 *Confirmar comprensión propia*
 T4 *Tolerar la ambigüedad*

Estrategias y Tácticas:

- ET1 *Usar ritmo lento*
 ET2 *Enfatizar las palabras clave*
 ET3 *Hacer una pausa antes de las palabras clave*
 ET4 *Descomposición del tópico*
 ET5 *Repetir el enunciado propio*
 ET6 *Repetir el enunciado del otro*

(Long 1983b: 131-132 *apud.*, da Silva *et. al.*, 1992)

De acuerdo al estudio de Long, las *estrategias* modifican la interacción en función de evitar problemas en la conversación; reflejan una planeación de largo alcance por parte del NH y pueden tener relación con lo que se dice. Por otro lado, las *tácticas* son modificaciones originadas por problemas conversacionales espontáneos y son de naturaleza no planeada. (*Ibid.*, p. 142).

Aún cuando da Silva *et. al.* realizan una serie de modificaciones a las categorías de Long para propósitos de su trabajo, podemos destacar en nuestro interés, las *estrategias 1 y 3* y la *táctica 1*, como elementos de la modificación interactiva relevantes para el estudio de la lateralidad:

- E1 *Abandonar el control del tópico*
 E3 *Tratar tópicos brevemente*
 T1 *Aceptar el cambio de tópico no intencional*

⁵³ En el original de Long, las estrategias aparecen abreviadas con la mayúscula *S*, como corresponde a su abreviación en inglés.

T1 Aceptar el cambio de tópico no intencional

Así, podemos decir que la *E1 (Abandonar el control del tópico)* se constituye por las tentativas de pasar el control de los tópicos conversacionales en curso y subsiguientes al NNH. (*Ibid.*, p. 143).

Dada la relativa rigidez del manejo del tópico en el discurso del salón de clase, ciframos bajo este título las tentativas del profesor por dar a los alumnos el control del tópico pero también incluimos la aceptación, por parte del maestro, de una intervención del alumno, la cual es motivo de que aquel pierda el control del tópico (*idem.*).⁵⁴

Finalmente, la *táctica 1 (T1 Aceptar el cambio de tópico no intencional)* es definida por Long como "la táctica usada por el NH cuando el NNH mal interpreta una pregunta y responde hablando sobre un tópico diferente" (*idem.*)

En el estudio de da Silva *et. al.*, se argumenta que este cambio no significa necesariamente una mudanza absoluta de *tópico*, puesto que la actividad de discusión libre es poco común.⁵⁵ "No obstante ocurren ligeros cambios en los tópicos, ajustes o subtópicos que a veces son planteados por los alumnos. Estos cambios pueden ser aceptados por el maestro aún cuando representen desviaciones de su *tópico planeado*" (*idem.*).

Por otro lado, debemos recordar que en la comunicación diaria -y el salón de clase no podía ser la excepción- no podemos hablar de tópicos puros. Un sólo tema contiene informaciones aledañas que suelen ser destacadas por alguno de los participantes en la conversación, según el rumbo de ésta o según los intereses comunicativos del sujeto.

⁵⁴ "Given the relative rigidity of topic management in classroom discourse, we code under this heading attempts by the teacher to give the students control of the topic but also included acceptance by the teacher of a student's intervention which causes the teacher to lose control of the topic."

⁵⁵ Estos autores se refieren a discusiones libres que puedan llevarse a cabo entre las actividades cifradas en aspectos gramaticales que ellos analizan.

Una vez señaladas estas tres categorías, podemos decir que el punto en el que las *estrategias 1 y 3* representan un problema conversacional radica en su posibilidad de hacer que el profesor abandone lo que puede supeditarse a su control, es decir el tópicos (en este caso la gramática) lo que puede ser extensivo a cualquier otro tema que tenga cabida en sus propósitos; lo previa y largamente planeado: presentación de un punto lingüístico, práctica o revisión del mismo, actividades de evaluación, entre otros.

Algo que tienen en común la *estrategia 1 (E1)* y la *táctica 1 (T1)* es lo que dichos autores señalan como "estar sujetas o no a la aceptación del profesor", sólo que la primera puede ser propiciada de una manera voluntaria y preventiva por el mismo sujeto mientras que en la segunda el docente accede tan sólo a sabiendas de que ha de retomar nuevamente el tópicos -por medio de la reparación, por ejemplo- o tratar de restituir la conversación dentro de lo que puede tener bajo control. En tal caso accede a esta ruptura momentánea pues ha sido hecha de manera no intencional por el alumno y porque no constituye alguna posibilidad de abandonar el tópicos original.

La *estrategia número 3 (E3 Tratar tópicos brevemente)* no está contemplada en el estudio de da Silva *et. al.* porque consideran que la manera en que la gramática es tratada como tópicos de clase requiere de una amplia planeación y en tal caso es poco común que ocurra una conversación libre en este tipo de actividades. Sin embargo, tiene relación con lo arriba señalado por Allwright (1991) y constituye una oportunidad en la interacción modificada para la intervención del alumno y el intercambio de significados. Es decir, resulta favorable para el surgimiento de la latetralidad.

Dentro del estilo conversacional referido por da Silva *et. al.*, ambas estrategias pueden asegurar las contribuciones de los alumnos, porque "un ambiente óptimo para la adquisición de L2 es aquel en el cual los alumnos están involucrados e interesados en lo que se dice y se hace, para tal es necesario que puedan tener la oportunidad de controlar la comunicación (tópicos y turnos)" (*idem.*).

Otro estudio referente a un momento en el que se ofrece *input* lingüístico e información cultural de manera espontánea por los maestros es el de Ryan (1994).³⁶ Partiendo de una revisión de investigaciones enfocadas al docente como transmisor y operador de aspectos culturales en el aula, Ryan estudia diferentes maneras por las que los maestros de inglés como lengua extranjera en una universidad mexicana conciben o entienden la cultura y la relacionan con su desempeño en la clase de lengua extranjera. La autora considera que las nociones de los maestros sobre cultura como parte de la enseñanza de una lengua están relacionadas con su proceder. Examina de cerca, mediante un estudio de caso, estas nociones y creencias y el modo en que se reflejan en el manejo pedagógico de la cultura en el salón de clase.

Haciendo un trabajo previo alrededor de lo que los docentes consideran como cultura en la enseñanza de una lengua extranjera, el estudio identifica los momentos en los que profesores de inglés ofrecen, espontáneamente, lo que la investigadora llama TCII's (Teacher Cultural Information Inserts)³⁷. Estas intervenciones en las que están presentes aspectos culturales de la lengua meta ocurren durante interacciones con los alumnos y le permiten observar de qué manera manejan este tipo de información.

³⁶ "Foreign language teachers perceptions of culture and the classroom: a case study". Tesis de doctorado en Filosofía.

³⁷ "A TCII is defined as any cultural information about the cultures of English-speaking groups initiated by the foreign language teacher in verbal exchanges with the students in the language course" p. 85.

Los maestros ofrecen cápsulas de información cultural basadas en anécdotas personales como nativo-hablantes del inglés (3 profesores) o nativo-hablantes de español (3 profesores). En algunos momentos llegaron a involucrar a los alumnos cuando exponían su conocimiento de la cultura ajena a los alumnos (C2), acerca de un tópico cultural específico o analizando el contenido cultural de los materiales.

Son relevantes también las comparaciones culturales (*cross cultural comparisons*) entre la cultura de la lengua meta (C2) y la cultura de los alumnos (C1).

El estudio de caso de Ryan es una alternativa frente a las propuestas prescriptivas de otros trabajos que plantean la enseñanza de aspectos culturales de la lengua meta al lado de los aspectos lingüísticos deseados en un curso de lengua extranjera.

El trabajo es de importancia para nuestra investigación por su aseveración de que los extractos de información cultural proporcionados por el maestro tienen un carácter de espontáneo y generalmente son vistos como algo que ocurre cuando se habla fuera del punto ("Talking off the subjects") o referente que se maneja en el salón de clase, es decir, la lengua que se estudia.

Entre los eventos que analizaremos se encuentra uno (el contacto) en el que los participantes en la interacción lidian con un aspecto cultural en el que están implicadas ambas culturas y el profesor informa sobre elementos que merecen una comparación.

Ya hemos señalado que no se puede hablar de una clase de lengua ideal, pero si se puede argumentar sobre una serie de variables que están presentes al grado de volverse elementos ritualizados.

Quando las cosas son hechas de manera similar cierto número de veces, se vuelven rutinas en las que todos los participantes saben qué es lo que probablemente ocurra a continuación. Esto conduce a actividades semejantes a rituales, en los que cada uno sabe bien lo que

debe de hacer a continuación y la única sorpresa se da cuando ocurren cosas inesperadas (van Lier, 1988: 10).²⁸

El evento lateral representa una posibilidad de abordar el estudio de lo inesperado, lo fragmentario, lo múltiple y provisional que está relacionado a las nociones de social e histórico en que se ha producido este tipo de discurso, aspectos que no deben ser ignorados cuando se discute acerca de las actividades de enseñanza de una lengua extranjera.

Veamos, de manera breve, cómo puede establecerse un contraste entre las condiciones en que viene operando la clase y un momento comunicativo alterno. Dicho contraste será manejado de manera más extensa durante el análisis:

Fragmento 1. El cumpleaños 6-10-95²⁹

- P Ahá. Muito bem. Só que orgia não tem necessariamente, aqui nessa música, o sentido sexual. Orgia é assim como que: de toda essa desordem. Entendeu"
- Ao1 Es una / É uma metáfora.
- P É uma metáfora. Exato. Ah. De toda essa desordem, de repente, BUM, se juntaram para ver que ELA tinha chegado ao mundo. Sim" Claro" (.) (Acciona la grabación y deja pasar brevemente una frase de la canción) Que aconteceu no dia em que vocês chegaram ao mundo" (.) Vocês se lembram"
- A Mh: (risas) Não
- P Ficaram alguma vez sabendo" Você sabe, MXXXXX"
- Ao1 Quê"
- P Que aconteceu nesse dia"
- Ao1 Não
- P Não" Não" Não se lembram" Ou alguma / alguém de vocês sabe que aconteceu" (.) Bom, pelo menos a mãe se lembra, né" ((risas)) Não: não fizeram festa em casa, [receberam visitas"
- Ao1 [Ah: Nesse dia mi, mi mãe", cumplició años.
- P AH: ÓTIMO. Ela FEZ anos. Fez. Fez. anos. Fazer anos. Se lembram da expressão" Ahá" Ela fez anos. Era aniversário dela" (.) Ficou contente"
- Ao1 Espero ((risas))
- P Muito bem (.) O.K. Vamos continuar. Tá bom"

²⁸ "When things are done along similar lines a number of times, they turn into routines in which all participants know what is likely to happen next. This leads to activities which are similar to rituals in which everyone knows what to do next, and the only surprises is when unexpected things happen."

²⁹ Se trata de la transcripción de parte de una clase tomada de la base de datos del proyecto PIA-PLE: volveremos al mismo fragmento durante el análisis.

Si pensamos en términos de comunicación, observamos que el fragmento anterior surge de una actividad caracterizada por la colaboración de más de un sólo sujeto en la producción conjunta del discurso del salón de clase: el sentido metafórico de una palabra (*orgia*). Aprovechando esta situación, el profesor busca propiciar la interacción en el aula por medio de una pregunta. Pero ésta es formulada en un plano hipotético, ficticio, lo que hace que el flujo de la comunicación entre en un espacio de incertidumbre (evidenciado por las risas), donde los alumnos podrían preguntarse antes de responder: "¿De qué habla?", "¿Qué quiere obtener?", "¿Habla en serio?", pues no es posible que recuerden los acontecimientos del día de su nacimiento. Ésta bien puede ser la razón del silencio, que a su vez lleva al maestro a rematizar por medio de otras preguntas y que asigne directamente a un posible interlocutor:

Fragmento 2. El cumpleaños 6-10-95

P Ficaram alguna vez sabendo" Você sabe, MDCXXXXX"
 Aa1 Quê"
 P Que aconteceu nesse dia"

Pero el docente persiste en sus preguntas, navegando cada vez más en la incertidumbre, lo que lleva a la alumna a cerciorarse sobre lo que realmente el primero quiere saber:

Fragmento 3. El cumpleaños 6-10-95

Aa1 Quê"

Un alumno responde pero su acción motiva la intervención correctiva del profesor, quien hace uso de su derecho imaginariamente legitimado y abre la atención a todo el grupo aprovechando el momento para corregir, prescriptivamente, de manera colectiva antes de que el error vaya a ser cometido también por los demás alumnos:

Fragmento 4. El cumpleaños 6-10-95

P AH: ÓTIMO. Ela FEZ anos. Fes. Fes. anos. Fazer anos. Se lembram da expressão " Ahã" Ela fez anos. Era aniversário dela" (.) Ficou contente"

Así que la intervención del alumno (*Aol* *Espero ((risas))*) que pudo haber sido favorable para iniciar una interacción diferente según era la intención del profesor al hacer las primeras preguntas, es desaprovechada porque se hace patente el *discurso pedagógico* o decir del agente exclusivo, que excluye momentáneamente al otro para abrir paso al referente (R): cómo se dice correctamente la expresión "cumplir años" en portugués. Como podemos notar, la intención del profesor por modificar la interacción no tuvo éxito y es clausurada por él mismo. Hay evidencia de que el profesor mantiene un control en algo que pretendía ser libre.

Visto como una posibilidad de llegar a constituir un evento lateral, este fragmento nos permite pensar en el lugar que tienen en la investigación las respuestas truncadas por los marcadores del profesor. Nos hablan de una frustración en los objetivos de comunicación que pueden desprenderse de la clase misma y de la participación del alumno. En nuestro análisis, el interés es el de examinar de cerca estos momentos de control y no-control por parte del docente tratando de vincularlos con la comunicación despreñida como resultado de la misma clase y ver qué significado tienen para la interacción y el aprendizaje.

3. EL DISCURSO PEDAGÓGICO: PERCEPCIÓN Y CONVENCIONES EN TORNO AL SALÓN DE CLASE

(...)Habiéndose instalado en el monte Ficio, cerca de la ciudad, proponía a cada viajero tebano que pasaba por allí un enigma que le habían enseñado las tres Musas: '¿Qué ser, con sólo una voz tiene a veces dos pies, a veces tres, a veces cuatro y es más débil cuantos más pies tiene?' A los que no podían resolver el enigma los estrangulaba y devoraba en el acto (...) Edipo, quien se acercaba a Tebas inmediatamente después de haber matado a Layo, adivinó la respuesta: 'El hombre -contestó-, porque se arrastra a gatas cuando es niño, se mantiene firmemente en sus dos pies en la juventud, y se apoya en un bastón en la vejez.' La Esfinge, mortificada, saltó desde el monte Ficio y se despedazó en el valle de abajo. En vista de esto los tebanos agradecidos, aclamaron a Edipo como rey.(...)"

Los Mitos Griegos
Robert Graves

En este capítulo nos proponemos discutir un aspecto específico de la comunicación del salón de clase que es la construcción del *discurso pedagógico*. Como ya señalamos, nos referiremos a observaciones hechas tanto por la tradición francesa como por la tradición de habla inglesa.

Resulta relevante, para los objetivos de nuestra investigación, caracterizar estas tradiciones que consideramos pueden ser integradas en una visión complementaria del *discurso pedagógico* al enfocar los momentos de su producción y realización en el contexto del aula.

Nuestro objetivo es el de discutir qué puede representar el evento lateral en cuanto a ruptura o elemento enriquecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en relación directa con este tipo de discurso.

De esta manera adoptamos en esta investigación el término de *discurso pedagógico* en un sentido histórico y social como derivado de los planteamientos hechos en las dos líneas de investigación.

Las aportaciones de ambas líneas resultan necesarias para el análisis de la lateralidad y de los elementos emergentes con ella. A lo largo de todo el capítulo nos referiremos a estas dos tradiciones: hablaremos sobre el salón de clase como un espacio con características propias. En el apartado 3.1.2 extenderemos nuestra discusión a *la construcción del discurso pedagógico*.

Para ilustrar nuestra reflexión recurrimos a fragmentos tomados de los diarios de los sujetos-profesores y de los alumnos -aunque en menor medida de estos últimos-, que forman parte del corpus de análisis y que representan algunos de los momentos en cuestión.

3.1 Evaluación de dos tradiciones

3.1.1 La perspectiva francesa: acerca de la naturaleza del salón de clase

Desde el punto de vista del análisis del discurso en la tradición francesa, es imprescindible incorporar las nociones de lo social y de lo histórico en el estudio de cualquier formación discursiva. Es decir, las relaciones sociales que se establecen en el salón de clase son relaciones en las que las posiciones que se toman están delimitadas por una sociedad, circunstancias históricas y aspectos ideológicos. Se destaca la relación existente entre el lenguaje y las condiciones en que éste se produce. El discurso se construye en su propio espacio y de acuerdo con sus condiciones sociales e históricas. "No hay discurso sin sujeto ni sujeto sin ideología" (Orlandi, 1987: 13)⁶⁰.

La misma autora señala que el *discurso pedagógico* puede ser caracterizado, principalmente, como un discurso autoritario, donde "el referente está 'ausente', oculto por el decir; y donde no hay realmente locutores, sino un agente exclusivo, lo que resulta en una *polisemia contenida*" (*Ibid.*, pp.15-16).

⁶⁰ "Não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia"

En la tradición francesa el principal objetivo es el de evidenciar los factores que determinan diferentes tipos de situación de aprendizaje (*diferentes maneras de transmisión del saber*, Dabène *et. al.*, 1990) sin que necesariamente prevalezcan los de orden lingüístico.

Al referirse al salón de clase como un ámbito particular, Dabène *et. al.* (1990:22) señalan que es un espacio donde se llevan a cabo intercambios ritualizados: "la clase es un lugar de intercambios sociales donde el 'status' de los participantes genera los comportamientos típicos".⁶¹

La línea de investigación del análisis del discurso destaca el hecho de que:

Todo lugar social conforma sus normas, toda práctica institucionalizada apela a sus rutinas, toda comunicación social obedece a sus rituales. Pese dentro de la institución educativa, la clase de lengua no escapa evidentemente al alcance de tales observaciones. Los actores sociales, con sus status y sus papeles (de maestro, de alumno) interactúan y comunican de manera reglamentada. (Coste, 1984:17)⁶²

Esta perspectiva del análisis del discurso en el aula no considera que el ámbito de la clase de lengua deba ser juzgado como un lugar aparte o llamado *artificial*, en oposición a algo que deba ser pensado como *real*.

Coste mismo señala que la tradición francesa colocaba en un principio al salón de clase como algo que *'debería ser'* y no como lo que *'es'*, y esto ha constituido un problema porque las actividades del salón de clase no deben ser necesariamente contrastadas con las de otros espacios, en donde tienen cabida actividades sociales. En el aula, la comunicación que se establece es sometida a las normas, a las rutinas, y a los rituales que le son propios, "como en otros lugares

⁶¹ "la classe est un lieu d'échanges sociaux où le status des participants génère des comportements types"

⁶² "Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels. Pensez dans l'institution éducative, la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations. Des acteurs sociaux, avec leurs status et leurs rôles (d'enseignant, d'élève), interagissent et communiquent de façon réglée."

sociales, desde la oficina de correos al salón de té, de la iglesia al estadio, (que) entienden sus propias normas, rutinas y rituales" (*idem.*).

Afirma que no es su propósito encontrar la respuesta posible y necesaria a nociones como las de espontaneidad, autenticidad, realidad, aplicadas a los fenómenos de la comunicación que, según veremos en el siguiente capítulo, son motivo de constante discusión. Así que lo mejor será contemplar al aula como lo que es: "un lugar de trabajo y de aprendizaje" (*idem.*).⁶³

La línea de investigación francesa considera de manera general que una situación de enseñanza "se caracteriza por un modo de habla, un sistema de evaluación y una repartición de los papeles" (Dabène *et. al., op. cit.*, p.23).

Coste cuestiona la pretensión original del Enfoque Comunicativo de querer modificar las modalidades de comunicación en el aula (deseando por ejemplo, volverlas menos asimétricas o con miras a una participación verbal diferente de los alumnos) en busca de que dichas transformaciones sean aceptadas y justificadas por las partes en términos de trabajo y aprendizaje. La función social del salón de clase como espacio reglamentado de trabajo y de aprendizaje, afirma, es el de dirigir las interacciones y la comunicación en la clase de lengua, siendo el profesor el responsable institucionalmente por la animación.

En una clara postura crítica a la manera en que el Enfoque Comunicativo estaba siendo entendido y por las nociones de *real*, *espontáneo* y *auténtico* que oponían a lo que hasta entonces se podía encontrar en el aula, Coste cita las palabras de otra autora diciendo que se comprende que la consigna más difundida era la de "ensayar dentro del marco estrecho de cuatro muros de un salón de clase, promover la necesidad, el deseo y el placer de comunicarse" (Weiss, *apud.*, Coste 1984:19).

⁶³ "Un lieu de travail et d'apprentissage"

Por su parte, Dabène establece tres ejes sobre los que se sustenta la especificidad de una clase de lengua y que más adelante retomaremos; el primero ya ha sido citado arriba:

- la clase es un lugar de intercambios sociales donde el 'status' de los participantes genera los comportamientos típicos;
- dentro del marco de la enseñanza de una lengua hay identidad entre el objeto estudiado y el instrumento de estudio;
- la enseñanza de una lengua extranjera engendra un discurso didáctico específico⁶⁴ (Dabène *et. al., op. cit.*, p. 22).

En lo referente al primer eje, y según veremos más ampliamente en el siguiente apartado, las *formaciones imaginarias* de los sujetos del salón de clase legitiman los *status* de cada uno, otorgándoles derechos y obligaciones (de producir y hacer producir, dirigir turnos y repetir, tomar un tema base para la conversación, evaluar las producciones en la lengua meta, etc.), todo alineado en una conversación didáctica (*ibid.*, p. 24). Dos personas pueden estar reunidas en una sala e iniciar una conversación cualquiera según su elección. Mediando la suposición de que cada una de ellas debe asumir un *status* la conversación bien puede parecer libre, sin embargo existirá una imagen mental del papel de uno con relación al otro y la situación ya no podrá ser igual.

Con relación al segundo eje, podemos constatar que en la clase de lenguas las formas lingüísticas juegan un doble rol porque son a la vez ciencia y hecho (Orlandi, 1987:16). El estudio de una lengua es el vehículo (*cómo*) pero también el foco o referente (R) de lo que se dice y hace en este ámbito social. Por lo tanto, "el salón de clase de una segunda lengua es diferente de otros

⁶⁴ - "la classe est un lieu d'échanges sociaux où le status des participants génère des comportements types;
- dans le cadre de l'enseignement d'une langue il y a identité entre l'objet étudié et l'instrument d'étude;
- l'enseignement d'une langue étrangère engendre un discours didactique spécifique".

porque (aquí) el lenguaje es tanto vehículo como objeto de enseñanza⁶⁵. Esto ayuda a explicar el por qué podemos encontrar interacciones como la siguiente:

Aa2 Orgia.
 P Orgia. Ahã
 Aa2 Orgia"
 P Ahã. Muito bem. Só que orgia não tem necessariamente, aqui nessa música o sentido sexual. Orgia é assim como que: de toda essa desordem Enzaden"
 Ao1 Es una / É uma metáfora.
 P É uma metáfora. Exato. Ah. De toda essa desordem, de repente BUM, se juntaram para ver que ELA tinha chegado ao mundo. Sim" Claro"

IVÁN 6-10-95

El tercer eje también lo veremos de manera más amplia en el siguiente apartado, que versa acerca de la construcción del discurso pedagógico.

Siguiendo esta misma concepción sobre la naturaleza del salón de clase, Lauga-Hamid (Dabène *et. al.*, 1990) señala la participación activa o implicación que profesores y alumnos pueden tener en el proceso de aprendizaje. La autora destaca que, junto a la ejecución de los papeles específicos de profesor y alumno, es posible encontrar una actuación diferente en la que quepa un mayor grado de implicación.

Si bien es claro que la clase y sus reglas previamente establecidas hace que ambos sujetos sean cautivos de los roles ya mencionados, también es cierto que estas condiciones de producción discursiva permiten que ocurra una doble enunciación del *yo* (del aprendiz y de la persona) del sujeto que está en situación de aprendizaje.

Pero la realidad del salón de clase lleva a que "el sujeto que aprende una lengua extranjera se exprese antes como aprendiz (SA: *sujet-apprenant*)⁶⁶ que como persona", según requiera por

⁶⁵ "second language classrooms differ from most others in that language is both the vehicle and object of instruction". Long (1983: 9) *opud.* Seedhouse, *op. cit.*, p. 304.

⁶⁶ "Le sujet qui apprend une 1^{re} langue étrangère s'exprime plus en tant qu'apprenant qu'en tant que personne" (Dabène *et. al.*, 1990:56). Parece que en los últimos años, en la lengua francesa, la palabra *apprenant* se usa con cierta relatividad tanto para referirse al profesor como al alumno, de ahí que Lauga-Hamid la emplee también de

las incitaciones al uso de la palabra hechas por el profesor y por las mismas metodologías: simulacros, juegos de roles, diálogos y otras actividades del salón de clase. En consecuencia, esta situación hace que la expresión de los sujetos corra en el sentido SP \rightarrow SA, en donde el *sujeto-persona* (SP) se desvanece, en favor del papel a desempeñar como alumno o profesor (SA).

No obstante, "otras situaciones pedagógicas" (*idem.*) permiten la disolución de los roles (asumidos conscientemente), revirtiendo el flujo de expresión en favor de la persona SA \rightarrow SP.

Y propone el siguiente esquema sobre el movimiento de equilibrio que guardan ambas manifestaciones del individuo que participa en la interacción (el yo):

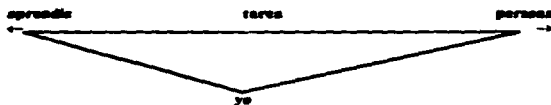


Figura 1: *Balance entre el 'rol' y la persona en el salón de clase durante la realización de una tarea*
Tomado de Louge-Hamid (Dubéne et. al., 1990:57).

Señalando que la tarea es un elemento central y determinante en la inclinación del yo hacia el polo del rol o hacia el de la persona⁶⁷. Cuando ocurre en favor de ésta última, podemos decir que se efectúa el fenómeno de la *implicación* del sujeto en la actividad discursiva.

La autora examina la manera en que ocurre dicha *implicación* en estrecha correspondencia con la tarea que ocupa a los participantes en la actividad discursiva. Para seguir de cerca su realización levanta tres hipótesis:

esta forma cuando habla del flujo entre sujeto y persona. Prevalciendo la jerarquía, podría estar refiriendo entonces al alumno.

⁶⁷ "On peut supposer que c'est le type de tâches proposées qui fait basculer le "je" vers le pôle de l'apprenant ou celui de la personne." (*idem.*)

- existen *marcadores de implicación* o trazos formales de una toma auténtica de la palabra.⁶⁸
- la *manera* en que estos se distribuyen según las actividades propuestas permitiría categorizarlos en función de su potencialidad para una toma auténtica de la palabra
- así se podría proponer un ensayo de las tareas sobre un eje de mayor a menor implicación según la tarea.⁶⁹

Estos *marcadores de la implicación* operan en el seno de la clase de lengua extranjera y aparecen explicitando al sujeto en la interacción. Podemos apreciarlos en el *esadre 1*.⁷⁰

De estos marcadores, algunos serán abordados en nuestro análisis y será más fácil comprender su funcionamiento.

Conforme a la tradición etnográfica de la investigación del salón de clase, veamos ahora, el papel que dichos participantes pueden tener en el aula a través de sus acciones y palabras.

⁶⁸ "les traces formelles d'une prise de parole authentique." (*idem.*)

⁶⁹ "la façon dont ces marqueurs se répartissent selon les activités proposées permettrait de catégoriser celles-ci en fonction de leur potentialité à une prise de parole authentique:

- on pourrait ainsi proposer un essai de classement des tâches sur un axe allant du plus impliquant au moins impliquant

⁷⁰ Presentamos aquí el mismo cuadro expuesto por la autora. Solamente hemos añadido los ejemplos para una mayor comprensión.

la actividad enunciativa	<ul style="list-style-type: none"> - centradas en el enunciador mismo (autoreferencia) ("yo", "mi", "tú", "ella", "para mí", etc.) - verbos de opinión o de apreciación ("yo creo", "yo pienso", "supongo", "no sé", etc.) - adverbios y expresiones de sobre-afirmación ("estoy seguro") o sub-afirmación ("puede ser").
la negociación de sentido	<ul style="list-style-type: none"> - el inicio metalingüístico ("¿cómo se dice?" - preguntando en la lengua materna o usándola para asegurarse de que se ha empleado el término correcto: "¿frio-calleño?") - la utilización de la paráfrasis explicativa ("Por ejemplo, cuando yo quiero decir...") - la negación metalingüística: negando una corrección que le ha sido hecha por no corresponder tampoco a lo que el locutor ha querido decir. - tomar por testigo al receptor: ("¿Me entiendes?", "¿Es?")
la argumentación	<ul style="list-style-type: none"> - las maneras en que el sujeto formula su discurso: <ul style="list-style-type: none"> • justificando su opinión ("porque", "entonces", "sí...", etc.). • recurriendo a la lengua materna en un espacio de "code-switching pedagógico" (prestamos lingüísticos). • manteniendo la coherencia del mensaje por medio de la reformulación "como ya dije antes...") - las estrategias de construcción de la interacción: <ul style="list-style-type: none"> • expresión de acuerdo o desacuerdo ("No. No. Nada de eso") • la refutación del mensaje ("Eso no es lo que yo dije") • la implicación del receptor por el locutor ("¿Me entiendes?"; "Pues no sé que piensas tú, pero yo...") • la reformulación del discurso del otro ("Si entiendo lo que dijiste..."; "sí bien entendi.")
el cuidado del flujo discursivo	<ul style="list-style-type: none"> - rechazo de la interrupción ("Sí, pero déjame acabar")
la construcción de la interacción pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - serie de "encabalgamientos" (traslapes) como muestra de una interacción donde los sujetos luchan por tomar la palabra

*Cuadro 1: clasificación de las diferencias marcadoras de implicación en la actividad discursiva
Tomado de Lengua-Huail (Dabine et. al., 1990:69).*

3.1.2 La construcción del discurso pedagógico

Las actividades del salón de clase están generalmente encaminadas hacia la resolución de tareas en las que se destaca esta relación interactiva con actores definidos -profesor y alumnos-

cuya acción discursiva está dirigida básicamente por uno de los dos a través de un *discurso pedagógico*⁷¹ (Orlandi, *op. cit.*, p.16) que parece justificar dicha relación social (la clase).

Si esta experiencia discursiva contempla la presencia de ambos, entonces la interacción social es un elemento determinante en la construcción de un discurso, pues sólo es posible construir significados a partir de su intercambio.

Una vez configurados ambos participantes, la lectura o confrontación del lector u oyente (el co-enunciador alumno) con la experiencia discursiva presupone también la existencia de las condiciones sociales en las que se ha producido el discurso, y en las cuales también resulta imprescindible situar al enunciador y al destinatario. Estas condiciones sociales son responsables en gran parte de lo que el enunciador ha dicho y por qué o para qué lo ha dicho. Nada de lo que se mencione será gratuito. Se hace una abstracción del mundo -el referente (R) que veremos a continuación- o de cualquier fenómeno de la experiencia humana para apropiarse del mismo, conocerlo y modificar nuestras visiones.

El principal criterio que la autora toma como base para hacer esta distinción de tres tipos de discurso es el de la relación establecida entre los participantes en la producción y el referente (R), (relación hombre/mundo). Esta relación no es estática sino que se dinamiza por medio de dos procesos (el parafrástico y el polisémico) que son constitutivos de la tensión producida por el texto (*idem.*). De ahí que para establecer esta relación sea necesario regular dicha polisemia.

⁷¹ La autora propone inicialmente tres tipos de discurso: discurso *lúdico*, discurso *polémico* y discurso *autoritario* (*idem.*). Al hacer tal distinción, y al advertir sobre la presencia de diferentes "discursos posibles" (los diferentes nombres que podría tomar lo que se dice) propone una tipología a partir de la cual *la polisemia* (significado de lo que se dice) será: *abierta* en el discurso *lúdico*, *controlada* en el discurso *polémico* y *contenida* en el discurso *autoritario*. En otras palabras, se presupone la cooperación del destinatario con la intención del locutor de construir, si no un sólo significado, si la búsqueda de una dirección a lo que se dice, a partir de su funcionamiento.

Tomando de Pêcheux (1969) la noción de discurso⁷² y los elementos que intervienen en esta relación, Orlandi destaca que el *discurso pedagógico* funciona en la constitución de un trayecto (*percurso*) que activa y pone en juego, a través de *formaciones imaginarias*, una serie de variables (*quién, qué y para quién*) que están presentes en la relación establecida tradicionalmente en el salón de clase. Este trayecto corre así:

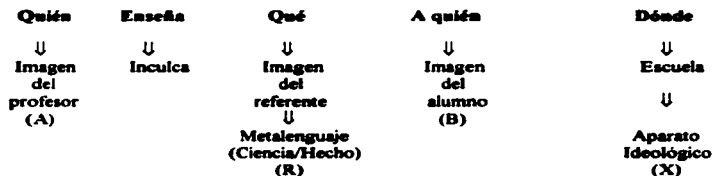


Figura 2: funcionamiento del discurso pedagógico (tomado de Orlandi 1987:16).

Y puede ser explicado por la siguiente fórmula: *A enseña R a B en X.*

En esta propuesta, las *formaciones imaginarias* son las que justifican la relación establecida, a través del *discurso pedagógico*, entre los interactuantes.

Así, la *imagen del referente* (R) que justifica la relación entre A y B es una lengua extranjera, siendo al mismo tiempo, como ya dijimos al hablar de los tres ejes de Dabène, el vehículo ('*cómo*') y el objeto ('*qué*') para transmitir esa imagen.

Es necesario destacar que para la autora la imagen dominante en el *discurso pedagógico* es la imagen que el alumno (B) hace del *referente* (R), es decir el objeto del discurso, señalado por Orlandi de la siguiente manera: IB (R).

⁷² Pêcheux, M. (1969). *Analyse Automatique du Discours*. Dunod, Paris. Donde el discurso es visto como el efecto de sentidos entre los interlocutores y se observan y no solamente como la transmisión de información.

La dinamización del discurso en el aula depende también de la presencia y relación que guarden los participantes (interlocutores) con su objeto del discurso (*referente*). El objeto del discurso en el salón de clase es, entonces, un conocimiento que debe ser transmitido, (“*algo que se debe saber*”)⁷³, según la visión tradicional en que operan las relaciones dentro del aula.

Bajo esta perspectiva, y para que dicha transmisión se lleve a cabo, es necesario que de manera estratégica ocurra la anulación discursiva (en el momento que corre el trayecto o *percurso*) de uno de los dos participantes; en este caso el alumno, produciendo así la contención de la polisemia: “Para que nos entendamos es necesario que cooperen conmigo, asumiendo su papel de alumnos y dando credibilidad al mío (el del profesor). No divaguen porque vamos a hacer una abstracción del mundo y es necesario que acompañen mi reflexión únicamente a partir de lo que yo voy a ir enunciando. Es algo que yo ya sé y ustedes tienen que aprender (“*algo que se debe saber*”).

La condición del profesor se ve favorecida en esta transmisión de algo “nuevo” o “ajeno” (Franzoni 1991:11) cuando se conjuntan, en una situación exolingüe⁷⁴ a) el hecho de que el profesor sea un nativo-hablante de la lengua y b) el imaginario de los alumnos; porque esto lleva a que los segundos confieran un lugar superior al “saber” del profesor ya que representa una muestra viva de todo ese universo de la lengua meta al que el alumno aspira y representa un modelo conforme al cual les gustaría operar: “el lugar del hablante nativo” (*idem*). Así el profesor nativo-hablante está en un lugar privilegiado, inclusive superior al del profesor no-nativo.

⁷³ *Ibid.*, p. 17.

⁷⁴ “Le cas où il (l’enseignement) est dispensé dans un pays où l’on parle une autre langue que la langue enseignée, celle-ci pouvant être ou non la langue maternelle des apprenants -et nous parlerons dans ce cas de *milieu exolingue*” (Dubéne, *op. cit.*, p. 9).

El *decir* del agente exclusivo (el profesor) parece justificarse en el mismo trayecto de las *formaciones imaginarias* por la imagen que el mismo docente tiene de sí mismo y de su función en la comunicación pedagógica: IA(A) ; produciendo "un discurso individualizado en su aspecto estilístico y de preguntas directas y socio-céntricas: '¿No es verdad?', '¿Entienden?', '¿Correcto?'" (*Idem*).⁷⁵

También con relación al objeto de estudio, Orlandi señala que, para que pueda ser transmitido, este objeto o información nueva debe presumirse como *científica*. Esta cientificidad del *discurso pedagógico* se sustenta principalmente en dos puntos:

- a) el metalenguaje ('*eso*': *lo que se dice de eso*: *definiciones rígidas, cortes polisémicos, encadenamientos automatizados que llevan a conclusiones exclusivas y dirigidas*"; *ibid.*, p. 19).
- b) la apropiación del científico hecha por el docente. El decir del profesor como si fuera el autor de las aseveraciones que irán a hacerse en el aula, "*convirtiéndose él mismo en poseedor de aquel conocimiento*" (*ibid.*, p. 20).

Para que el *discurso pedagógico* pueda realizarse en el caso de lenguas extranjeras debe, a su vez, asumirse otro subentendido: el del enmascaramiento, legitimado por una ideología (o delimitación histórica y social arriba mencionada). Es decir, entrar al salón de clase implica el asumir y aceptar las condiciones existentes (leyes generales válidas) en el mismo y en las que cada rol será asumido.

⁷⁵ "un discurso individualizado en seu aspecto estilístico e de perguntas directas e sócio-céntricas: "Nãõ é verdade?", "Percebem?", "Certo?"

Como en el teatro, se asume una convención y se hace de esto, mentalmente (imaginariamente), una realidad.⁷⁶ Así que en el salón de clase conviven lo real (conferido por las condiciones de producción discursiva que le son inherentes) y la simulación que los participantes están dispuestos a llevar a cabo.

El metalenguaje tiene un espacio institucional para existir. Si situáramos al profesor y a cualquiera de sus discípulos fuera de la escuela veríamos que dicho funcionamiento, cuando visto por medio del imaginario colectivo, se hace extensivo. Se activa inmediatamente la atribución de los valores sociales "más positivos" que subyacen a este vínculo o asociación: transmisión de un saber "bueno", previsibilidad de que ambos tengan un correcto desempeño en sus papeles, beneplácito porque estos valores que atribuimos siguen siendo efectivos.⁷⁷

La relación interactiva prevista para el salón de clase de lengua está sustentada en condiciones asimétricas doblemente marcadas: primero, porque el profesor cuenta con un rol tradicionalmente privilegiado que le otorga poder sobre el alumno, al menos en esta situación convencional; y, segundo, porque en el alumno recae la responsabilidad de producir verbalmente en una lengua que no es la suya y en la que, al hacer ensayos en situaciones de comunicación casi siempre simuladas, están en juego diversos elementos de su persona: *competencia comunicativa*, actitudes, creencias y valores, autoestima, encaminadas todas a salvar el obstáculo que implica comunicarse en la lengua que está estudiando.

La relación entre los participantes se legitima y prestigia gracias a las creencias de los mismos interactuantes (*formaciones imaginarias*). Veamos, a manera de ejemplo, un fragmento

⁷⁶ Todos sabemos, tanto los de arriba del escenario como los de abajo, que todo aquello que ocurra durante una o dos horas -el tiempo que dure nuestro encuentro-, no es real. Sin embargo es necesario mantener funcionando dicha convención en la mente, de manera cooperativa, para que el acto llegue a un feliz término.

⁷⁷ Y hacen que yo, el que presencia, me sienta bien porque mis referentes del mundo siguen funcionando.

tomado del corpus de análisis (*diario del profesor*) en donde podemos interpretar dichas relaciones entre los sujetos:

(...) Entre otras cosas, la semana pasada tuvimos las jornadas académicas y culturales del departamento de portugués "Daqui e d'além-mar", las cuales representaron un mayor contacto entre ellos como compañeros, apoyándose⁷⁸, y un trato diferente para conmigo pues me parece que éste ha sido diferente al que tenemos en el salón de clase. Cuando me encontraba con ellos en el auditorio me preguntaban alguna cosa sobre el conferencista o el evento que venía a continuación. No estábamos en una situación formal de aprendizaje sino que había un uso natural de la lengua meta, y lo que es mejor, auténtico. Algunos otros no vinieron porque consideran, estoy casi seguro, que esas jornadas no eran parte de la clase. ¡Que mala onda! Sin embargo, esto me avisa que el salón de clase y la situación formal de aprendizaje pueden formar parte del imaginario del alumno sobre lo que representa aprender una lengua.(...)

Diario del Profesor 30-IV-1996
P1A-P1E-IVÁN

En el fragmento anterior podemos apreciar que el docente resiente un trato diferente hacia él y entre los alumnos mismos. Es un trato diferente a aquel al que está acostumbrado a recibir en el salón de clase. El uso de la lengua meta ocurría en relación al evento cultural en el que profesores y alumnos tomaban parte, así que la situación fuera del aula constituía una oportunidad para establecer una interacción diferente. Los alumnos que no asisten a los eventos extra-clase bien pueden no haberlo hecho por considerar que tales actividades no forman parte de la misma y, por lo tanto, no les incumben pues tampoco consideran que formen parte de un programa.

De igual forma, los alumnos, basados en sus creencias sobre lo previsible en un salón de clase (contenidos, metodología, técnicas y tareas correspondientes al profesor y a él mismo), saben

⁷⁸ Dos miembros del grupo participaron como músicos y los demás acudieron a la presentación y estuvieron, además, ayudando durante la instalación de los instrumentos musicales en el auditorio del centro.

predeterminar los elementos que entrarán en juego o servirán para la interacción. Teniendo como base algunos de los elementos de su *cultura de aprender lenguas* (Paes de Almeida, 1993: 19) preguntarán desde las primeras sesiones acerca de algunas herramientas que presuponen serán necesarias para el desempeño de su rol: "¿Con qué libro vamos a trabajar?". "¿Un diccionario que nos puedas recomendar?", entre otros comentarios.

En algunos de nuestros datos observamos que estas creencias aparecen expresadas como necesidades de los alumnos al inicio del curso. Observemos algunos datos que fueron colectados en uno de los grupos con los que se realiza el análisis de este trabajo. El grupo se dividió en equipos, discutió (Aneze I al final de este trabajo), anotó y expuso grupalmente lo siguiente:

grupo 1

27. agosto.96

Propostas :

- tradução do livro "Dona flor e seus dois maridos"
- tradução simultânea
- utilização dos filmes, vídeos, música, música tribal
- ler jornais (sic) brasileiros
- visitar a embaixada
- ver desenhos de televisão brasileira
- aprender a dançar samba (sic)
- falar com pessoas brasileiras
- ter mais informação dos países que falam português
- ler literatura portuguesa (brasil, etc.)
- jogar (sic) "basta"
- usar a dinâmica (sic) do "rallye" (buscar coisas...)
- um pequeno repaso (sic) das coisas básicas. (meses (sic) do ano, estações (sic), números, etc.)
- falar do jeito da vida em (sic) Brasil actualmente(sic).
- repasar o abecedário (sic).

grupo 2

28. agosto.96

- traduções (sic) de canções (sic) pra vocabulário (sic), (espanhol-português, português-espanhol)
- jogos
- ditados
- pronúncia
- livros (sic) pra gramática
- temas pra discutir
- cultura, cozinha
- mejora (sic) dos exames

- trabalhar a gramática e vocabulário. (não muito formal)
- fazer discussões (sic) e falar em turmas

grupo 3

27. agosto. 96

Nossa sugestão para o curso é a seguinte:

Fazer traduções das canções, mais vocabulário, jogos para crucigrama.

Que o professor (sic) faça ditados.

Praticar mais pronúncia (sic) das palavras que não conheçamos

Que usemos livros onde nos (sic) procuremos conhecer gramática e ortografia.

Fazer tarefas na casa que sejam requeridas pelo professor (sic).

Como podemos apreciar, los alumnos no sugieren cambios en lo metodológico pero aprovechan para delinear el contenido del curso que están por iniciar, destacando asuntos formales de la lengua ("traducción de canciones", "dictados", "tareas", "libros donde podamos buscar conocimientos de gramática y ortografía") o algunos que señalan la orientación o sílabo de sus cursos ("juegos", "crucigramas", "novelas"; "conversaciones, (...) porque me gusta escuchar cómo se habla. (...) Y bueno también estudiar un poquito la gramática pero escuchar las conversaciones, lo que más me gusta").

Algunos de estos puntos llaman la atención del profesor por lo poco frecuente de su naturaleza:

P Mh ((afirmando)). As traduções querem assim, de português para espanhol"
 Ao2 Mh ((afirmando))
 P Sim"
 Ao2 E também(:)
 P De espanhol para português" [Ai que estranho. Traduções"
 Ao2 [para português]
 Ao2 Traduções

Cada una de estas peticiones constituye un estilo de aprendizaje y nos habla a su vez, indirectamente, de aquellos puntos -imprevisibles para el profesor- sobre los cuales los alumnos manifiestan cierta inseguridad en el uso de la lengua meta: cuestiones gramaticales, pronunciación

("abecedario"), escritura, nociones de tiempo y cantidad ("meses del año, estaciones, números"), Aún cuando la situación representa una oportunidad para una negociación sobre los procedimientos ("mejor impresión de los exámenes", "tareas agradables y divertidas", "una gramática no exactamente "esto más esto es igual a...") los alumnos no saben cómo manifestar ampliamente sus deseos por ser también cautivos de su imaginario, lo cual se deduce a partir de algunos de los elementos discursivos: "de ser posible"; "También queremos que eh(:) No sé. Si pudiéramos eh(:) practicar un poquito más de..."; "También queremos que, si pudieras darnos..."; "...que(:) de cierta manera a todos nos interesa, no sé: transporte. NO SÉ, no".

Toda *actividad*⁷⁹ planeada -por lo menos a partir de una metodología lingüístico-comunicativa-, para ser llevada a cabo en dicho ambiente formal, parece circunscribirse al esquema de la figura 3. En éste, el salón de clase se contempla - por alumnos consultados y debemos decir, con no poca sorpresa, por profesores- como un ámbito aparte de la realidad (dos esferas diferentes solamente relacionadas por la observación de una por la otra, y por la teoría producida para acercarse al aula). Se le considera como un espacio en el que pueden recrearse actividades que impliquen el uso de la lengua meta en situaciones casi siempre simuladas y en donde el uso real de la misma es dejado "a posteriori". Manejando mentalmente y a distancia esa "otra" situación en la que sí hay un uso natural de la lengua -que proporciona a su vez los insumos teóricos sobre la naturaleza de la comunicación en el salón de clase-, se toman de ella únicamente las referencias ("como si fuera tal..." ; "como si estuviéramos en...") y se les adapta a un diferente código de

⁷⁹ Tomamos la reflexión de van Lier (1988: 148-149) sobre lo que implica, en una clase, una *actividad*: "(...) what is being *done* and *how* it is done. We shall call this *activity* orientation. (...) In the L2 classroom activity orientation manifests itself in a number of different ways, which can best be compared with rituals or games. The activity rules are not the tacit ones that govern conversation, but often specifically established ones that have to be stated. until some activity becomes well known and well tried and turns into a classroom routine."

lectura o uso convencional⁸⁰ que corresponda a los objetivos o actividades que se realizarán en el aula.

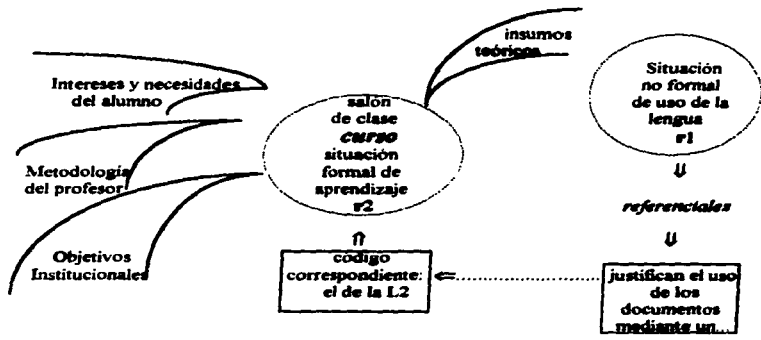


Figura 3. Esquema de interpretación, por profesores y alumnos, de la clase de lengua extranjera (Herrera, 1991)⁸⁰

Visto de esta manera, consideramos que las actividades del salón de clase no garantizan necesariamente la habilitación del alumno para cubrir las exigencias comunicativas requeridas por las situaciones no formales en las cuales debe participar fuera de la escuela, “-en el vecindario o en su centro de trabajo- al tratar de comunicarse con nativo-hablantes” (Pica 1987).

⁸⁰ Cultura de aprendizaje de lenguas o experiencias de aprendizaje del alumno (Pica de Almeida, 1993:19) que se conforma por las expectativas, procedimientos, y estrategias que los alumnos van adquiriendo y practicando en la medida que estudian una o más lenguas en un ambiente escolarizado.

⁸¹ El esquema es resultado de una reflexión conjunta con alumnos del curso de Formación de Profesores en el CELE-UNAM buscando originalmente establecer el lugar que ocupan los auxiliares didácticos en el aula.

La investigación del salón de clase considera al mismo como espacio y contexto de aprendizaje en el que se toman decisiones y en el que tienen lugar una buena cantidad de interacciones sociales. El aula como ámbito donde estas interacciones se realizan debe ser contemplada indefectiblemente como parte constitutiva, y en alto grado responsable, de la manera en que los presentes interactúan. "El proceso real de aprendizaje es la experiencia comunicativa. Por lo tanto la enseñanza sólo puede ser la creación de condiciones adecuadas para la comunicación"(Castaños, 1989:8).

Pero la perspectiva francesa tiene limitaciones metodológicas que le permiten mostrar sólo algunos aspectos relativos al trabajo cotidiano del aula, entendiendo que la comunicación del salón de clase es de una naturaleza tan compleja que todos los factores que intervienen son igualmente importantes. Así que para nuestro estudio, habremos de observar algunas suposiciones de otra línea.

3.1.3 La perspectiva de habla inglesa: el discurso del salón de clase

Al trasladarnos a la tradición de habla inglesa vemos una propuesta social en la que el discurso del salón de clase observa sus propias condiciones de producción y de recepción, donde es posible formular los roles de los que intervienen en la interacción haciéndolos co-responsables de la construcción del conocimiento. El salón de clase es un espacio socialmente determinado en el cual todos los participantes producen a través de su trabajo interactivo (Allwright y Bailey, 1991).

Esta tradición ha desarrollado elementos y recursos descriptivos muy interesantes y gran parte de las investigaciones de los últimos años se han forjado a la luz de sus propuestas teóricas, sin embargo también pierde de vista aquellos otros aspectos críticos: el componente histórico,

ideología de la institución, significado de aprender una lengua extranjera por el sujeto, las actitudes del docente y del alumno, entre otros. Y no nos permite apreciar cómo se constituyen sujeto y discurso en la vida cotidiana, pues su propuesta es que el discurso pasa a ser exclusivamente lo que se dice dentro del aula.

Según pudimos apreciar en parte de la literatura revisada (Allwright y Bailey, 1991; Chaudron, 1988) la investigación en el salón de clase de lengua extranjera (*classroom centred research* o *classroom research*) reporta sus inicios en los años cincuenta cuando, de manera incipiente, especialistas en la formación de profesores depararon con el hecho de que sus alumnos debían recibir retroalimentación en cuanto al desempeño de su labor docente. Al mismo tiempo, esta tradición se vio beneficiada por las aportaciones que la antropología, con sus reportes etnográficos, estaba otorgando a otras ciencias al documentar e interpretar el proceder del hombre en determinadas culturas y contextos.

Dos décadas después, en los años setenta, la atención de los formadores y elaboradores de cursos se centraba en el diseño de técnicas y metodologías, enfatizando el desempeño del profesor, apostando hacia el éxito de éste en cuanto a su manera de aplicar una pedagogía basada en dichas técnicas, quizás como una manera de velar por una buena aplicación de las propuestas comunicativistas.

El cambio apuntaba de la prescripción (metodológica) hacia la descripción, de las técnicas hacia el proceso mediante el cual todos los participantes producen a través de su trabajo interactivo.

Hacia los años ochenta ya había una distinción más clara de esta nueva orientación sobre la naturaleza de los procesos interactivos en el salón de clase, conformándose de la siguiente manera frente a la visión tradicional, aunque no necesariamente de manera opuesta:

Orientación sociológica sobre la interacción en el salón de clase	Orientación lingüística o regida por la utilización de la lengua
- la clase es un evento construido socialmente, en el cual todos los participantes producen a través de su trabajo interactivo.	- la clase es un espacio para estudiar cómo la lengua puede ser adquirida a partir del 'input' proporcionado por el habla del profesor.
- la atención se dirige a la manera en que la gente interactúa en el salón de clase para producir colectivamente el aprendizaje.	- la atención se centra en el desempeño del profesor y se examinan las muestras de lengua producidas por los alumnos en el salón de clase.
- maestro y alumnos juntos determinan cada nivel de participación del alumno en las actividades.	- atención a los momentos en que el profesor puede intervenir para corregir errores o dirigir el rumbo de la clase.
- se negocian significados y los alumnos intervienen con tópicos propuestos por ellos mismos según sus intereses inmediatos.	- el sílabeo es el principal rector de las actividades en la clase y las mismas deben apuntar hacia el cumplimiento de su contenido temático y procedimientos metodológicos.

Cuadro 2: Dos concepciones diferentes sobre la interacción en el salón de clase

Gracias a la investigación en el salón de clase se han podido observar los procesos interactivos que ahí subyacen, comenzando por la propia visión de lo que es una clase: "la reunión, por un periodo de tiempo dado, de dos o más personas, una de las cuales asume generalmente el papel de instructor, para los propósitos del aprendizaje de una lengua" (van Lier, 1988 *opud.*, Allright y Bailey 1991:18)⁸²

⁸² "The gathering, for a given period of time, of two or more persons (one of whom generally assumes the role of instructor) for the purposes of language learning"

La atención se dirigió, paulatinamente hacia cinco aspectos o variables en el manejo de la interacción del salón de clase en las que todos los participantes están implicados (Allwright, 1984 *op.cit.*, Allwright y Bailey 1991:19):

1. ¿Quién va a hablar? (Distribución de turnos entre los participantes).
2. ¿De qué van a hablar? (Tópico).
3. ¿Qué hace cada participante con las varias oportunidades que tiene para hablar? (Tarea).
4. ¿Qué atmósfera es creada? (Tono).
5. ¿Qué acento, dialecto o lenguaje es usado? (Código)

Donde, de manera compleja, estos cinco aspectos son tanto medios como fines, quedando a disposición de estos sujetos toda una serie de posibilidades según las cuales se pueden operar cambios hacia el interior de la interacción. Por ejemplo, es preferible cambiar el tópico hacia algo que le interese al alumno y pueda mantenerlo lo suficientemente atento como para contribuir a la discusión.

En efecto, las investigaciones recientes señalan la necesidad de que el ambiente de aprendizaje ofrezca las oportunidades suficientes para que el alumno descubra las reglas lingüísticas y sociolingüísticas necesarias para la comprensión y producción de la misma (Pica,1987:4) y participe en interacciones significativas, de manera colaborativa, planeando y estructurando sus intervenciones, en beneficio de la propiedad y aceptabilidad de la comunicación (Long, 1981 y Hatch, 1978; entre otros).

Los estudiosos dirigieron su atención al ambiente en que se aprende la lengua extranjera y dedujeron que no bastaba con otorgar el crédito con que hasta entonces habían contado las actividades tradicionales del salón de clase (diálogos, simulacros, "drills" y técnicas probadas en

una y otra lengua), aún cuando se argumentara estar trabajando con la orientación de un sílabo comunicativo. No son suficientes porque no garantizan una práctica social plena del lenguaje, necesaria para la progresión en el interlenguaje del aprendiz e indispensable para permitirle incorporar elementos sociolingüísticos y pragmáticos, antes que meramente los de orden gramatical.

Así, se establecieron ideas en cuanto a que el estudio de la adquisición de una lengua extranjera debía estar indefectiblemente relacionado con el estudio de la interacción y el ambiente del salón de clase, (Long, 1981, 1983 a) y b); Pica, 1987; entre otros) por lo tanto las investigaciones debían realizarse en el marco de lo que desde la década pasada ha dado en llamarse *classroom research* o investigación del salón de clase.

El ambiente de aprendizaje, se afirma, debe brindar a los alumnos la oportunidad de establecer interacciones sociales significativas que incluyan además el uso de reglas sociolingüísticas propias de la lengua meta (Pica, 1987). La adquisición del lenguaje sólo puede lograrse por medio del uso de la lengua en la práctica social (Ellis, 1985).

Los argumentos de los estudiosos de esta línea se apoyan en los postulados de la visión interaccionista de las investigaciones en torno a la adquisición del lenguaje, en donde se destaca la manera en que el hablante y sus interlocutores construyen el discurso; para el caso, el discurso del salón de clase.

Es también gracias a la investigación del salón de clase como se ha dado realce al papel de las estrategias interactivas entre los participantes para la negociación de significados (Long 1981, 1983, 1985; Pica 1986, 1987; Varonis y Gass 1985, entre otros) por medio del discurso entre profesor-alumno o alumno-alumno al realizar una tarea determinada.

El estudio del manejo de la interacción en el salón de clase requería otros instrumentos de observación originales, haciendo que las nociones de confiabilidad y validez ganaran relevancia en torno a las categorías que se iban levantando durante la observación y por la manera en que posteriormente habrían de reportarse los hallazgos de las investigaciones.⁸³ Estos instrumentos de observación se basaban en propuestas teóricas que no siempre tenían el salón de clase como campo de sus observaciones sino los ambientes naturales en los que se adquiría una lengua. Sin embargo tenían como una de sus preocupaciones la búsqueda de una posible relación entre la manera en que se genera la interacción en el salón de clase y el aprendizaje de una lengua.⁸⁴

A diferencia de las investigaciones basadas exclusivamente en procedimientos experimentales y en predicciones generadas por la teoría, esta diferente apreciación sobre el salón de clase permitió que la base de las investigaciones partieran de preguntas e hipótesis provenientes de los mismos datos colectados, los cuales pueden variar durante el curso de la observación.⁸⁵ Esto condujo paulatinamente hacia la creación de una línea etnográfica de investigación que recibía subsidios de la metodología cualitativa, en donde el investigador no necesariamente busca probar sus hipótesis sino observar directamente algún aspecto, tratando de entender dichos fenómenos inmediatos.

⁸³ Es grande el número de estudios que se han hecho en torno a la confiabilidad y la validez en estudios etnográficos. Por ejemplo, en Le Compte & Goetz (1982) se revisan estos dos constructos, partiendo de la especificación de las principales diferencias entre las dos tradiciones de investigación: la cuantitativa (experimental) y la cualitativa (etnográfica). Igualmente se encuentra información a este respecto, de manera sucinta, en Chaudron (1988).

⁸⁴ Véase el cuadro sobre teorías del aprendizaje en el salón de clase basadas en la instrucción como interacción, en Ellis (1990: 96).

⁸⁵ Para una mayor información sobre este respecto remitimos al capítulo 2 "Second language acquisition research methodology" en Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991) *An introduction to Second language Acquisition research*.

Los cambios eran muy evidentes; por ejemplo, debido a las contribuciones de ciencias concurrentes en esta línea, como la antropología, no se hablaba de *tratamiento* sino de *descripción* y más adelante de *interpretación* de los problemas observados.

Así, la investigación del salón de clase se ha ido conformando en tres importantes campos (que no los únicos, pues el diseño de las investigaciones se ve constantemente favorecido por las contribuciones de uno u otro), con características propias (Chaudron, 1988) : a) *investigaciones experimentales*, donde el investigador puede controlar o intervenir en el desarrollo de la investigación a fin de determinar los efectos; b) *investigaciones naturalistas*, donde la intención del investigador no es la de intervenir directamente en la realización natural del fenómeno que observa, sino en describirlo y entenderlo a partir de sus peculiaridades, y c) *investigación de acción*, que es una forma colaborativa y autoreflexiva en la que se observa un fenómeno del aula, con miras hacia la resolución viable de los problemas inmediatos, reflexionando sistemáticamente sobre lo conseguido.

En la tradición etnográfica de la investigación del salón de clase se tienen por lo menos dos acuerdos generales:

- 1) existe una relación entre el manejo de la interacción en el aula y los procesos de aprendizaje que ahí se llevan a cabo.
- 2) hay un interés por interpretar dichos procesos a partir de la manera en que los participantes actúan.

En la investigación del salón de clase también tiene cabida el estudio del lenguaje de instrucción o la manera en que se recibe información procedimental en el aula, o los patrones de interacción en los que se negocia significado, toma de turnos y distribución de turnos, entre otros.

Estos aspectos que llaman la atención de las investigaciones eran elementos de la totalidad de una clase que no eran tomados en cuenta. Generalmente se consideraban como secciones meramente funcionales "para envolver e interesar a los estudiantes en la actividad con la intención de maximizar la motivación y dar pie a la interacción del aula, la cual es lo suficientemente genuina en términos de una comunidad lingüística del salón de clase"(Seedhouse 1994: 307).⁸⁶

Evidentemente se han operado cambios en la manera de apreciar los elementos que concurren en la comunicación del aula. Como señalan Allwright y Bailey (1991) se trata de revertir una premisa por otra: "lo que debiera ser" por "lo que realmente ocurre" en las interacciones del salón de clase. Es decir, en vez de prever que todo ocurra bien, conforme a lo planeado, y que el *input* dado en el mismo ambiente de aprendizaje se justifique por un sílabo y se apoye en los materiales de enseñanza para propiciar un *output* del alumno, medible tras un examen, la atención se volverá hacia un conjunto múltiple de aspectos presentes en el contexto de aprendizaje. "Comunicarse es una actividad que presenta un alto grado de imprevisibilidad y creatividad (en los sentidos generativo e imaginativo) tanto en la forma como en los sentidos construidos en el discurso" (Paes de Almeida, *Ibid.*, p. 9).⁸⁷

A principios de la década de los ochenta las investigaciones en torno a la enseñanza de segundas lenguas comenzaron a dar una mayor atención a estos aspectos de la actividad discursiva en el aula sobre los que poco se había reparado o que hasta entonces habían sido considerados como irrelevantes en el proceso de adquisición de una lengua.

⁸⁶ "...to involve and interest the learners in the activity in order to maximize motivation, and to produce a reason for classroom interaction which is genuine enough in terms of a classroom speech community."

⁸⁷ "Comunicar-se é atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade (nos sentidos gerativo e imaginativo) tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso."

A manera de ejemplo podemos mencionar que en la actualidad las creencias o expectativas tradicionales de profesores y alumnos sobre lo que observan en sus clases, son tomadas en cuenta en el establecimiento de hipótesis o preguntas de investigación sobre los aspectos más variados.

Ante los cambios operados, es evidente que debemos estar conscientes de la enorme corresponsabilidad que cabe a cada uno de los elementos en el aula. De ahí que pensemos que las propuestas sobre el estudio de la comunicación del salón de clase de las dos tradiciones aquí expuestas nos muestran diferentes elementos que se conjugan en las actividades realizadas en ese espacio.

El salón de clase es un espacio donde se construye conocimiento y se forjan herramientas para enfrentar lo que de alguna manera nos es ajeno, desconocido; como en el mito griego de Edipo, quien debe descifrar los enigmas de la Esfinge, depositaria de un saber. El poder ejercido por el *discurso pedagógico* se erige también como el conjunto de enigmas que el alumno, y aún el docente, deben resolver. El vencedor del encuentro devela, por el poder crítico de sus palabras, los secretos del monstruo dando paso así a una nueva identidad.

4. METODOLOGÍA

Este capítulo tiene por objetivo presentar los aspectos metodológicos de nuestra investigación; los procedimientos, recursos técnicos y categorías de análisis seguidos y utilizados en el levantamiento, organización e interpretación de los datos. La indagación fue desarrollada bajo el punto de vista de la investigación cualitativa que "(...)explora la naturaleza intersubjetiva y dependiente de un contexto de los eventos del salón de clase tal como ellos ocurren, señalando las regularidades e idiosincrasia de los eventos (observados)(...)" (Chaudron 1988 *opwd.*, Lazaraton 1995: 462)⁸⁸.

En lugar de adoptar la metodología experimental o de control de variables en una investigación cuantitativa, nuestro afán por caracterizar a los eventos laterales y establecer el papel que desempeñan en una situación de enseñanza-aprendizaje nos llevó a optar por una investigación de orden cualitativo. Nuestro interés es el de conducir al lector de este reporte hacia un entendimiento de acciones o hechos relevantes que se observan en un grupo muy específico (una de las particularidades en este tipo de pesquisa). De ahí que, sin tratarse de un estudio de caso, debemos hacer la aclaración en el título de nuestro trabajo (*Caso alumnos de Portugués del CELE*) sobre las particularidades que rodean el fenómeno que observamos.

Una de las mayores y más frecuentes observaciones hechas en Lingüística Aplicada al emprender investigaciones de este orden es que son consideradas como "poco rigurosas" y de una validez y generalización "poco confiables".

Si una de las finalidades de cualquier investigación es la de hacer y comprobar aseveraciones sobre el fenómeno que se estudia, la investigación cualitativa enfrenta el dilema de

⁸⁸ "Process-oriented qualitative researchers explore the intersubjective and context-dependent nature of classroom events as they occur, noting the regularities and idiosyncrasies in the events."

procurar o establecer su credibilidad mediante la manera en que se conduce metodológicamente. Erickson (1986:20 *apud*. Davis 1995:434) señala que "los significados de la acción inmediata y local (observada en el aula) usados como criterio básico de validación, son cruciales en la distinción que puede hacerse entre la investigación interpretativa (cualitativa) y otras."⁸⁹ Y es que en la investigación cualitativa en Lingüística Aplicada no sólo es de suma importancia el significado social del lenguaje dentro del contexto de grupos particulares (como es el salón de clase), sino que el papel jugado por los participantes apunta hacia la conformación del propio significado de sus acciones.⁹⁰

Davis (*op. cit.*, p. 445) señala que una forma adecuada para reportar resultados en una investigación cualitativa -la manera en que hemos procedido al ordenar nuestro marco teórico- es a partir de la lectura de artículos y capítulos de libros que se apliquen a este género de trabajos. Esto puede ser el inicio hacia la conformación de un marco conceptual que nos familiarice con las diferentes maneras en que los datos son manejados por dichos autores. Estos dirigen su atención hacia aseveraciones específicas que nos ayudarán a centrar nuestro interés sobre preguntas muy precisas a medida que colectamos los datos o durante su análisis. Posteriormente es necesario que el marco conceptual diseñado (no de manera definitiva sino como un objeto de afinación cíclica durante todo el proceso) guíe de forma específica la colecta de datos y el consecuente análisis de los mismos.

⁸⁹ "The issue of using as a basic validity criterion the *immediate and local meaning of action*, as defined from the actors' point of view, is crucial in distinguishing interpretive participant observational research from another observational technique with which interpretive research approaches are often confused, so-called *rich description*."

⁹⁰ Entre estos participantes puede contarse el propio investigador, quien vive de cerca los acontecimientos y trabaja con ellos en diferentes momentos. Sobre este punto abundaremos un poco más adelante al referirnos al papel de la observación.

Es necesario tener en mente que hacer una simple descripción de los acontecimientos observados (aspecto hacia el que se han dirigido las más agudas críticas por parte de la investigación positivista) no es suficiente, sino que la interpretación debe enfocarse a la construcción de la credibilidad requerida, por medio de una adecuada utilización de los recursos (la triangulación de la información o escuchar las voces de los diferentes participantes, por ejemplo).

(...) Para que las descripciones (reportadas) como hallazgos de investigación sean creíbles, deben tener riqueza de detalles (descripción particular), establecer la generalización de lo hallado dentro del estudio (descripción general), y ofrecer un análisis del significado de las acciones desde las perspectivas de los actores en el evento (comentario interpretativo) (Erickson 1986, *apud* Davis 1995:445).⁹¹

4.1 Aspectos generales

Como ya mencionamos, nuestra propuesta teórica pretende discutir las dos líneas de investigación más fuertes en lo referente al estudio del salón de clase:

- 1) el discurso pedagógico (Dabène *et. al.* 1990; Orlandi, 1987), y
- 2) la investigación del salón de clase (Ellis 1990; Long 1980, 1981, 1983b; Hatch

1992; Pica 1987a, 1987b; Seedhouse 1994, entre otros).

A partir de una revisión crítica de sus planteamientos, retomamos las categorías usadas por estas propuestas para explicar al evento lateral. Recordemos que nuestras hipótesis plantean que

- a) en la práctica docente, los eventos laterales constituyen un elemento de inquietud y descontrol para el profesor.
- b) los eventos laterales se construyen en torno a significados de la clase y están formados por acciones verbales y no verbales igualmente relevantes.

⁹¹ "(...)For descriptions of research findings to be credible, they must provide richness of detail (particular description), establish the generalizability of findings within the study (general description), and offer analyses of the meaning of actions from the perspective of the actors in the event (interpretive commentary).

c) los eventos laterales pueden ser momentos de conflicto o malentendidos entre los participantes, o bien pueden ofrecer bajo nivel de ansiedad permitiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y afectivo entre el profesor y el alumno o entre los alumnos, favoreciendo el establecimiento de relaciones dialógicas en la construcción del conocimiento.

De esta manera se podrá analizar el papel de los eventos laterales dentro de su contexto e identificar su lugar dentro de la clase.

Nuestro estudio hace uso de recursos etnográficos como la observación (Chaudron, 1979; Seedhouse, 1994), las notas de campo (Allwright y Bailey, 1990), diarios (Schumann, 1980; Bailey, 1980) y grabaciones, siguiendo la orientación de autores como Erickson y Schultz (1981).

4.2 Los sujetos del estudio

Los sujetos observados fueron cuatro profesores de portugués como lengua extranjera (PLE). Mantuvimos el dato de clasificación de los sujetos según el proyecto mayor (PIA-PLE) donde dos de los profesores (NICE y LUIS) son nativo-hablantes del portugués y otros dos (VERA e IVÁN) son hablantes de español. Para los objetivos de este estudio no hemos considerado estas características del sujeto profesor como variable a ser observada ya que esto cambiaría el centro de atención de la interacción hacia el participante. Sin embargo, la variable fue importante en algunas de las interacciones (el contacto, justicia social, donde entran en juego aspectos culturales frente a los cuales los profesores toman distancia. Decidimos recuperar más adelante este aspecto, en la parte correspondiente a la discusión.

Los sujetos profesores colaboraron de manera voluntaria y en la investigación mayor fueron informados sobre resultados preliminares de la misma, pues el proyecto arriba mencionado sigue una metodología de investigación-acción (*action-research*).

En el caso de esta disertación, la mayor cantidad de datos han sido tomados de los sujetos NICE, VERA e IVÁN. LUIS impartía un curso básico y por este motivo fue poco común el tipo de interacciones que nos interesaba observar.

Las clases de IVÁN comenzaron a ser grabadas después de las de NICE y VERA, de las que hubo siempre un mayor número de registros.

NICE y VERA son sujetos que participaron desde el inicio del proyecto PIA-PLE. Con VERA se mantuvo un seguimiento mayor, consistente en observación de sus clases, sesiones de reconocimiento y entrevistas periódicas con los investigadores, conforme a los objetivos del proyecto PIA-PLE.

Los otros participantes son mujeres y hombres estudiantes de portugués como lengua extranjera (PLE), adultos de nivel universitario, la mayoría. Tienen un manejo del idioma equivalente a una comunicación básica que posibilite la interacción. Esto corresponde al nivel mencionado anteriormente (tercero y cuarto, de un total de cinco). Los grupos generalmente están formados por alrededor de quince a veinte personas.

La participación de los alumnos en el proyecto ha sido variada: casi siempre entusiasta, y en algunos casos (los menos) con manifestaciones de desconfianza y hasta agresión: hubo alumnos que expresaron su preferencia por no ser grabados y a los que fue necesario explicar brevemente cuales eran las finalidades de la investigación. Uno de ellos optó por abandonar el salón ante la presencia de una cámara de video.

Tales reacciones son previsibles en el desarrollo de una investigación de esta naturaleza. La literatura consultada sobre este respecto (Davis, 1995; Lazaraton, 1995) advierte sobre la imposibilidad de predecir los dilemas éticos que el investigador deberá enfrentar e insisten en la necesidad de preservar la seguridad e integridad de los participantes en la investigación, tanto de alumnos como de profesores. Estos deben saber al respecto de la presencia de los nuevos sujetos en su espacio (los observadores en el aula) y las razones del por qué la clase es grabada (Davis, *op. cit.*, p. 443)⁹².

Por otro lado, los alumnos colaboraron activamente en la elaboración de otro tipo de registros: los diarios, escritos inmediatamente al final de cada clase, y las entrevistas (tratándose de los profesores), realizadas en común acuerdo con los observadores.

4.3 Características de los cursos y libro de texto

Otro punto importante para el estudio de los eventos laterales es el referente al libro de texto, el enfoque y los niveles de los cursos de donde fueron tomados los datos para el corpus de este trabajo. La orientación sobre el diseño y desarrollo del curso aparece expuesta en el libro *Curso Ativo de Português (CAP)* cuyos autores son investigadores y profesores de la misma institución universitaria⁹³: Helena Maria da Silva Gomes C., Francisco Lage Pessoa y Marianne Akerberg de Avila.

A continuación reproducimos parte de la nota introductoria al curso, donde se exponen aspectos del enfoque:

⁹² "A clear description of the project and data collection techniques should be presented and then negotiated with research participants".

⁹³ Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

EL CURSO ACTIVO DE PORTUGUÉS es un curso general de portugués para adolescentes y adultos de lengua española o aquellos que tengan conocimientos básicos de esta lengua. Es el resultado de un proyecto de investigación y desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (portugués de Brasil) desarrollado por un equipo de especialistas del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dicho proyecto se realizó a partir de 1980. Los materiales actuales (impresos y sonoros) constituyen su tercera versión revisada después de dos evaluaciones en las cuales participaron alumnos y profesores del Departamento de Portugués del CELE-UNAM.

El curso tiene como objetivo final dar al alumno la oportunidad de aprender el portugués de Brasil en un nivel de dominio que le permita comunicarse libremente con un nativo de este idioma en actividades comunicativas cotidianas, orales y escritas. Los materiales están organizados en seis macro-unidades centradas en una macro-función comunicativa y con una red de micro-funciones de ella derivadas.

Los autores consideran como función comunicativa lo que se puede hacer a través del uso de la lengua en una actividad ampliamente comunicativa, o sea: identificarse, pedir o buscar una información, opinar, expresar lingüísticamente sentimientos, narrar, describir, explicar, etc.

Dado que sería especialmente difícil organizar el material por funciones comunicativas que respondieran a los intereses individuales de cada alumno, se optó por graduar el material de acuerdo con las funciones que los autores consideraron, a partir de las características de la población meta, conociendo aquellas que mejor correspondían a las necesidades provocadas por las experiencias en el salón de clase. A medida que el curso avanza, el dominio del idioma de los alumnos aumenta de tal modo que funciones comunicativas presentadas previamente pueden ser reactualizadas en actividades comunicativas más complejas y pueden también integrarse con las nuevas funciones que van siendo introducidas progresivamente.⁹⁴

El curso incluye, además del libro de texto, material complementario: documentos auténticos y semi-auténticos, impresos y sonoros, con los que pueden implementarse diversas actividades comunicativas en el aula y en laboratorios de tipo interactivo.

⁹⁴ Tomado del libro del profesor correspondiente al *Curso Activo de Portugués*, desarrollado en el CELE-UNAM.

En estos niveles, y conforme a los objetivos de los niveles anteriores, los alumnos están habilitados para emitir una opinión sobre algún fenómeno social o tema de actualidad, así como establecer contactos de manera oral o escrita con nativo-hablantes de la lengua meta y otras actividades cotidianas que requieren un dominio regular del idioma.

Para el tercer nivel se prevé el uso de actividades comunicativas donde el alumno cuente oralmente y por escrito sus proyectos personales así como describir detalladamente la manera en que se pueden llevar a cabo determinadas tareas. En este nivel aún se trabaja con un tercer libro, correspondiente a las unidades 5 y 6, diseñado por los autores anteriormente mencionados, además de las actividades libremente propuestas por los profesores, las cuales pueden estar basadas en otros documentos.

Los otros libros de texto, son los "dossiers socioculturales" cuyos contenidos se organizan en un sílabo negociado de base temática, con textos informativos de una fuerte carga cultural. Los autores de estos *dossiers* usados en el cuarto y quinto nivel son Heloisa Almeida Tormim, Luciano Menezes Reis y Marisela Colín Rodea.

La propuesta es dar continuidad a los objetivos previos del CAP dentro del Enfoque Comunicativo. Se sugiere el uso de dos *dossiers* por semestre. Cada uno constituye una unidad temática.

Para el cuarto nivel están previstos, de manera inicial⁹⁵, los siguientes objetivos comunicativos:

Desarrollar la capacidad de argumentación de los estudiantes, en forma más sistemática:

- plantear un problema y posibles alternativas o soluciones.
- debatir sobre un tema o una situación determinada, con fundamentos.
- tomar una posición y justificarla.

⁹⁵ Estos niveles están en fase experimental y los autores trabajan directamente con los profesores que los imparten para hacer especificaciones sobre las características del material, así como su utilización en clase.

- atacar una posición o una idea contraria, cuestionarla y criticarla.
- argumentar para defender una idea propia o ajena; defender sus intereses o ajenos; defenderse a sí propio o a otra(s) persona(s).
- intentar convencer a los demás con diferentes tipos de argumento y diferentes técnicas persuasivas.
- analizar la argumentación de un autor, de un expositor: estructura y análisis del texto y del discurso.

Seguir desarrollando la capacidad narrativa e imaginativa de los estudiantes.

- contar o inventar una historia, una leyenda, un chiste, un viaje, un sueño, etc., con fantasía, ironía, ternura humor...

En el caso de los grupos observados en el proyecto, y concretamente los de cuarto nivel, el material temático con el que se trabajó fue el del *Nordeste Brasileiro*, el cual tiene relevancia dentro de la conformación cultural de la lengua que se estudia.

Además de las actividades propuestas por los profesores encargados de este material, existe la posibilidad de incorporar actividades libres por parte del profesor según sea su criterio: practicar algún aspecto lingüístico nuevo o reforzar el uso de alguno que ofrezca dificultad, organización de actividades culturales aprovechando su carácter lúdico, etc.

Para concluir esta sección, señalamos que los datos para el corpus de esta investigación fueron tomados de un nivel intermedio del curso arriba descrito. Este equivale a un tercer y cuarto niveles del CAP, con un número de aproximadamente 160 horas de trabajo previo o nivel umbral, en el caso del tercer nivel, y 240 horas en el caso del cuarto nivel.

4.4 Colecta de datos

Este punto se refiere a la segunda etapa de nuestro diseño de investigación que hemos denominado registro. En este apartado pretendemos ofrecer más especificaciones sobre los

diferentes datos usados, así como los procedimientos seguidos para su colecta. Básicamente han sido tres las técnicas empleadas para la obtención de datos:

- a) el registro en audio y video
- b) notas de campo
- c) diarios

Cada uno de estas técnicas fue utilizada por diferentes sujetos: el investigador tuvo acceso a las grabaciones de audio y video (a), además de las notas de campo (b) que fue tomando durante las primeras observaciones, mientras que profesores y alumnos se encargaron de ir creando paulatinamente los respectivos diarios (c).

Tanto sujetos profesores como alumnos fueron informados desde el principio sobre la razón por la que las clases serían grabadas: los datos serían usados en una investigación sobre la interacción en el salón de clase, sobre la manera en que profesores y alumnos se relacionan discursivamente y la instauración de posibles cambios para beneficio de los segundos. De igual forma se les informó sobre la presencia de los observadores, sentados a discreción fuera del área ocupada por los alumnos (la disposición de las sillas era modificada, poniéndolas en círculo o semicírculo para una observación general entre todos los asistentes a la clase), tomando notas, o bien operando la cámara al principio de la clase, en uno de los rincones del salón.

Las notas de campo tienen un valor especial pues constituyen gran parte de la descripción y son una herramienta básica para la interpretación que el investigador hará posteriormente sobre algún acontecimiento en el aula, levantando algún problema o iniciando una serie de argumentaciones que sustenten la investigación.

En la colecta de las grabaciones de audio se usaron dos micrófonos inalámbricos colocados en distintos puntos del salón, generalmente en las ventanas o uno de ellos en la solapa del sujeto profesor para una mejor calidad del sonido.

En el proyecto PIA-PLE se discutió sobre las características que debía tener una hoja de registro y se ensayaron diversas formas u hojas para anotaciones. Sin embargo ofrecieron algunas dificultades o limitaciones y se optó por hacer simplemente un registro libre y más general, por escrito, de cualquier hecho que estuviera llamando la atención del investigador durante las observaciones.

Los datos de esta investigación se componen de:

- (a) muestras de interacciones verbales en salón de clase de portugués como lengua extranjera, registradas en grabaciones de audio y video (veinte horas), que fueron transcritas posteriormente.
- (b) notas de campo hechas por observadores no participantes y
- (c) notas de los sujetos-profesores y de alumnos voluntarios de acuerdo con la técnica de reporte escrito (diarios) con retrospectiva inmediata (Schumann (1980) y Bailey (1980).

Como ya dijimos, los datos para la realización del estudio fueron colectados durante dos años (1994-1995) en cursos de portugués en nivel intermedio y forman parte del corpus del proyecto PIA-PLE.

Al hacer la revisión tanto de los diarios como de las grabaciones, hemos procedido a seleccionar aquellos fragmentos, de uno y otro, que nos muestren un evento lateral o que ilustran algunos aspectos del *discurso pedagógico*, anteriormente abordado. Decidimos presentar estos

fragmentos con letra cursiva pues ilustran un tipo de discurso diferente al que en este momento empleamos.

La intención de triangular los datos responde a la necesidad ya señalada como parte de la perspectiva interpretativista, en pro de la construcción de argumentos y para garantizar la credibilidad de los resultados (Davis, 1995). A manera de ejemplo, podemos citar lo siguiente: la revisión de los diarios y la localización de los eventos nos llevaron a confrontar con las grabaciones de video correspondientes al día reportado, en busca de mayores evidencias; y viceversa: la revisión del video nos condujo en su momento a ampliar la información o constatar lo que veíamos en las notas tanto de profesores como de alumnos.

Tomando en cuenta las condiciones en que se han producido las muestras discursivas que aquí nos ocupan, es importante considerar también la opinión y la visión de los directamente implicados, profesores y alumnos, en la construcción del discurso del salón de clase.

A continuación presentamos un cuadro en el que se hace la relación de los videos revisados y con datos de los eventos laterales que pudimos localizar. Hemos asignado un nombre al fragmento analizado según el tema que en él se trata por los sujetos, la situación destacada o la actividad que promueve el evento.

En el caso de los diarios, también consignamos algunas partes que reciben el mismo nombre del fragmento donde se observa lateralidad o según el tema relevante reportado por la apreciación del sujeto-profesor.

Grabaciones

sujeeto	fecha	título
NICE	13-02-95	
NICE	17-02-95	la novela
NICE	17-02-95	otra gramática
VERA	17-02-95	enfrentando una situación imprevista
VERA	17-02-95	el contacto
VERA	29-02-95	
NICE	13-03-95	el collar
NICE	13-03-95	justicia social
VERA	31-03-95	
VERA		percepción de intenciones mutuas
VERA	31-04-95	
IVÁN	04-10-95	el barrio
LUIS	04-10-95	
IVÁN	06-10-95	la cachaça
IVÁN	06-10-95	el cumpleaños (no constituido como evento)
LUIS	10-10-95	

Cuadro 3. Las grabaciones consultadas.

Diarios

Sujeto	Fecha	Título	Hay video?
VERA	17-02-95	enfrentando una situación imprevista	Sí
VERA	24-02-95	apreciación de las diferencias personalidades y expectativas de los alumnos	No
VERA	1 ^o -03-95	interpretación de las acciones en el aula	No
VERA	31-03-95	percepción de intenciones mutuas profesor-alumno: 'lo no dicho'	Sí
VERA	5-05-95	reflexión sobre la clase y la 'enunciación del yo'	No
VERA	8-05-95	la clase justifica las acciones	No
VERA	12-05-95	negociación sobre la fiesta	No
VERA	19-05-95	libertad para los alumnos en la propuesta de actividades	No
VERA	19-05-95	Inclusión por medio del discurso	No
VERA	22-05-95	reconocimiento del alumno y la 'enunciación del yo': folletos en el suelo.	No
IVÁN	20-10-95	percepción del profesor	No
IVÁN	1 ^o -3-96	la edad del profesor	No

Cuadro 4. Información en los diarios.

Dentro de las veinte horas de grabación observadas, los momentos característicos de la lateralidad fueron nueve, algunos de ellos pertenecientes a una misma clase. La extensión y duración de éstos variaron. Como podrá apreciarse, el mayor número proviene de las clases de NICE y VERA, que son los sujetos con los que se inició la colecta de datos y porque el nivel de manejo de la lengua en sus grupos permite las características interactivas que nos interesa analizar.

En el caso del tercer sujeto (IVÁN) las grabaciones fueron pocas y su grupo tenía otro nivel (tercero). Aquí se reportan tres eventos breves relacionados con este sujeto.

Las observaciones hechas al cuarto sujeto (LUIS) no reportan momentos de lateralidad pues, como ya dijimos, el nivel del grupo (primero) hace que la atención de los participantes se dirija a los aspectos formales de la lengua y a una mayor participación discursiva por parte del profesor, tal como pudimos constatarlo. No obstante, no es difícil que los eventos laterales surjan

en un nivel básico con un probable uso de la lengua materna, motivados por la iniciativa del profesor, quien puede considerar algún aspecto lingüístico o cultural como relevante.

4.5 Etapas del estudio

Dadas las características cualitativas de esta investigación, observamos el siguiente orden en las etapas seguidas durante la colecta y análisis de los datos:

observación	registro	selección	análisis	clasificación
-------------	----------	-----------	----------	---------------

Cada una de estas etapas tuvo como objetivo describir, registrar, identificar, interpretar y caracterizar a los eventos laterales en relación al conjunto de la interacción, para poder discutir su valor en función de la enseñanza de lenguas.

Antes de describir cada etapa es importante señalar que los datos para este estudio forman parte del banco creado en un proyecto mayor, actualmente en curso, en torno a la interacción en el salón de clase de portugués como lengua extranjera: el proyecto PIA-PLÉ⁹⁶, en el que también he participado como investigador. La utilización de los registros para otras investigaciones -esta

⁹⁶ Los objetivos particulares de este proyecto son:

- Analizar la interacción profesor-alumno con la intención de identificar las características del discurso en términos de poder o solidaridad. Propiciar la utilización de un discurso solidario o más simétrico en el salón de clases.
- Analizar el discurso del profesor de acuerdo con las características señaladas en la literatura especializada que lo identifican como 'input' óptimo para la adquisición de L2. Estimular, en su caso, al maestro a que cambie su discurso con el fin de que éste constituya un 'input' deseable para la adquisición de una L2.
- Analizar la construcción de la *competencia comunicativa* de los estudiantes específicamente en la dimensión discursiva. En su caso, llevar al profesor a cambiar las condiciones interactivas del salón de clase con miras a que estos cambios repercutan directamente en la *competencia discursiva* de los alumnos.
- Analizar la utilización de la metodología de "investigación-acción" en un estudio que implica directamente cambios e implementaciones pedagógicas por parte del profesor y, en consecuencia, de los alumnos. (Primeros documentos del proyecto presentado al Consejo Académico del Departamento de Lingüística Aplicada del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (CELE-UNAM, enero-febrero de 1994).

disertación, por ejemplo- fue uno de los objetivos planteados originalmente en el proyecto PIA-
PLE.

La primera etapa de dos años (1994-1995) de esta investigación coincide, en un primer momento, con el período de tiempo en que se realizaron las observaciones de clase y registro del PIA-
PLE.

En el proyecto PIA-PLE se llevó a cabo un período de entrenamiento de un semestre para el manejo de las técnicas de colecta de datos (manejo, instalación y desempeño de las cámaras de video, grabaciones de audio, redacción de notas y características de la información consignada en los diarios), discusión y análisis de los mismos.

Reunido en un seminario central, el equipo planeó el trabajo semanal y discutió la literatura especializada sobre los temas que concurren en el proyecto.

Este período de formación permitió tener una visión más amplia del significado y valor de los datos, familiarizarse con los profesores y con las características de las clases observadas, así como compartir los principios teóricos bajo los cuales los datos fueron colectados.

4.5.1 Observación

Este segundo momento de la investigación corresponde al objetivo particular de esta etapa de observación: lograr una descripción de los participantes, las actividades que realizan en el aula y la manera en que se establecen las interacciones de los mismos. Recordemos que la observación y la descripción del fenómeno que se examina son elementos básicos de las técnicas de investigación etnográfica que se complementan con los registros (videos y diarios) como una

manera de avanzar hacia el establecimiento de la validación del estudio, tal como lo señalan ciertos autores (Chaudron, 1991)⁹⁷.

Aún cuando los datos son los mismos del proyecto PIA-PLE, nuestra propuesta metodológica nos traslada a una utilización de los registros de manera muy precisa: buscar el momento que nos interesa y, posteriormente, aplicar ciertos criterios en cuanto a cómo iremos a manejar la información.

Para este trabajo de tesis utilizamos la *observación* como un recurso útil para conseguir la validación de los datos en una investigación, siguiendo los criterios sugeridos por McCutcheon (1981 *apud.*, Chaudron, *op.cit.*, p. 189)⁹⁸:

- 1) la formación o construcción de modelos (teóricos)
- 2) la percepción del significado social de los hechos
- 3) la relación de los pormenores del medio observado con las consideraciones externas.

Podemos decir que durante nuestra etapa de observación, hubo específicamente dos momentos: 1) cuando se observaron directamente las clases de donde los datos serían colectados, y 2) la observación específica de las acciones de nuestro interés, una vez registradas en el video, etapa que guarda relación con el punto 2 señalado por McCutcheon, pues nuestro interés es comprender lo que observamos.

En la búsqueda de la relación con las consideraciones externas (3) o el grado de generalización de nuestro trabajo respecto a la teoría, tiene suma importancia el trabajo

⁹⁷ "Validity (...) refers in essence to the determination of the 'truth' of an analysis of theory".

⁹⁸ "McCutcheon is clearly proposing a basis for validating such research. She claims that interpretation of observations comprises three types: (1) 'the forming or constitution of patterns', (2) the discernment of 'the social meaning of events', and (3) 'the relating of particulars of the setting to external considerations', such as theories or other events".

interpretativo del investigador que observa (reportes de sujetos-profesores y aseveraciones del autor de la disertación) pues, como ya señalamos, la interpretación debe procurar tanto la validación interna como externa. Sobre este respecto, McCutcheon (*idem.*) señala que las interpretaciones deben ser hechas en la base de los siguientes puntos: (a) la LÓGICA o argumentación, (b) las suficientes EVIDENCIAS, (c) los acuerdos o CONCORDANCIA con otra evidencia, y (d) la IMPORTANCIA del análisis.⁹⁹

Así, podemos decir que las observaciones fueron hechas teniendo en mente las argumentaciones tomadas de la literatura revisada y que apuntaban hacia la construcción de nuestras propias aseveraciones. Aquí señalamos nuevamente la importancia del observador, quien cuenta con dos recursos fundamentales para la construcción de sus interpretaciones: 1) el marco teórico que guía su investigación, y 2) su presencia en el lugar donde ocurren los hechos que le interesan, y que es decisiva en la manera en que irá a comprenderlos.

4.5.2 Registro

Durante esta etapa se realizaron las grabaciones, en audio y video, de las clases impartidas por los sujetos-profesores del estudio.

En el tiempo que los investigadores del proyecto PIA-PLE efectuaron el entrenamiento sobre las técnicas de colecta de datos, gracias a las primeras experiencias de grabación y a la consulta de algunos autores primordiales sobre este punto (Erickson, 1981 y Kendon, 1979), se llegó al acuerdo de que la toma en video trataría de abarcar al mayor número de sujetos

⁹⁹ "In order to judge any of these three types of interpretation, however, McCutcheon further points out that either the interpreter or others must evaluate them on the basis of (a) the LOGIC or argumentation, (b) the sufficiency of EVIDENCE, (c) the agreement or CONSISTENCY with other evidence, and (d) the SIGNIFICANCE of the analysis (in terms of theoretical, additions or productive value)".

participantes, incluyendo preferentemente al profesor aunque fuera en un plano visual mínimo (profesor-alumno, alumno-alumno), con el objeto de observar y apreciar dicha interacción con el resto de los componentes que entran en juego.

Kendon (*op. cit.*) advierte sobre la importancia de dejar fija la cámara en la posición y en el ángulo que más convengan al aspecto que nos interesa observar: "uno debe filmar de tal manera que todos los participantes en la transacción puedan ser vistos al mismo tiempo" (*op. cit.*, p. 75); de ser posible, "empezar antes de que la transacción en la que estamos interesados haya comenzado, y debería continuar hasta después que los participantes se hayan dispersado." (*idem.*)¹⁰⁰.

Sólo de esta manera podemos hablar de la posibilidad de un análisis basado en la observación de los diversos elementos en un contexto creado, entrando en contacto entre sí. Esto nos permitió tener un registro más adecuado de profesores y alumnos: pudimos observar las reacciones de los participantes ante las acciones o comentarios de alguno de los demás y las pautas de comunicación no verbal -miradas, cambios de postura, desplazamientos, etc.- que se establecen a partir de los mismos hechos.

El registro en video ayudó en la localización de mecanismos de unión o de ruptura en las interacciones. Estas uniones son un punto clave para entender la orientación del *discurso pedagógico* dada por los participantes, así como el curso de los acontecimientos, lo que en nuestro análisis llamaremos *momento*.

¹⁰⁰ "(...) one must film so that all of the participants in a transaction can be seen all of the time (...) and be prepared to simply let the camera run. If possible, filming should begin before the transaction in which one is interested has begun, and it should continue until after the participants have dispersed."

El papel de las grabaciones de audio fue fundamental para el análisis, pues ayudaba a comprender lo dicho por los participantes y que en ocasiones no era claro en la grabación de video.

4.5.3 Selección

Veamos ahora de qué manera seleccionamos los fragmentos de las interacciones que nos interesaba analizar. En la literatura especializada encontramos una insistencia por revisar constantemente las grabaciones hasta estar en condiciones de poder determinar las características o estructura padronizada de la unidad de nuestro interés. Scheflen sugiere cinco pasos a seguir durante una colecta de datos por medio de filmaciones para su *análisis contextual*:

1. la adquisición de la grabación audiovisual de la transacción; 2. transcribir o 3. esquematizar 'la conducta' (o unidad para nuestro análisis) en el fragmento; 4. delimitar las unidades estructurales y 5. el análisis de la función interactiva o comunicativa de estas unidades. (Scheflen, 1973 *apud.*, Kendon, 1979:72)¹⁰¹

En nuestro caso, antes de transcribir cualquier cosa, procedimos a revisar las grabaciones hasta identificar la unidad de nuestro interés: las rupturas con la actividad principal. Queríamos localizar fragmentos donde el habla de los implicados mostrase predominantemente rasgos de inexistencia de una planeación previa, de un estilo de conversación no formal y que diera inicio a instancias del alumno o del profesor.

¹⁰¹ "(...) he places 'the acquisition of the audio-visual record of a transaction' as the first of these steps.

The remaining operations of context analysis which Scheflen lists concerns the procedures of transcribing or charting the behaviour in the specimen, the delineation of structural units of behaviours and the examination of the communicative or interactional function of these units." En este caso, Scheflen se refiere a unidades de conducta porque su *análisis contextual* se llevaba a cabo en entrevistas de carácter psiquiátrico.

Definir nuestra unidad -los eventos laterales- implicaba volver a las presuposiciones teóricas obtenidas de manera paulatina, a medida que íbamos revisando nuestra literatura y conformando el marco teórico, lo cual ayudaba a que los eventos laterales resultaran más claros o "familiares"¹⁰² en el contexto general de las clases, cuyas grabaciones revisábamos. Porque intentar cualquier transcripción o estructuración de la unidad de nuestro interés implica conocerla primero a partir de bases teóricas (Schefflen, 1973 *apud*, Kendon 1979:72-73), compararlas entre sí y familiarizarnos con ellas para ver si sus características nos permiten componerlas como unidades estructurales. "Una vez delineada debe entonces ser examinada en su contexto (la totalidad de la clase). Esto es, uno notará el lugar que ocupa en la secuencia de otras unidades que ya han sido establecidas" (*idem.*).

De esta manera pudimos identificar y señalar "el cambio" en la actividad en curso, gracias a que concurrían varios indicadores: un cambio temático, un estilo más relajado del discurso, un cambio en la estructura de participación (diferente distribución de turnos con menos intervenciones del profesor), reorientaciones corporales, entre los más evidentes.

De igual forma, la comparación entre nuestras unidades de análisis nos permitió apreciar las particularidades de algunos eventos: el *collar*, por ejemplo, tiene una composición diferente de entrada y salida en el evento principal (P).

¹⁰² "(...) to view many times the specimen we propose to investigate, to become fully familiar with it. As one does this, one begins to notice certain features of the behaviour that appear to repeat themselves, or that occur in a sequence with which one is highly familiar. (...) A unit once delineated must then be examined in its context of occurrence. That is, one will notice the place it has in the sequencing of other units that have been delineated."

4.5.4 Clasificación

Para el trabajo de transcripción fue necesaria un entrenamiento previo (el mismo que seguimos todos los miembros del equipo PIA-PLE) y la aplicación de ciertos criterios que ya hemos referido en el apartado anterior.

Las convenciones o diacriticos (enlistados al principio de este trabajo) que hemos seguido para la transcripción de los registros son tomadas en parte de los trabajos de Marcuschi (1986) y Hamel (1984).

Una vez hecha la selección y transcritos los fragmentos de nuestro interés, procedimos a caracterizar y agrupar al evento lateral con base en los elementos que lo definen. Buscamos, como ya dijimos, establecer su vinculación con nuestro fin último: el aprendizaje.

La tarea de clasificación apoyó el estudio de la lateralidad con base en las hipótesis de esta investigación. Para correlacionar la información acerca de las clases recurrimos a la selección y adaptación de un modelo (Seedhouse, 1994) y categorías de análisis específicas.

4.6 Análisis de los datos

Todas las interacciones identificadas como eventos laterales fueron transcritas completamente. La transcripción completa de cada uno de los eventos laterales se encuentra reunida en el apéndice 2. Para facilitar la comprensión del análisis, sugerimos al lector remitirse a dicho apéndice. En nuestras transcripciones, y a partir del estudio de Jefferson (1972), el evento principal (P) o actividad previa al surgimiento de lo lateral (L), aparece marcado al inicio del recorte pero es importante decir que este señalamiento (P) es un recurso que utilizamos para enmarcar al evento lateral, el cual probablemente pudo haber iniciado mucho antes o pudo haber

pasado por varios cambios en las actividades, tal como ocurre en el collar. Recordemos lo que Erickson y Schultz (*op. cit.*), señalan sobre las diferentes maneras en que se van construyendo o preparando las *uniones*, las cuales pueden ser marcadas por un cambio (*reorientación*) en la postura física de los participantes, la entrada de otros sujetos, una pregunta del profesor, o de otro alumno, etcétera.

El momento en que surge la lateralidad lo marcamos con la inicial (L) y el regreso al evento principal lo señalamos con la inicial (R). Otros elementos observados como los intentos por restituir el evento principal o el curso de la clase (R1) y (R2), intentos por ganar el piso que originan el cambio (L1) y (L2) o deseos de establecer un cambio de manera intencional (e1) y (e2) también aparecen marcados sobre el margen izquierdo de la transcripción.

En el análisis y por economía en la presentación, no hemos numerado los fragmentos ya que siguen un orden de aparición en la transcripción general del evento correspondiente.

Las notas de campo y diarios fueron compilados con las notas de investigadores que registraron los eventos.

Construimos un modelo de análisis a partir de la revisión y adaptación de diferentes autores:

a) El modelo de comunicación del salón de clase planteado por Seedhouse (1994), de donde específicamente retomamos el concepto de "modo" ('mode') o la estructura mayor o condiciones en que puede estar operando la clase. Esto nos permite apreciar la estructura o patrón de la que surge o deriva el evento lateral, localizándolo en relación a algo mayor.

b) Las categorías en secuencia (O)-(S)-(R) ('*on-going sequence, side sequence, return to on-going sequence*'), para distinguir los diferentes momentos en que se originan los cambios en nuestro análisis de las transcripciones las tomamos de la propuesta de Jefferson (*op. cit.*, p.316) sobre el estudio de las *secuencias laterales*. Usaremos las siglas (P)-(L)-(R) que se refieren a: evento principal - evento lateral - regreso al evento principal, que señalaremos en el enunciado o acción que marcan tales momentos.

c) La apertura y cierre en función de una acción, pregunta o comentario venido directamente de cualquier miembro, constituyendo momentos de enlace o *uniones* (Erickson). Deseamos ver los mecanismos mediante los cuales se establece este tipo de interacción, su desarrollo o su abandono (van Lier 1988), así como las reacciones de los participantes.

d) La organización de la toma de turnos que crea patrones de interacción específicos. Las evidencias nos han mostrado que la unidad del evento radica en la cohesión en torno a un *tema* y a una distribución interna de carácter estructural, por medio de la toma de turnos.

e) El uso de marcadores facultativos, verbales o no verbales, que señalan la relación de poder en cuanto a la restitución o no del evento lateral ("*Bueno*", "*O.K.*" "*Bien*", p. ej.), desde la perspectiva del análisis conversacional, destacando el valor pragmático de las interacciones (Long 1983b, Pica 1987, entre otros), lo cual repercute de manera directa en *el salón de clase como comunidad lingüística* (Seedhouse 1994) y más adelante con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

f) La función interactiva del lenguaje, en el plano del análisis discursivo, por medio de la cual el sujeto se constituye a sí mismo (Orlandi 1987, Dabène *et. al.* 1990), a la vez que coopera con su interlocutor en la construcción conjunta de significados. En el caso de los eventos laterales el discurso adquiere estas características a diferencia del *discurso pedagógico*, que mantiene y refuerza la distancia entre los interlocutores.

g) Los aspectos lingüísticos: cambios de código, utilización de la lengua materna o la lengua meta, y el apoyo de elementos no verbales.

La propuesta de Seedhouse (1994) sobre los diferentes *modos* en que puede estar operando la interacción en una clase de lengua extranjera conforma nuestro marco mayor de interpretación ya que enfoca el aspecto de la comunicación del salón de clase como algo único en sí mismo.

Plantea que la mayoría de las investigaciones en torno al Enfoque Comunicativo observaron poco la relación entre los propósitos pedagógicos que subyacen a las actividades del aula y los modelos de interacción resultantes de dichas actividades. Cualquier investigación debe tomar en cuenta que tanto propósitos pedagógicos como modelos de interacción se encuentran en niveles muy diferentes: los primeros existen en un nivel psicológico, generalmente invisible y previo al acto de comunicación, los segundos son observables y son producto del mismo acto de comunicación.

Tras señalar lo anterior, Seedhouse inicia una discusión en torno al trabajo de Nunan (1987) "*Communicative Language Teaching: making it work*", considerando que dicho autor parte de una caracterización muy simple de lo que es comunicación 'genuina':

(...) la comunicación genuina se caracteriza por la distribución desigual de información, la negociación de significado (a través, por ejemplo, de solicitudes de aclaración y confirmaciones), nominación de tópico y negociación por más de un hablante, y el derecho de los interlocutores a decidir si contribuyen o no a una interacción. En otras palabras, en la comunicación genuina, las decisiones sobre quién dice qué y a quién y cuándo, están a la mano. (Nunan, 1987:137 *apud.*, Seedhouse 1994: 305) ¹⁰³

Para demostrar sus argumentaciones en torno al trabajo de Nunan, Seedhouse retoma el mismo fragmento de una clase presentado por el primer autor (1988:140 *apud.*, Seedhouse 1994:306) -un fragmento con información procedimental- para afirmar que, en realidad, cada parte analizada de una clase debería ser abordada y evaluada de acuerdo con lo que el docente está queriendo obtener, lo cual no ha sido tomado en cuenta por Nunan, pues no se trata de una interacción del tipo alumno-alumno, que está en la mira de la mayoría de los trabajos sobre el Enfoque Comunicativo. En este caso, señala, la información procedimental en la clase de lenguas estuvo en algún momento fuera de las expectativas de observación de las investigaciones pues las instrucciones generalmente no eran tomadas como muestra evidente de interacción.

En su momento, Seedhouse advierte que "es peligroso tratar de aplicar un criterio tan simple al considerar como interacción a todas las partes de una clase". ¹⁰⁴

¹⁰³ "... genuine communication is characterised by the uneven distribution of information, the negotiation of meaning (through, for example, clarification requests and confirmation checks), topic nomination and negotiation by more than one speaker, and the right of interlocutors to decide whether to contribute to an interaction or not. In other words, in genuine communication, decisions about who says what to whom and when are up for grabs."

¹⁰⁴ "This interpretation shows that it is dangerous to attempt to apply a single criterion for judging interaction to every part of the lesson". *Ibid.*, p. 307.

En contrapartida, propone que cualquier caracterización sobre comunicación debe incluir los conceptos de *comunidad lingüística* y de *sistema de intercambio lingüístico*, así que postula un punto de convergencia entre los propósitos de la *comunidad lingüística* del salón de clase y los modelos de la interacción producida. Y llama a este punto de convergencia *modo del salón de clase* o simplemente *modo*:

El concepto de modo se refiere a un tipo particular de comunidad lingüística del salón de clase de L2 con su propósito particular propio y un sistema de intercambio lingüístico encaminado a ese propósito, el cual a su vez tiende a producir modelos particulares de interacción. Propongo que el salón de clase¹⁰⁵ de lengua opera en 4 modos básicos, cada uno con sus propios propósitos típicos y sus modelos de interacción.¹⁰⁶

Cada uno de estos *modos* tendría, de manera resumida, las siguientes características:

Modo 1) Realidad de la comunidad de la lengua meta

Propósitos: Habilitar a los alumnos para aproximarse a la realidad de la comunidad de la lengua meta. Los alumnos intentan reproducir los modelos de interacción característicos en la comunidad de la lengua meta a la que aspiran aproximarse.

Caracterización de la comunicación en este modo: La definición incluye el grado de semejanza: la interacción de los alumnos debería ser parecida a los patrones de interacción en el mundo real de la comunidad de la lengua meta.

Evaluación de la comunicación en este modo: Análisis conversacional cuantitativo y cualitativo y análisis de actos de habla.

Modo 2) Salón de clase como comunidad lingüística

Propósitos:

Maximizar las oportunidades de interacción presentadas por la situación del salón de clase y la propia comunidad lingüística del salón de clase.

¹⁰⁵ Seedhouse maneja el término en plural 'language classrooms'.

¹⁰⁶ The concept of a mode is that it is a particular type of L2 classroom speech community with its own particular purpose and a speech exchange system suited to that purpose, which in turn tends to produce particular patterns of interaction. I propose that language classrooms operate in 4 basic classroom modes, each with its own typical purposes and patterns of interaction.

Caracterización de la comunicación en este modo:

La definición es basada en el tópico: los participantes hablan acerca de su comunidad lingüística inmediata (el salón de clase) y su medio inmediato, relaciones personales, sentimientos y significados.

Evaluación de la comunicación en este modo:

Se proponen los siguientes criterios para determinar el valor de la interacción, aunque debe subrayarse que no hay modelos en la lengua meta con los cuales comparar ni normas absolutas:

- 1) el número de miembros en interacción
- 2) la cantidad de interacción
- 3) el grado en que la interacción se basa en significados personales más que en contenido determinado por el maestro
- 4) el grado en que los alumnos son capaces de negociar sus propósitos con el maestro
- 5) el grado en que el maestro ha aumentado las oportunidades posibles para la interacción

Modo 3) Comunidad lingüística orientada a la tarea

Propósitos:

Los alumnos realizarán una tarea usando la lengua (meta) como medio.

Caracterización de la comunicación en este modo:

Esta se basa únicamente en transacciones dentro de la interacción alumno-alumno. No se toman en cuenta significados personales. Los alumnos deben comunicarse con otros con la finalidad de cumplir una tarea, y el foco está en el cumplimiento de la misma más que en la lengua usada. Esta puede parecer empobrecida, peculiar y poco significativa cuando sacada de contexto, pero esto es irrelevante: lo importante es si los alumnos son capaces de usarla para llevar a cabo la tarea.

Evaluación de la comunicación en este modo:

Los criterios por aplicar son:

- 1) ¿Los alumnos cumplen con la tarea?
- 2) ¿El uso de la lengua por los alumnos facilita o dificulta el cumplimiento de la tarea?

Modo 4) Comunidad lingüística de forma y precisión

Propósitos:

Los alumnos aprenderán del maestro cómo manipular con precisión formas lingüísticas.

Caracterización de la comunicación en este modo:

Esta es una forma restringida de comunicación, basada únicamente en transacciones. No se toman en cuenta significados personales. El maestro desea dar información a

los alumnos sobre formas lingüísticas y los alumnos producen enunciados con la finalidad de que el maestro evalúe si ellos han asimilado dicha información. Tradicionalmente, presentación (del punto lingüístico) y práctica están relacionadas.

Evaluación de la comunicación en este modo:

Los criterios por aplicar son:

- 1) ¿El maestro presenta de manera clara el ejercicio y las formas a ser usadas?
- 2) ¿Los alumnos usan dichas formas con precisión?
- 3) Las formas aprendidas son usadas en un nivel más alto, esto es, en los modos 1, 2 y 3?

Seedhouse retoma el mismo fragmento con información procedimental utilizado por Nunan para argumentar sobre las características de este modelo de análisis de la interacción y su relación con los propósitos del docente que son los de "involucrar e interesar a los alumnos en la actividad (...) y tener un motivo para la interacción en la clase la cual es lo suficientemente genuina (en ese momento) en términos de (estar dirigida a) la comunidad lingüística del salón de clase."¹⁰⁷

El problema en el análisis de Nunan, dice Seedhouse, es que este mismo fragmento no es considerado como comunicativo, a pesar de las buenas intenciones del profesor y porque su definición de comunicación auténtica está basada en conversaciones libres entre nativo-hablantes. Hay un desfase entre modelo de interacción y propósitos de esta interacción: "El problema es que Nunan está aplicando criterios del modo 1 a un ejemplo del modo 2 (...). (Una vez) dados los propósitos y definición aplicada al modo 2 del salón de clase, los intercambios son apropiados y suficientemente 'genuinos'."¹⁰⁸ (*Ibid.*, p. 313).

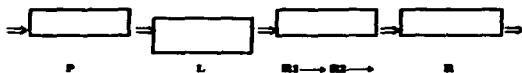
Nuestra justificación para acudir a la propuesta de Seedhouse es que el evento lateral proviene directamente de la serie de condiciones en las que se está llevando a cabo una clase y con

¹⁰⁷ "In extract A the teacher is asking display questions instead of lecturing in order to involve and interest the learners in the activity. The purpose of this is to maximise motivation, and to produce a reason for classroom interaction which is genuine enough in terms of a classroom speech community. He/she is maximising the potential of interaction in that particular stage of the lesson."

¹⁰⁸ "The problem is that Nunan is applying criteria for classroom mode 1 to an instance of classroom mode 2. (...) Given the purposes and definition of communication applying to classroom mode 2, the exchanges are appropriate and 'genuine' enough."

...las cuales debe ser contrastado para observar el papel que desempeñan con relación a ese momento previo a la ruptura y con la totalidad de la clase después. Teniendo entonces un punto de referencia sobre las diversas formas en que puede operar una clase, podemos observar el rumbo que la lateralidad toma en función de la interacción entre profesor y alumnos o entre estos últimos.

En nuestro análisis, durante la segunda etapa de presentación de cada uno de los eventos que hemos llamado esquematización, ofrecemos una estructura dinámica para observar los momentos de entrada y salida de la lateralidad, así como para situar las peculiaridades de cada uno de los eventos. Esta estructura o esquema contiene los siguientes elementos básicos:



Evento lateral: (título y fecha)

Como ya señalamos en la metodología, P corresponde al evento principal en curso antes de que ocurra el desvío o evento lateral (L), el cual aparece también como fuera del nivel de flujo de las actividades de la clase. R señala la restitución del evento principal y a1 -> a2 -> representan las tentativas por establecer dicho transcurso de la clase.

5. ANÁLISIS

En este capítulo presentaremos el análisis de cada uno de los fragmentos seleccionados.

Fueron observadas veinte horas de grabación de video de las clases impartidas por los cuatro sujetos del proyecto PIA-PLE. De estas horas seleccionamos ocho (8), que corresponden a las clases donde se localizó la presencia de la lateralidad (y aparecen relacionadas en el cuadro correspondiente: grabaciones). La clases de VERA y NICE son de una hora y media cada tercer día y las de IVÁN y LUIS son de una hora diaria. Cada fragmento seleccionado, al igual que los diarios, recibió un título con base en el contenido temático de la interacción.

5.1 Criterios de selección de los fragmentos

Los fragmentos para el análisis fueron seleccionados según los siguientes criterios: a) cuando elementos discursivos del profesor o del alumno originan un cambio temático con relación al tópico de la actividad anterior y en la que la mayor parte del grupo está implicada, b) cuando una acción física origina un cambio o desvío breve y c) cuando el estilo conversacional adquiere marcas diferentes al metalenguaje del discurso del salón de clase o el metalenguaje se vuelve tema de conversación.

El fragmento seleccionado se analiza y contextualiza considerando la clase en su conjunto. Esto garantiza el significado del fragmento y su relación con el resto de las actividades (el todo).

El orden que presentan en el análisis se establece según su orden cronológico, es decir, el orden en que fueron colectadas las grabaciones.

5. 2 Los eventos

5.2.1 LA NOVELA

contextualización

Se trata del grupo de cuarto nivel de NICE. La profesora ha aprovechado para presentar información sobre los contenidos programados y la manera en que irán a trabajar a lo largo del semestre. Se incluye también una presentación individual de cada alumno. Entre otras cosas, se habla de las estrategias que los alumnos han desarrollado durante otros semestres en el estudio de esta lengua y de los posibles usos que le han dado fuera de la clase: correspondencia con amigos brasileños, consulta de bibliografía, estudios superiores (uno de ellos ya vivió en Brasil y pretende regresar allá para hacer un posgrado). Es entonces cuando un alumno hace referencia a la televisión como recurso para hablar y practicar la lengua:

Aa4 Em falo com ((incomp.))((risas)) com a TXXXX. Fala muito [também com a televisão]

Esta referencia parece traer a la mente de la maestra que en México se está transmitiendo por televisión una telenovela brasileña y que, aunque está doblada al español, los alumnos pueden apreciar algunos aspectos lingüísticos y culturales que ahí se observan. Se inicia el evento por iniciativa de la profesora:

L→ P Ah, é" ((incomp.)). Vou lhes sugerir: agora tem outra telenovela /
outra novela ((incomp.)) [] brasileira às seis e meia da tarde.

esquemización

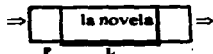
En la novela no notamos un cambio en lo referente a la manera en que está operando la clase. Durante el desvío se conservan las características del modo 2 (salón de clase como

comunidad lingüística) de la propuesta de Seedhouse con las que ya venía desarrollándose la actividad antes de la intervención de NICE: lo que el profesor está discutiendo con los alumnos (su experiencia de aprendizaje de la lengua portuguesa y los usos que le dan en la vida cotidiana) guarda relación con los intereses inmediatos de esta *comunidad lingüística*. Todo el grupo está ocupado en este intercambio de significados y la oportunidad para participar es evidente.

El tema de la telenovela se relaciona con lo que se está negociando (recursos y maneras de aprender) y con lo que *la comunidad* hace fuera del salón de clase, lo cual se constata por el reconocimiento de los alumnos sobre la telenovela a la que se refiere la profesora:

Ao1 [Vampi] ((risas)) ((son varios los que responden))
 P [brasileira às seis e meia da tarde]
 Ao1 [Vampi] ((risas))
 P ((afirmando)) ahá.

Como podemos observar en el esquema, no se aprecie un marcado cambio de secuencia sino que el evento ocurre en relación directa con la actividad en curso y el tema recurrente (la novela) deriva del tema anterior en la conversación (la televisión):



Evento lateral: la novela 17-02-95

Lo cual permite que la lateralidad inicie y termine sin consecuencias negativas para el flujo normal de la actividad. Por el contrario, en este breve ejemplo podemos apreciar cómo forma

parte del evento principal sin constituirse necesariamente en un desvío, viéndose la clase beneficiada por esta intervención de la profesora.

estudio

Uno de los asuntos que se discuten en esta clase es el de la experiencia de los alumnos al aprender una lengua extranjera y, a partir de ahí, NICE busca que hagan propuestas sobre cómo desean trabajar este semestre:

- P *Alguém de vocês tem alguma outra: carência" outra coisa que gostaria de ver ((incomp.)) né" (,)((pausa prolongada))*
 Aa2 *((pide el turno))Qual é a pergunta" Que alguém fale acerca das carências"*
 P *Sim' o que vocês gostariam, o que vocês esperam desse semestre, desse curso ((incomp.)) saber agora, né" f*

Considerando el momento como propicio para aclarar dudas sobre la manera en que trabajarán, uno de los alumnos pregunta cuál es el libro que irán a usar:

- Ao3 *((en español)) [Una pergunta' Que livro vamos:]*
 P *No, no quarto e quinto nível, níveis avançados, nós não temos livro.*

El fragmento anterior evidencia uno de los recursos con los que los alumnos cuentan para negociar el papel que, conforme a la propuesta de Orlandi (1987), basada en las consideraciones de Pécheux sobre las relaciones interpersonales, deberán asumir con relación a:

- la clase, como espacio formal de instrucción donde se recrea la *imagen dominante* IB (R) (o el alumno frente al referente o lengua meta)
- la persona responsable de activar esta *imagen* IB (LA (R)): la profesora representante de ese referente.

Como ya mencionamos, durante el fragmento seleccionado la clase opera conforme a las características del *modo 2* de la propuesta de Seedhouse y se mantiene en el mismo *modo* una vez iniciada la lateralidad. Es decir, se siguen negociando aspectos significativos para esta comunidad *lingüística*: los recursos de que disponen los alumnos para el aprendizaje de la lengua meta:

- P→ Aa-1 *Eu tra / eu tento traduzir os comerciais" e traduzi-los em português"*
 L→ P *Ah, é" ((incomp.)). Vou lhes sugerir: agora tem outra telenovela / outra novela ((incomp.)) [brasileira às seis e meia da tarde*

El desvío es originado a instancias de NICE, por medio de una sugerencia, de manera cordial y conforme a las condiciones tonales (Allwright, 1984 *apud.*, Allwright y Bailey 1991:19) en que viene operando el momento anterior. Los alumnos parecen saber de qué está hablando y cooperan con ella para facilitar la formulación de su propuesta. La docente se refiere a la realidad inmediata que todos comparten en un contexto de no inmersión y de la que es válido echar mano como un recurso con el que pueden contar para aprender, por lo menos visualmente, algo sobre el universo de la lengua que están estudiando: la transmisión de una telenovela brasileña con doblaje en español que algunos alumnos si están siguiendo en la televisión:

- Ao1 [Vampi] ((risas)) ((son varios los que responden))
 P [brasileira às seis e meia da tarde]
 Ao1 [Vampi] ((risas))
 P ((afirmando)) ahá.

El hecho de ser la propia maestra quien sugiera a los alumnos que vean alguno de los capítulos de la telenovela doblada lleva a uno de los estudiantes a constatar si la propuesta de ella

efectivamente corresponde a los supuestos objetivos de la clase, donde la lengua meta es vehículo y fin:

AoS *Mas tá em espanhol, em espanhol.*
 P *Claro. Tá dubrada em espanhol mas é interessante ver vocês*

La profesora fundamenta su petición de que vean la telenovela diciendo a los alumnos que noten las diferencias entre ambas lenguas. Ella inicia un juego aprovechando el *tono* (Allwright, *op. cit.*) en el que se viene desarrollando la clase, que consiste en señalar las incongruencias gestuales entre una lengua y otra al pronunciar ciertas palabras. Este es el principal motivo de la ruptura y alrededor del cual se constituye su intervención:

P *(...)Sabem por qué" Porque a dublagem às vezes por exemplo, eh:::é meus filhos foram que notaram isso hein", porque a boca ((incomp.)) ((varios hablan al mismo tiempo)) Quando dizem NÃO (.). né" E às vezes é um 'close' assim, ficam (.)) ((marca el gesto con la boca)) ((risas)) Quer dizer, nada a ver com o 'no', né" E o 'é', né", quando dizem sim: 'si' ((incomp.)) nos lábios 'é' ((risas)) A boca abre completamente E bem interessante Mh"*

Aún cuando en el segmento no se distingue una amplia participación discursiva de los alumnos, sus risas indican una integración al espacio abierto por la profesora. En este caso, las risas no constituyen un elemento distractor o componente de interacciones locales, como ocurre en un evento que analizaremos más adelante (el collar) y que llevan al profesor a pedir una explicación sobre el motivo que las origina.

Manteniendo una relación entre los *propósitos pedagógicos* (Seedhouse, *op. cit.*) subyacentes y la actividad que se está llevando a cabo, la intervención de la profesora es exitosa y

las risas parecen indicar que los alumnos se mantienen atentos y cooperan con sus propósitos. Creemos que esto se debe también a que la breve y levisima desviación de la clase se constituye en un tema significativo y de interés para los participantes.

Tratándose, como ya dijimos, de un evento lateral inserto en el flujo de la actividad principal y sin consecuencias negativas, una vez tratado el tema NICE hace patente el avance de la clase por medio de marcadores del tipo "Bom" y "PARECE que", que le aseguran el control de la interacción y la remiten al terreno del grupo que actúa de manera previsible y conforme a un silabo:

R→ P (*.) Bom. Eh:: (.)((incomp.)) PARECE que coincide com o que vocês puseram. Coincide com a proposta que vocês já têm sobre o quarto nível, né" Eh: (.) ((carraspeo)). O tipo de material, eh: que nós vamos ver aqui. Vou dizer mais ou menos pra vocês terem uma idéia. Vamos trabalhar com texto periodístico, period. / jornalístico. É que aqui está em espanhol. ((risas)).*

Donde ella nuevamente se manifiesta como *poseedora de un saber* (Dabène 1990) que requiere ser transmitido a los alumnos:

P *O tipo de material, eh: que nós vamos ver aqui. Vou dizer mais ou menos pra vocês terem uma idéia.*

5.2.2 OTRA GRAMÁTICA

contextualización

Se trata de la misma clase y el mismo grupo donde también ocurrió el evento anterior. Es la segunda sesión del semestre académico, un momento adecuado para exponer ciertas

condiciones metodológicas (“las reglas del juego”) mediante las cuales funcionará la clase.¹⁰⁹ Al igual que la clase anterior, se siguen planteando algunos de los contenidos y objetivos que serán vistos en este curso y la profesora maneja preguntas básicas para obtener información sobre los alumnos: nombre, qué estudian, pasatiempos, planes personales, etc.

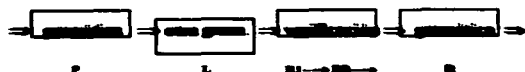
Como uno más de los temas de discusión, surge la gramática y su tratamiento en clase. La profesora inicia una serie de argumentaciones sobre el valor de la gramática en la metodología de la enseñanza de una lengua y busca apoyo a su exposición de manera juguetona: aprovecha la presencia de una alumna a quien aparentemente no le gustó, en otro semestre, la manera en que trabajaron el pasado y el futuro del subjuntivo en portugués. NICE bromea preguntando a la alumna si ya se convenció de la importancia de estos dos aspectos de la lengua pero la alumna replica manifestando su parecer sobre esto. Se integra así el desvío de la actividad principal quedando la profesora momentáneamente desconcertada y sin el control de la situación.

esquemmatización

El fragmento seleccionado en otra gramática no incluye ningún cambio de un *modo* a otro según el modelo de Seedhouse (1994). Se mantiene dentro de los parámetros que componen el *modo 2*, ya que lo que aquí se discute atañe nuevamente y de manera directa a esta *comunidad del salón de clase* (*Idem.*). Alumna y profesora están negociando significados personales igualmente importantes para cada una.

La secuencia seguida por la interacción es:

¹⁰⁹ En nuestro Centro son bien conocidos el rigor de la asistencia durante los primeros tres días por cuestiones administrativas y de cuspó, además de las “multas inofensivas” que también son típicas de la cultura de aprender lenguaje de la que habla Pires de Almeida y en las cuales hay un grado de implicación peculiar, amenazante en mayor o menor grado, para los sujetos participantes en la interacción del aula: pago de una multa para el pastel de fin de cursos, organizar una fiesta, cantar en medio del grupo, contar un chiste colorado o dejar los zapatos a la entrada del salón durante toda la clase, entre otras ya observadas.



Evento lateral: otra gramática 17-03-05

De esta manera podemos apreciar la ruptura generada por la alumna (L), los dos intentos de la profesora por restituir el curso de la clase, (R1) y (R2), en aquello que los mantenía ocupados antes de la intervención de la alumna, y finalmente el logro de los objetivos de la profesora, al convencerla aparentemente de la importancia de tratar la gramática de manera práctica en clase.

análisis

Durante el desarrollo de este evento, el principal recurso con el que la profesora cuenta para erigirse frente a sus interlocutores es el de sus propias argumentaciones y creencias acerca de la importancia de la gramática. Este recurso se afina, antes y después de la ruptura, por su constante referencia al sílabo: esto es, los objetivos de este nivel plantean el uso y reflexión de cuestiones gramaticales que hasta ahora hayan ofrecido cierta dificultad para los alumnos y de los cuales NICE hace mención.

Pero frente a la opinión de la profesora se erige el *poder de veto del alumno* (Allwright y Bailey 1991:19)³⁰⁰ que aquí toma la forma de un llamado de la alumna por un estilo más *conversacional* (Da Silva et. al. 1992) del tratamiento de la gramática en clase:

³⁰⁰ Este 'poder de veto' consiste en la determinación, expresada o encubierta, del alumno para colaborar o no en las intenciones pedagógicas del profesor, teniendo consecuencias en cualquiera de los cinco aspectos propuestos por Allwright (1984) que se manifiestan en clase: distribución de turnos, tópico, tarea, toso y código.

Aa3 [Eu acho que: todos todos podemos falar como linguagem ((incomp.)) mas não tenho que aprender todos os subjuntivos com os verbos

Esta intervención de la alumna constituye el medio que la afirma de manera diferente en la relación profesor-alumno: destaca el *sujeto-persona* sobre el *sujeto-aprendiz* (Lauga- Hamid 1990). El *tema* (Allwright, 1984 *apud.*, Allwright y Bailey 1991:19) guarda relación directa con el momento previo a la ruptura. No obstante, la misma acción de la alumna sirve para establecer gran parte del *tono* (*ídem.*) que se observarán en el transcurso de este evento lateral. Otra buena porción del evento se integra, como ya dijimos, por las propias argumentaciones de NICE a favor de la reflexión gramatical, como puede apreciarse a lo largo del recorte.

Ante esta situación de amenaza, originada por la no previsibilidad del desempeño de la alumna conforme al trayecto (*percurso*, en Orlandi 1987) de las *formaciones imaginarias*, la profesora hace una entrega general para promover la participación de los alumnos en esta discusión, como si pretendiera cerrar filas a su alrededor, al mismo tiempo que se recompone en su postura:

P O que é que cês acham "(.) [Eu acho isso importante]

Solicitar la opinión de los alumnos sobre algún fenómeno específico forma parte de las acciones del salón de clase más comunes, así que dicho pedido encuentra legitimación en este momento en el que la docente intenta recuperar el control valiéndose de la presencia de los demás interlocutores, de quienes espera que actúen conforme a lo establecido en su papel de *sujeto-aprendiz* (Lauga-Hamid, 1990) y en relación con el parecer institucionalmente respaldado del sujeto-profesor:

P [En acho isso importante]

Como un apoyo para su argumentación la alumna utiliza el escarnio a partir de la tipificación de un profesor "sabelotodo", imaginario, tradicional, dueño o poseedor de un saber (Dabène 1990) constituido por la *cientificidad del lenguaje* (Orlandi 1995), que maneja recursos típicos de un *teacher-like discourse* (Da Silva, et. al., 1992)¹¹¹

Aa3 Não, mas de forma ((incomp.)) Não (,) Mas a TXXX e eu achamos que:: temos o reconhecimento do: das formas de falar ((incomp.)) mas não temos a forma de um verbo que, assim ((cambia la voz imitando a un profesor imaginario)) Ai, este é o subjuntivo de no sé. qué [Assim não.

P [Ahã]

Esta parodia de la figura del docente hecha por la alumna agudiza la situación de amenaza a la cara de la profesora y la afecta directamente, ya que parece que es así como la alumna percibió la reflexión gramatical en el semestre anterior. Tal vez no haya sido esa la intención de la docente pero la alumna parece haberlo notado de esta manera.

Rechazando esta imagen grotesca como la imagen que de ella quiera hacer la alumna, la profesora interviene rápidamente y trata de robar el turno:

Aa3 (...) ((cambia la voz imitando a un profesor imaginario)) Ai, este é o subjuntivo de no sé qué [Assim não.

→ P [Ahã]

Para recuperar el control, y como ya dijimos arriba, la profesora hace referencia al sílabo que sustenta al curso para justificar: a) la importancia de la reflexión gramatical y b) la toma de

¹¹¹ Aún cuando este último trabajo se refiera al manejo de la interacción durante actividades donde el punto principal a trabajar sea la gramática, las características formales y de actuación del docente al que nos referimos caen perfectamente con las descritas por los autores en relación a este estilo de enseñanza.

distancia frente al supuesto proceder del docente satirizado por la alumna. Para restituir su imagen, NICE arguye que todo fue resultado de un malentendido:

R1→ P *[Ahã] Mas que:: lhe:: acho que houve uma confusão aqui. Quando nós começamos fazer o exercício, né" que cada um sentiu que o exercício era muito difícil, que não:: isso é um subjuntivo, outro subjuntivo:: ((incomp.))*

Pero esta recuperación del control es accidentada y está permeada por un tono diferente al que se venía manejando. Es evidente que NICE es la que manifiesta mayor incomodidad, así que se ve en la necesidad de intentar más de una vez el regreso al evento principal. Estos intentos los marcamos en la transcripción con los diacriticos R1→ y R2→ antes de que ocurra el retorno definitivo R.

En la construcción de sus argumentos la profesora hace suyas las palabras de otros agentes, en este caso TXXXX, que está ausente, y que previamente había sido mencionada por la alumna como alguien que comparte su opinión:

- P *Não acham afinal, que pena que a TXXXX não está aqui', porque acho que ela no final, ela se convenceu que os exercícios ajudaram um pouquinho na necessidade a ESSE nível agora. Talvez não tanto no terceiro nível. Mas no quarto nível acho que é uma:: eh, necessidade que surge de vocês mesmos, né"*
 (...)

 P *Porque acho que você não veio no dia que a TXXXX disse: Não, agora já me convenci ((la alumna reacciona corporalmente, ambas sonrien de manera nerviosa))*

La profesora toma turnos largos en este camino hacia la recuperación del control y en más de una ocasión tiene que constatar si su cometido ha sido alcanzado para asegurarse que la restitución está hecha:

- P *Mas acho que o problema foi a mesma confusão com a dificuldade de:: de / Não acho não"*
- Aa3 *Ahá"*
- P *Não foi"*
- Aa3 *Sim*
(...)
- P *Mas parece que você não está convencida ainda ((la alumna niega con la cabeza y todavía reaccionando corporalmente)) ((risa nerviosa de la profesora))*
(...)
- P *Aí fica mais prático. ((se dirige a la misma alumna, otro alumno prepara su salida)) É esse o propósito que você tinha né" de ver mais ou menos no uso, ou seja a prática da língua, onde é que aparece, né" Tá" ((risa)) (.)*

Manifestación de lo no verbal, esta risa nerviosa de la profesora es una evidencia para ella misma de que su objetivo de hacer que la alumna actúe conforme al papel que imaginariamente debería desempeñar (*sujeto-aprendiz*, Lauga-Hamid *op.cit.* 1990), no ha sido alcanzado.

El segundo intento por retornar al evento principal (R2→) está basado en las mismas argumentaciones en donde el sílabo es el tema fundamental, frente al cual la profesora toma una distancia marcada prosódicamente "Bom. NESSE" (*en ese sílabo*). Sin embargo, también ella tendrá que lidiar con el mismo:

- R2→P *Bom. NESSE, nesse quarto nível que começa nós não vamos entrar em exercícios estruturais como nós tivemos no terceiro nível, não. Mais bem o subjuntivo vai aparecer, vai aparecer a necessidade de usar as formas do subjuntivo, tá". Então de vez em quando a gente pode encontrar na aula, se houver alguma dúvida ainda, né"*

La profesora interpone entonces una estrategia para evitar, anticipadamente, que su propuesta de trabajo sea nuevamente rechazada: conforma la imagen del punto lingüístico en cuestión y su uso en un examen del semestre pasado, en donde los alumnos no hicieron una aplicación exitosa del mismo.

Es aquí donde ella puede tener un papel imprescindible como conductor en la reflexión sobre el mismo punto lingüístico. En otras palabras, recurre a la imagen dominante que el alumno (B) hace del referente (R) u objeto del discurso del salón de clase, (Orlandi, 1987:16): IB (R).

Esta visión perteneciente a las *formaciones imaginarias* permite que la profesora replantee o renegocie su lugar en la manera en que tendrán que trabajar la gramática y en donde los alumnos, y la alumna discordante en especial, están en desventaja con relación al conocimiento del que la docente (hablante nativa de la lengua) es portadora:

- P (...)Eh:: quando eu tava corrigindo os exames de vocês, do semestre passado, o exame final, naquela partezinha da redação final, o conto, se lembram" (.)
 A Mh ((varios alumnos asienten))
 P Apareceram várias ocasiões nas que usou, que alguns de vocês usaram:: o futuro do subjuntivo. Tá" E outros não usaram.

Pero ella sabe que en cualquier momento puede manifestarse nuevamente este *poder de veto* del alumno y volver a colocarla en una situación crítica, por lo que, también en manera estratégica, solicita la autorización de los alumnos, mediante un pedido que le permita forjar una imagen del docente diferente a la que la alumna quiso implantar:

- P Então eu gostaria, eu queria pedir licença a vocês para pegar essa parte da redação de vocês e algum dia fazer uma pequena revisãozinha daí. Pra ver se isso ajuda a vocês ver em que contexto ocorre, ocorre o uso do futuro do subjuntivo. Tá"

La profesora hace una última comprobación del logro de sus *propósitos* (Seedhouse *op. cit.*) por medio de un reconocimiento explicitado de cuáles eran las preocupaciones de la alumna al pedir un tratamiento diferente de la gramática. Esto implica la disminución del riesgo potencial que la lateralidad representaba para la preservación de su cara y para el control de la clase:

P *Aí fica mais prático ((se dirige a la misma alumna, otro alumno prepara su salida)) É esse o propósito que você tinha né'' de ver mais ou menos no uso, ou seja a prática da língua, onde é que aparece, né'' Tá'' ((risa)) (.)*

Pero la figura del profesor sigue teniendo un peso determinante en todo acto dentro del salón de clase. Toda maniobra merece ser anunciada o justificada frente al docente. El anuncio de salida emprendido por el alumno (el mismo alumno que en el fragmento anterior preguntó sobre el libro con el que trabajarían), consiste en poner el portafolios sobre la paleta de la silla, mover ésta un poco abriendo espacio para levantarse sin dificultad y esperar a que la profesora lo observe para entonces abandonar el salón :

P (.) ((el alumno avisa corporalmente de su salida y se levanta. La profesora consulta su reloj y él sale)) Já tem que ir embora''
 A03 [Sim. Até
 logo']
 P Então, tchau
 A03 Tchau ((fuera ya del salón))

Una vez que se sabe fuera de peligro, la profesora da la pauta para el retorno al evento principal, espacio donde inicialmente puede tener un control más abierto de quién y de qué se

puede hablar (Allwright, 1984 *apud.*, Allwright y Bailey 1991:19), en este caso los aspectos gramaticales:

R → P *EH:: Bom. E como a gente vai continuar com essa atividade comunicativa de narrar, né" de narrar fatos passados, eu acho também que vamos ver os outros tempos no passado ((incomp.)) E aí ((incomp.)) dificuldades, né" A colocação dos pronomes oblíquos. Tudo isso vão, vai aparecer, tá"*

En esta parte, el contenido del curso que están por empezar vuelve a ser el eje temático de la conversación. Los alumnos pueden no conocer necesariamente el sentido que la palabra "comunicativo" tiene para la profesora pero para ella ésta sigue siendo garantía de que habrá un tema para hablar en clase, siempre y cuando los alumnos cooperen y se mantengan dentro de las condiciones previsibles para el buen funcionamiento de las actividades del salón.

5.2.3 ENFRENTANDO UNA SITUACIÓN IMPREVISTA

contextualización

Se trata de una de las primeras clases del semestre (la segunda). Es un curso con sesiones de hora y media, tres días a la semana. Estamos ahora con un grupo de VERA.

Asistencia de pocos alumnos el día de hoy: cuatro mujeres y dos hombres. La profesora comienza explicando cómo será utilizado el material del semestre pasado -material que no pudo ser concluido-, y retoma una actividad que había sido iniciada la sesión anterior, seguida de una brevísima reflexión conjunta en el pizarrón. Cambio de actividad: lectura en voz alta, por los alumnos, de una "carta al psicoanalista", donde se manifiestan emociones. A lo largo de la lectura los alumnos bromean por el contenido del texto ("dos niños tienen contacto físico"). El ambiente es agradable y relajado. Al concluir la lectura, la profesora pregunta sobre cómo es el trato de los

alumnos con sus médicos. Entablan un breve diálogo sobre el tema. Vuelven a comentar el texto reformulando el contenido. Los alumnos se muestran reflexivos ante lo que la profesora comenta al respecto de la distancia corporal en la cultura mexicana. Se aclaran dudas lexicales y dos alumnos se tocan al hablar de “uma pintinha” (un lunar). A medida que el asunto del que se habla gana gravedad, los alumnos buscan apoyo en su propio cuerpo: se rascan la espalda, mesan sus cabellos.

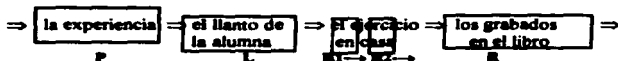
A solicitud de la profesora, una alumna comienza a hablar de su experiencia, al recordar a un compañerito de escuela, cuando ambos eran niños. En un momento hace referencia a su emotividad actual y lo que puede ocasionarla. La alumna llora silenciosamente. Se inicia la lateralidad.

esquematisación

Podemos apreciar que, inicialmente la clase opera conforma al *modo 3*, donde lo primordial es la ejecución de una tarea usando la lengua como medio (reformulación del contenido del documento).

En determinado momento, el propósito de la profesora (*P Como era.” JXXXXX, conta, conta, como era”*) es el de maximizar las oportunidades de interacción, buscando que la clase funcione de acuerdo con las características del *modo 2 (salón de clase como comunidad lingüística)*, pues el tema parece ser rico en posibilidades de contenido simbólico y de interés para los alumnos. Pero el llanto de la alumna que narra su experiencia (JXXXXX) hace que la profesora desista en su intento y nuevamente plantee el regreso hacia el *modo 3 (comunidad lingüística orientada a la tarea)*. Es decir, propone que los alumnos continúen con la tarea (que

dió pie al conflicto) por escrito y en casa, dejando de lado los significados personales que pusieron en riesgo el trayecto de la clase.



Evento lateral: enfrentando una situación imprevista. 17-02-95

estudio

La clase transcurre teniendo como actividad principal la reformulación del contenido de un documento en el libro didáctico. La profesora mantiene el control de la actividad: hace preguntas a los alumnos. En un determinado momento ella los invita a hablar a partir de su propia experiencia:

P (...) *Alguém de vocês tiveram alguma experiência ((incomp.)) o primeiro conTato assim "físico com algum colega" alguma colega da escola" ((incomp.))* (.) *((risas y comentarios incomp.))*

Esta invitación es un intento por propiciar un cambio dentro del discurso pedagógico, la profesora "personaliza" o, como señala Lauga-Hamid (1990), busca promover el desempeño del *sujeto-persona* sobre el *sujeto-aprendiz*, entregando el turno de manera específica a una alumna, a quien considera puede conducir con su ejemplo, al cambio deseado en la actividad discursiva:

P *Como era "XXXXXX, conta, conta, como era"*

El propósito de la profesora es igualmente explicitado por VERA en el diario de clase:

(...) La verdad había pensado que teniendo en el grupo a una alumna psicóloga podríamos aprovechar sus valiosos comentarios pero, desafortunadamente no vino a clase. Después solicité quien se acordaba de una vivencia semejante.

Enfrentando una situación imprevista (diario)

VERA 17-02-95

Ante la ausencia de la psicóloga, la profesora escoge a otra alumna y ésta se expresa despreocupadamente, sonríe, se mesa el cabello, gesticula con las manos al decir que solía sonrosarse cuando hablaba con el compañerito de escuela. La alumna compara aquellos tiempos con su actual estado anímico y hace referencia a sus relaciones familiares, lo que origina un llanto discreto y el desarrollo de la lateralidad:

L→ Aa *Hum' ((español)) la verdad que 'me custa trabalho' ((incomp.)) carinho mas' acho que é por la minha situação na 'casa' (.). ((Se emociona y comienza a llorar bajito. P e As se desconciertan))*

Esta reacción imprevista de la alumna nos habla del abandono momentáneo del *sujeto-aprendiz* para dar paso al *sujeto-persona* aunque de manera intempestiva, llevando a la profesora a renegociar tanto el papel que se supone ella debe desempeñar como el de los alumnos:

→ P *Ai, JXXXXX, não (.) ((deconcierto de la profesora)) e então 'eh' (.) como continuamos aqui''*

La compañera contigua reacciona con una sonrisa ante el llanto de la alumna que narra. En este caso la sonrisa juega su función metacomunicativa (Foerster, *apud*. Dabène *et. al.* 1990), como un elemento distanciador, un sentido correctivo, ante el llanto de la primera alumna y como recurso de complicidad entre sus colegas, pues se hace apremiante liberar la tensión y regular el clima socio-afectivo.

La alumna se cubre la cara por medio de la acción de limpiar sus lágrimas y colabora en la atenuación de este momento crítico para todos diciendo a la profesora que el incidente no tiene

importancia por medio de una simple negación, con movimientos de cabeza, ante la pregunta de la maestra:

- P *Ai, JXXXXX, não (.) ((deconcierto de la profesora)) e então' eh (.) como continuamos aqui''*
 → Aa *Não : ((incomp.))((secando al mismo tiempo sus lágrimas con el dorso de la mano y después con un pañuelo))*

La pregunta de la docente refleja el desconcierto manifestado -el tono que se ha instaurado- por los hechos y el imperativo parece ser el de hablar, replanteando las reglas del juego:

- P *Ai, JXXXXX, não (.) ((deconcierto de la profesora)) e então' eh (.) como continuamos aqui. '' (...)*
 P *((incomp.)) Não é de! A gente não tem que contar toda a vida aqui, né. '' f ((risa breve y discreta de los alumnos))*
 Aa *[Não]*
 P *Então '(se levanta)) e também a idéia não é de ferir ninguém, JXXXXX' desculpe. f A idéia é a de bater um papinho, né. '' de*
 Aa *[Não]' ((disculpándose también y secándose con el pañuelo))*
alguma coisa que seja agradável ((incomp.)) mas isso acontece

La expresión de la profesora a favor de "la idea de la clase" corresponde a un elemento explicitado en el esquema de Orlandi (1987:16) sobre las *formaciones imaginarias* que operan en el salón de clase, y que sin embargo tiene como base dicho trayecto: el vehículo ('cómo') para transmitir la imagen del referente (R), en este caso la lengua meta. Es decir, sólo está presupuesto que tanto docentes como alumnos deberían saber ciertas reglas implícitas sobre la naturaleza del salón de clase y cómo funcionan: para que el docente pueda transmitir el *conocimiento* del que es *portador* (Dabène 1990), sus interlocutores deben cooperar con él citándose lo más fielmente posible a su papel, a lo que se espera de su actuación en el aula. Esta presencia y actuación de los

participantes en la interacción es redefinida ante la alumna como algo que debe operar dentro de la previsibilidad y la *alecção* (Hymes 1972) para que no ocurran situaciones como esta:

P *(...)Então ((se levanta)) e também a idêia não é de ferir ninguém. JXXXXX' desculpe. A idêia é a de bater um papinho, né'' de alguma coisa que seja agradável ((incomp.)) mas isso acontece*

Pero la alumna, involuntariamente, no ha observado una de las reglas, poniendo no sólo a la profesora en aprietos sino a ella misma y a sus demás compañeros, los cuales apenas se manifiestan por medio de una risa breve y discreta, quizás contemporizando con su profesora sobre "la idea de la clase":

*(...)Yo me descontrolé pues la intención era muy distinta a provocar malestar en una alumna. Fue algo inesperado y creo que es una situación difícil de manejar. Traté de controlarme y continué la actividad pero me sentí incómoda por lo sucedido. Me disculpé con la alumna y ella dijo que no había problema. Creo que fue sincera pues la conozco hace tres semestres y siempre ha habido buena relación.
(...)
Enfrentando una situación imprevista (diario) VERA 17-02-95*

Ante el descontrol manifiesto, tiene cabida la pregunta que la profesora hace a los alumnos sobre cómo proceder de ahora en adelante y por el momento debe replantear las pautas a seguir, así como renegociar la presencia de los demás alumnos en el salón:

→ P *((incomp.)) Não é de/ A gente não tem que contar toda a vida aqui, né." f ((risa))*
Aa *{Não}*

Y el silabo se vuelve nuevamente el principal recurso del que la docente dispone en este momento para justificar lo inesperado de la situación e intentar un cambio de *tono* en la clase (Allwright 1984), pedagógicamente justificado pues todos necesitan dejar atrás el desconcierto:

R1 → P *{((incomp.)) Mas também ' é uma das coisas que a gente deveria*
 Aa *[Sim]*
 P *trabalhar nesta unidade, as emoções, alegrias, tudo isso, né'' Ah: e às vezes tem tristezas ((incomp.)) né'' ((incomp.)) hãhã''*

El cambio no resulta fácil y la negociación emprendida por la profesora intenta al mismo tiempo deshacer la tensión generada por la reacción de la alumna. La maestra atenua utilizando un tono de voz amigable, cordial. Trata de restar importancia a lo ocurrido y se dirige al otro extremo del grupo, hacia un alumno cuyo libro abierto consulta, cerrando al mismo tiempo su postura, para marcar un cambio de actividad.

El regreso al evento principal¹¹² es accidentado, al igual que ocurrió en otra gramática y la profesora opta por leer las instrucciones para otra actividad propuesta en el libro del alumno:

R2 → P *(...) e então' ((aumentando la voz)) eh: vamos ver o que é que diz aqui'' Ah (.). Bom, então o que: a JXXXXX foi a / que teve coragem de contar oralmente pra nós' vocês vão me contar por escrito' sim''*

El deseo apremiante es que esta situación no se vuelva a repetir. Así que lo que se impone en el momento es la objetividad, la *cientificidad* del discurso escrito del que habla Orlandi (1995):

P *E, e me trazem' e / esta parte escrita'*
 A0 *((incomp.))*
 R → P *Na: na segunda feira'*

¹¹² Cuando hablamos de este regreso no nos referimos necesariamente a la misma actividad que estaba en curso antes de la ruptura, sino a las condiciones de desarrollo de la clase en donde el profesor nuevamente puede tener control sobre las mismas o que pudieran estar contempladas por él para ese día.

Pero el curso tiene una base comunicativa e igualmente tiene cabida la subjetividad entre sus actividades, por lo que la tarea puede llevarse a cabo, completarse, pero en otra parte: el habitat del alumno, donde la calma y la privacidad puedan ser propicias para expresarse y no surja alguna acción que ponga nuevamente el desarrollo de la clase en vías de la incertidumbre. Las indicaciones de la profesora contienen un poco de tono bromista para seguir rompiendo esta tensión:

- *P Não mas isso ' vocês ' eh: se quiserem fazem em casa ' com calma,
[sim "] pra
[Sim]*
- *P que fiquem muito ' inspira:dos ((risas)) sim "*
- Aa Sim*
- P E, e me trazem ' e : esta parte escrita '*
- Ao ((incomp.))*

El material, con el respaldo otorgado por una concepción del lenguaje, las horas previas de discusión, planeación y orientación de las actividades, se vuelve la tabla de salvación para VERA y una oportunidad para regresar a un ambiente menos riesgoso:

- *P Na: na segunda feira '(.) agora ' pode aproveitar esses quadrinhos ' essas gravuras que tem ao lado ' eh: parece que ' / vamos ver se vocês conseguem contrastar as gravuras ' com o conteúdo da carta ' hum-hum " Quê que diz a primeira gravura "*

5.2.4 EL CONTACTO

contextualización

Se trata de un fragmento posterior al antes visto, en la misma clase de VERA, y ocurre tan sólo unos momentos después. El tema recurrente sigue siendo "el contacto físico" pues es de esto

de lo que se habla en el material didáctico. La profesora comenta sobre las circunstancias que inquietan al personaje central del documento que ya han leído.

Una alumna que parece ser la de mayor edad -que reía en el evento anterior y que está sentada junto a la alumna que lloró- es la que expresa su opinión, en medio de sonrisas festivas o de complicidad de los demás cuando habla sobre las dificultades que encuentran los humanos para tocarse unos a otros. La alumna hace referencia al material, con la mano, buscando las palabras que apoyen su comunicado. Inicia así el evento.

En determinado momento, la profesora se involucra y roba el turno para externar su opinión -la cual es extensa- sobre el tema, logrando interesar a los alumnos quienes se muestran pensativos ante las palabras de la maestra. Hay interacciones locales entre los alumnos.

esquematisación

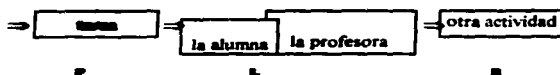
La clase transcurría conforme a las condiciones del *modo 2* (*salón de clase como comunidad lingüística*) en la propuesta de Seedhouse (1991) pero ante el llanto inesperado de una alumna la profesora tuvo que proponer un cambio en sus propósitos sobre el desarrollo de la clase. Opta por el *modo 3* (*orientación a la tarea*) en el que los alumnos deben contrastar una serie de ilustraciones con el contenido del documento ("Carta al psicoanalista").

Pero el contenido expresado en el material del alumno es riquísimo y la alumna mayor no puede sustraerse a hacer comentarios, llevando a que se haga nuevamente un alto en el desarrollo de la clase. Expresa su opinión, e inaugura el evento, marcando un cambio hacia el *modo 2*.

La interacción ocurre sin ninguna amenaza para los participantes y resulta enriquecedora en cuanto a la información que se maneja. Al final, y para hacer avanzar la clase, la profesora opta

por el mundo 4 (comunidad lingüística de forma y precisión) y propone que el manejo del metalenguaje (forma y precisión) que implica el sacar la letra de "Canção da América" sea el tema para la interacción subsiguiente. Se cierra de esta manera la lateralidad.

El esquema para este evento corre de la siguiente forma:



Evento lateral: el contacto. T3-02-05

Donde podemos apreciar la tarea en la que están envueltos los participantes, antes de la intervención de la alumna y cómo esta misma injerencia lleva a la profesora no sólo a abundar en el tema sino a exponer su propia apreciación, que es la que conforma gran parte del evento.

análisis

El fragmento seleccionado inicia con la clase operando conforme a las condiciones del modo 3 (orientación a la tarea) donde la profesora está dando una explicación lexical acerca de uno de los temas mencionados en el documento: "el contacto físico".

P → P Transar é 'ter relações sexuais' / numa boa 'mas'
 que dizer que, ela 'ela'

La explicación se combina con la reformulación del contenido del mismo documento, hecha por la mayoría de los presentes.

La reformulación es una acción discursiva típica del salón de clase de lengua extranjera y observa en su desarrollo las características de los modos 3 y 4 en el modelo de Seedhouse: es un

medio en el que se usa la lengua meta recurriendo al cumplimiento de una tarea. A lo largo de ésta, es previsible que las transacciones hechas estén encaminadas hacia el cuidado de los aspectos formales de la misma lengua: preguntas de los alumnos sobre significado, formación de palabras, oportunidades para que el profesor amplie alguna información -como es el caso en este evento- a partir de aspectos comunicativos, culturales, o relativos a la lengua.

Nuevamente, y de manera semejante a como ocurrió en otra gramática, el *poder de veto del alumno* (Allwright & Bailey 1991:19) se erige frente a la actuación de la profesora pero esta vez no de forma amenazante sino como una señal de complicidad entre los alumnos quienes en este momento forman un grupo compacto, mirándose entre sí maliciosamente y modificando su postura en el asiento que ocupan (Erickson y Schultz, 1981). Hay *aprobaciones* (Foerster, *apud.*, Dabène *et. al.* 1990) a las palabras de la alumna pues el tema que se está tratando ("el contacto físico entre humanos") es de interés general de sus compañeros y lo manifiestan por medio de las sonrisas.

Frente a esta reacción de los alumnos, la profesora tiene necesidad de averiguar lo que ocasiona dicha inquietud que, en determinado momento, puede llegar a constituirse en motivo de descontrol:

P (...) *quer desfrutar dessa ' desse ' momento ' dessa relação que se dá entre eles ' mas de uma maneira ' bonita, agradável, de ser ' livre, não ter ' eh, inibiçõe:s, não atuar ' fluir, deixar fluir ' o corpo ' como ((incomp.)) né " hãhã " que que quer dizer com esse " esse olhar " ((risas))*

Es entonces cuando la alumna que parece ser la de mayor edad marca el inicio de la lateralidad dando su opinión personal sobre lo que en el documento se menciona como algo que fuera fácil de hacer: tocar a una persona.

- L→ Aa1 *Eu, eu, eu acho que 'algumas pessoas' nunca 'podremos' ((rie de lo que va a decir y esto provoca otras risas)) fazer ((otra vez las risitas)) assim deixar flui::r no!*
- P *[Por qué ' por que tem ' algumas pessoas'*
- Aa1 *Eh: algum / algumas pessoas 'temos' 'muitas' inibições ' frustraciones' todo lo que dijo ((Incomp.)) ((risas, comentarios Incomp.))*

Su risa parece provenir del hecho de imaginarse a sí misma echando abajo lo que ella considera barreras culturales, inhibiciones y frustraciones. Este reconocimiento nos habla nuevamente de la sobreposición del *sujeto-persona* en la actividad discursiva sobre el *sujeto-aprendiz* (Lauga-Hamid, 1990).

La profesora aprovecha este momento en que se ha producido el cambio del *modo 3* hacia el *modo 2* y estratégicamente se vale de esta intervención de la alumna para seguir explotando el tema conforme a la tarea originalmente contemplada: la producción oral. Así que hace una pregunta a la que todos responden en un alto grado de involucro:

- P *Então 'vai ver que as frustraões ' essas inibições, de onde que vêm''*
- As *((alumnos responden en coro)) Dos pais.*

Pero el tema resulta interesante como para que los participantes desistan en la exposición de su parecer y la docente abandona también por un momento el rol de *sujeto-profesor* para dar paso al *sujeto-persona* que en este momento quiere dar su versión.

A partir de aquí y a lo largo de gran parte del fragmento se establece un diálogo entre profesora y alumna donde ambas intercambian opiniones al respecto. Este diálogo rompe con el patrón del discurso pedagógico que se venía observando al inicio del recorte y sólomente se

observan algunos momentos de solicitud confirmativa (*confirmation request*; Long, 1983) por parte de la alumna, necesarios para que ésta prosiga en su intervención.

La actuación de la alumna es bastante libre y se distingue por la presencia, a momentos, de cambios de código (*code-switching*) que no interfieren en la fluidez de su interlenguaje:

- Aa1 *Pero, pero, pero ' quando, quando, passa ((incomp.)) passa''*
[passa passa lo inconsciente ((incomp.)) quando uno ' reconhece la
 P *[Passa]*
causa, no tiene ' no te ' no temos'' coraje de ligar. Dctimos, bueno já/
Eu levo trinta anos assim podo ' posso'' passar'' ((incomp. rie de su
comentario)) ((risas)).
 P *Não quero brigar' ((risas)) Não quero brigar, não''*
 Aa1 *Sim eh: eh: eu tenho meus medos'' de cambiar a- algunas vezes eu*
acho que ' este tipo de'' ((señala el documento en su libro)) eh: como''
actitud'' [de ' de 'deixar fluir todo isso'' seria'' uma coisa'' boa'' mas
não é' / não pode' posso'' ((incomp.)).

Repentinamente y en medio de la lateralidad se observa un cambio en el papel del profesor: deja de ser el conductor de la conversación- aún tratándose de un momento de desvío -y asume un papel de mediatizador, alertando a los alumnos sobre lo que llama su atención al comparar su cultura ("*a nossa própria cultura*") con el universo de la lengua meta a partir del tema del contacto físico:

- P *[de*
educação ' sim'' a: a nossa própria cultura' tem ' muitas coisas
((incomp.)), muitas coisas' né'' por exemplo, isso que dizíamos de'
de contato pessoal' né'' aqui no México somos só, somos, eh,
((incomp.)) de ' tocar ' a mão de alguém ((incomp.)) né'' Ou podem
ser', eh: não sei eh: agredidas' né'' [Enquanto que em outras
 Aa *[hum-hum ((afirmando))]*
culturas' não têm eh: acho que' eh: no Brasil' o contato é' muito
mais próximo ((incomp.)) não tem a menor intenção' assim' de
intimidade' uma coisa de abraçar a alguém' de pegar na mão' não
tem na: da' mais ((incomp.)) não têm os problemas que nós temos,
né'' ((incomp.))

Hablamos del papel de mediatizador asumido por VERA porque ella decide funcionar como puente entre *el universo de la lengua meta* ("lo otro", Franzoni 1991), ajeno a los alumnos y el universo de la cultura mexicana que comparte con ellos. Como profesora no nativa, ella no es un elemento exponente del *universo de la lengua meta* (*idem.*), así que está en desventaja con relación a un profesor hablante nativo. Éste tendría mayores posibilidades de control como representante de "lo otro" (o "lo ajeno"), a lo que los alumnos esperan ser inducidos para confrontar sus propias visiones y valores.

En su lugar, y gracias al carácter cultural del tema abordado, ella toma distancia frente al mismo para poder situarse como *sujeto-persona*.

Se trata de un claro ejemplo en el que se manifiesta el *conocimiento compartido* (Reis, 1994) o *base cultural* (Allwood 1990:5 *apud* Reis, *op. cit.*) que tienen en común profesora y alumnos, donde ella hace una valoración sobre un fenómeno de la cultura meta. Éste fue alguna vez también desconocido y nuevo para ella. En este momento encuentra la oportunidad para manifestarse. Lo "otro", "lo ajeno", ya no resulta del todo desconcertante o amenazador para los alumnos, pues la función asumida por la docente les permite observar el fenómeno -contacto físico- desde una perspectiva crítica, porque ellos conocen el hecho en la realidad mexicana:

P Enquanto que em outras culturas ' não têm eh: acho que ' eh: no Brasil' o contato é ' muito mais próximo

La apreciación de VERA es hecha desde la *base cultural* que comparte con los alumnos: el conocer ciertas fórmulas de comportamiento en la cultura mexicana que es necesario observar para no incomodar a otras personas y lo que ella ha encontrado en la otra cultura:

P a nossa própria cultura ' tem ' muitas coisas ((incomp.)) muitas coisas ' né'' por exemplo, isso que diziamos de ' de contato pessoal'

né" aquí no México somos só: somos: eh: ((incomp.)) de 'tocar' a mão de alguém'

Esta intervención de VERA es un ejemplo semejante al ofrecido por Ryan (1994) en su estudio de las percepciones culturales por maestros de lengua extranjera, cuando se refiere a los "aportes" ('*asides*': *idem.*) de Kevin, uno de los sujetos en su estudio de caso, basados en experiencias personales.¹¹³ La similitud radica en las comparaciones que VERA y Kevin hacen de un hecho, ya en una cultura ya en otra. De manera semejante a Kevin, VERA parece preocupada por que sus alumnos adviertan las diferencias entre lo que algo puede significar en uno y otro lugar (contacto físico en Brasil y en México) y estén atentos a lo que, consideran, puede ser benéfico para el desarrollo de su competencia comunicativa.

Aún cuando Kevin manifestaba su deseo de volver inmediatamente al punto sobre el cual se estuviera trabajando (estructuras lingüísticas y sus significados lexicales), ambos sujetos participan en interacciones que son consecuencia de una actividad anterior.

Ahora VERA no sólo se ha constituido en *sujeto-persona*, comparte además una información nueva con los alumnos.

La riqueza de su intervención radica en aspectos como:

- la puesta en práctica de una actuación diferente, es decir, el manejo de una relación menos vertical, gracias a la suma de los factores: *no nativo* y distancia ante "lo otro".
- uso de recursos relevantes para el desarrollo de la *competencia comunicativa* en la lengua meta, en el sentido dado por Hurley (1992:262)¹¹⁴.

¹¹³ De origen europeo, Kevin vivió en otros países como Canadá y los Estados Unidos, antes de establecerse en México, donde enseñó Inglés como lengua extranjera.

¹¹⁴ "In general, any effective program component in these areas (prosodia, pragmática y comunicación no verbal) would have to put adequate pragmalinguistic resources at learners' disposal and prepare them to assess the sociopragmatic demands of a situation in the TL context."

Queriendo concluir con el tema, la maestra intenta restituir el flujo de la clase conforme a las actividades que se efectuaban antes del desvío, pero el tema aún no está agotado y hay secuelas de la interacción lateral en donde ahora no sólo existe un diálogo entre la profesora y la alumna sino que otros compañeros intervienen. Sus comentarios bien pueden constituirse como breves evaluaciones y *marcadores de implicación* (Lauga-Hamid, 1990) sobre el tema del contacto físico. La clase reúne las condiciones para externarlas. Así, el intento de VERA por regresar al evento principal se ve, de momento, impedido:

- R1 → P *E talvez os países escandinavos ((incomp.)) mas aí ' não tem nada ' maior ' não os ' latinoamericanos' (.) Bom ((aumentando la voz)) então ' sh. / Como " diga*
- Ao *(((incomp.)))*
- Ao *Não, é uma idéia ((risas))*
- Aa2 *eu acho que, o clima" ((incomp.))*
- Ao *Talvez*
- Ao *Não é determinismo, pero ' sim ((varios asienten con la cabeza))*
- P *Aí tem muitas teorias((risas))*

Constatación de que la clase opera conforme a los intereses inmediatos de esta *comunidad lingüística* (Seedhouse, *op. cit.*) es el hecho de que un alumno pregunte sobre alguien cuya opinión podría ser decisiva para lo que se está comentando:

- Ao *(.) ((en español)) Y la psicóloga, no ha llegado "*
- P *((festiva, aprovechando el comentario)) Olha 'eu queria tanto que ela estivesse hoje aqui*
- Ao *((incomp.)) divertido'.*
- P *Sim, sim ((incomp.)) interessante ter a opinião de alguém que trabalha nessa área ' né' ". (.) que pena, não veio, mas ((incomp.)) que aproveitamos. (.)*

Lo que también se comprueba por la observación hecha por la maestra en su reporte de este día en el diario:

*(...)La verdad había pensado que teniendo en el grupo a una alumna psicóloga podríamos aprovechar sus valiosos comentarios pero, desafortunadamente no vino a clase.
Enfrentando una situación imprevista (diario) VERA 17-02-95*

En el caso de este evento, las marcas del regreso hacia la actividad principal son muy claras y para el cierre la profesora recuerda los hechos de antes del inicio de la actividad previa al desvío (relación entre el texto y los grabados del material), que era lo mismo con que cerraba el evento anterior (enfrentando una situación imprevista):

R → P *E(;) então vocês ' escrevem um pouquinho sobre esta lembrança' ((incomp.)) me entregam na 'na, segunda feira' e então vamos fazer uma ' outra atividade ' (:) ((se levanta y sale del círculo, busca algo en su bolsa y después va hacia la grabadora)) Vamos escutar uma musiquinha ' que fala ' sobre os amigos ' sim '' Se chama Canção da América Não sei se vocês conhecem.*

Pero siguen apareciendo las secuelas del evento lateral ya cerrado. El tono cordial y de igualdad que prevaleció entre los interlocutores durante el desvío puede ser en gran medida el responsable por que ocurran intercambios como el siguiente y que nosotros llamaremos ecos del evento lateral:

P *Canção da América, e canta Gal Costa ' [Gal Costa. ((Va hacia el centro del salón y permanece de pie)) Então vamos escutar*
Aa *[Gal]*
uma vez, (.) Duas vezes (.)
→ Aa1 *TRÊS vezes ((risas. P sorrie))*
→ Aa3 *Quatro.*
→ Aa1 *Tudas ((incomp.))*

P Bom, a / a letra ((incomp.)) não tem maiores dificuldades e depois vamos tentar ((incomp.)) de tirar a letra.

Que la profesora prefiere ignorar asegurando que no será necesario escuchar más allá de lo que ella puede considerar como oportuno y que el foco estará, conforme a sus propósitos (Seedhouse 1994) de dar atención a la forma escrita, tal y como ocurría con Kevin.

5.2.5 EL COLLAR

contextualización

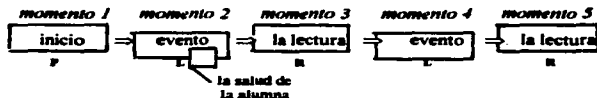
Volvemos al mismo grupo de cuarto nivel de NICE. El semestre tiene exactamente un mes de avance y hay un conocimiento y trato mayor entre los alumnos de este grupo.

Al inicio de la clase, y mientras el resto del grupo llega, la profesora y los alumnos comentan algunas fechas del calendario escolar: feriados, fin de cursos, evaluación. Los alumnos informan sobre las lecturas que están haciendo, al mismo tiempo que el profesor toma nota sobre esto. Una alumna llega y va al fondo del salón, donde conversa con dos compañeros. Estos rien y la alumna vuelve a salir. El evento inicia por la pregunta de la maestra sobre el motivo de la risa. Los alumnos explican que ha sido por un collar peculiar que la alumna les mostró antes de salir. La profesora retoma la actividad y sólo la interrumpe cuando la alumna regresa al salón. Entonces la profesora pregunta sobre el collar y la alumna explica algo sobre el significado de los elementos que lo componen. La profesora vuelve a la actividad inicial, ésta vez incluyendo a la alumna.

esquemematización

En este evento es posible distinguir de manera más clara las *uniones* de las que hablan Erickson y Schultz (1981) o momentos en los que, durante la progresión de la clase, se van conformando cambios que pueden ser observados a partir de la reorientación física de los

presentes o por comentarios específicos que marcan la entrada o salida de la lateralidad (Jefferson 1972). Aquí los llamaremos *momentos*. La clase observa la siguiente trayectoria en la que se incluye el evento lateral de manera fragmentada en dos:



Evento lateral: organización de tareas durante el semestre. 13-03-95

Siendo los *momentos 1, 3 y 5* similares entre sí y diferentes a los *momentos 2 y 4*, que son los que constituyen la lateralidad. Los cinco momentos encuentran correspondencia con el *modo 2* del modelo de Seedhouse (*la clase como comunidad lingüística*) pues se está negociando uno de los recursos que proporcionarán insumos para la manera en que habrán de trabajar en clase (las lecturas adicionales al curso), lo cual no constituye una tarea.

estudio

El inicio se compone por la actividad donde docente y alumnos organizan parte del trabajo que realizarán a lo largo del semestre: el profesor pregunta sobre un esquema que los alumnos deben hacer, con base en una lectura. En esta primera sección predomina la dirección de la actividad por el profesor, que se vale de recursos discursivos típicos, encaminados a buscar una interacción entre él y los alumnos:

- P *Alguém de vocês já começou construir o diagrama" (...)*
- P *Ah, O pai: o Fabiano. A mulher dele, como é que se chama" (...)*

- Aa1 As crianças.*
 → *P As crianças não têm nome ainda.*
Aa1 Ainda não [((risa))
 → *P [Aparecem só, sem nome.*
Aa1 (.) Sim.(...)

NICE utiliza estos recursos tradicionales del discurso pedagógico buscando maximizar la motivación (Seddhouse 1994) y la producción discursiva. Los alumnos se limitan apenas a responder a aquello que la docente les pregunta. A pesar del tiempo transcurrido desde el inicio del semestre (un mes), ella aprovecha la actividad para preguntar también el nombre de los alumnos. Esta acción de la profesora tiene cabida dentro del *modo 2* pues se busca que todos los reunidos en este salón de clase tengan elementos con los cuales se integren y actúen como una pequeña *comunidad lingüística* con características propias.

La profesora se expresa en voz alta al mismo tiempo que toma nota sobre las lecturas de los alumnos y comenta sobre la dimensión de las mismas, manteniendo el turno y la atención de los estudiantes:

- P (...) Se quiser podem ler os dois também, hein'' Se tiver o Quinze, é bem pequenininho'*

Y aprovecha dicha evaluación para bromear y pasar información sobre la lengua meta:

- P (...)São baratas de biblioteca ((risas)) Em português quem lê muito a gente chama de barata de biblioteca.(.)*

Estos comentarios aparentemente inocentes tienen una función primordial en el constante afincar de los roles participantes: definen quién posee el conocimiento y debe transmitirlo (Dabène 1990) (*Em português quem lê muito a gente chama de...*) y quién debe aceptar dicha información

para procesarla en la conformación de "lo nuevo" (Franzoni, *op. cit.*)¹. Son también información tácita sobre las funciones de docente y alumno, de la misma manera en que funciona la ubicación u organización tradicional, fija, que favorece la verticalidad de la que habla Foerster (Dabène *et. al.* cap. 4).

No obstante, hasta este momento el ambiente es relajado y existe flexibilidad en el desarrollo de las actividades. Esto favorece la aparición de *interacciones locales*² como la que aquí se constituye por las risas de los alumnos y que marcan también el inicio del *momento 2* -el evento-, haciendo que el docente indague sobre el origen del "ruido" y participe también en la construcción de ese discurso:

L→ P O que é que foi, hein" (...) *Que é que ela traz*":

El gesto del alumno pidiendo silencio es un llamado a su compañera para volver ambos al papel de *sujeto-aprendiz* (Lauga-Hamid 1990:56-57), que debe encajar, a su vez, de manera colaborativa en la *formación imaginaria* del profesor.

Una vez surgida la lateralidad, el profesor mantiene el flujo de la clase conforme al *modo 2* del modelo de Seedhouse y toma conocimiento de lo que ocurrió con la salud de la alumna, miembro de esta comunidad lingüística:

¹ Esta autora utiliza el constructo de "lo ajeno como nuevo", junto con el de "lo ajeno como lo otro", para referirse a la manera en que el alumno establece una serie de relaciones frente a la lengua que está por aprender. *Lo nuevo*, estaría compuesto por los códigos y funcionamientos de la lengua meta y que poco a poco va conociendo.

² Un hecho que no necesariamente es exclusivo de los cursos de portugués. Definimos como *interacciones locales* a las conversaciones entre los alumnos, breves y en voz baja, al margen del transcurso de la clase o de la interacción principal que se esté llevando a cabo. Estas conversaciones -en las que a veces interviene el profesor- parecen ser necesarias pues lo que se negocia tiene relación con la actuación de los participantes en las actividades del salón de clase y pueden ser aprovechadas entre otras cosas para: reformular las instrucciones dadas por el profesor, prepararse para una de las tareas encomendadas, hacer comentarios sobre alguno de los presentes, hablar de aspectos personales alusivos al universo personal de los alumnos, etc. Estas interacciones pueden ser hechas tanto en la lengua materna como en la lengua meta y son objeto de estudio para una investigación aparte.

- P *Ah...!((entra un nuevo elemento))*
 Aa4 *Dá licença"*
 P *Ah, claro*
 Aa4 *Posso entrar"*
 P *Pode. ((preguntando por su salud)) Já está bem" Ah, que bom, que bom, ((risas))*

Por otro lado, este pequeño intercambio entre la alumna que entra y la profesora constituye un desvío momentáneo dentro de la misma ruptura, un evento más dentro de la lateralidad. Siendo una interacción instaurada a partir de un tema -la salud de la alumna-, se constituye como un evento más y se traslada inmediatamente al terreno de la clase: la alumna entra, se instala y presta atención sobre los términos en que se está llevando la clase.

La docente hace un comentario sobre la alumna que originó la ruptura y recupera el turno a partir de un marcador discursivo ('Bem') cuyo uso es reconocido en la restitución de la actividad inicial. En la perspectiva de la *cultura de aprender lenguas* (Paes de Almeida Filho, 1993) los alumnos están acostumbrados al carácter pragmático de estos marcadores en su carácter de indicar una transición entre las actividades o de clausura:

- R→ P *((bajo)) A TXXX é meio maluca, né" (.) Bem. Quem mais está lendo Vidas Secas "*

NICE hace este comentario sobre la alumna en cuestión (acaso queriendo justificar el hecho de que la personalidad de la estudiante sea la causa del abandono momentáneo de la clase) y retoma el tema inicial (planeación de actividades) con la entrega general del turno preguntándoles sobre la lectura que están haciendo (*momento 3*).

Más adelante, aprovecha la vuelta de la alumna quien había salido al baño y ella misma reinicia la segunda parte del evento lateral a partir de sus preguntas:

L→ P ((incomp.)) *tem menos páginas (Aa3 entra) O que é que foi isso aí. hein" ((sujeta el collar de Aa3)) Ah. é. Isso aí o que é".*

Comienza así la segunda y mayor parte del evento (*momento -f*). En esta etapa de la interacción las condiciones y contenido de la misma son muy diferentes de las que se observaban al inicio de la clase. En este caso no sólo participan docente y alumna, sino el resto de los alumnos, quienes presencian la escena y reciben un *input* distinto a aquel del inicio. Todos abandonan momentáneamente el papel del alumno para ser personas comentando sobre un objeto que es motivo para una conversación nueva, sabiendo o presuponiendo que es un momento de "pausa" en el transcurso de la clase. Dan atención a los asuntos principales en discusión: ¿Dónde fue TXXXXX? ¿De qué está hecho el collar?

Las condiciones permiten el abandono breve de los papeles tradicionales y favorecen la *emunciación del yo o implicación del sujeto dentro de su aprendizaje* (Lauga-Hamid 1990:57) y este momento permite un intercambio de apreciaciones donde está altamente implicado el sujeto que se expresa. El fin no es necesariamente la lengua meta, salvo por la solicitud de la profesora sobre el uso del código:

- P ((Para Aa3)) *Explica isto pra mim. Você comprou na porta de uma igreja"*
 Aa3 ((risa)) *Não. ((comienza a explicar))((incomp.)) ((risa)): un cuello, y luego, el ombligo..*
 → P *Em português, em português*
 Aa3 *Este é um umbigo, o umbigo*
 P *Sim*
 Aa3 ((incomp.)) *Pero o mais bonito é este aqui'*
 P *O que é"*
 Aa3 *Umos seios*
 P *Ah*
 Aa3 *Para que sempre fiquem durinhos*
 P *AH ((risa)) (.) Ai, TXXXXX. Tá bom. E é de prata" Tem prata aí"*
 Aa3 *Eu acho que::f*

- Ao1 [Não, não
 P Ah, não"
 Aa3 Tem que ser banho, no (.) Banho
 → P Banhado
 Aa3 Sim. (.) ((risas))

El profesor es quien se encarga de cerrar el evento. Se vale nuevamente de los marcadores discursivos y retoma el tema inicial de la clase, esta vez dirigiendo la atención a la alumna como para garantizar su inclusión en aquello que ella puede controlar, la actividad principal:

- R→ P BOM. TXXXX, qual... o que livro você está lendo".

Todo el fragmento se caracteriza por las entradas y salidas (en dos ocasiones) del evento principal, de la clase al evento lateral. Este ejemplo no sólo incluye un cambio de *tópico* (van Lier, 1988). Hay presencia también de aspectos no verbales, determinantes en la manera en que se maneja la interacción subsecuente, ya sea de una manera agradable o de una manera difícil: a) las risas, que dan pie a un discurso más conversacional (Da Silva, *et al.*, 1992) diferente al discurso simplemente pedagógico; b) el desconcierto de NICE delante de una acción física, quien tiene que explicarse para evitar un malentendido y sus consecuencias:

- P Tá lendo O Quinze. Só que é pequenino, né (.) ((risa)) ((é l encostando em su asiento))
 P ((atechando)) Não, não, não Eu tô brincando (.) AXXX.
 Aa5 Eu acho que:: tem as mesmas folhas mais ou menos.
 P Ah, sim: É só a impressão [que é diferente.

En este caso, la reacción del alumno manifestada de manera corporal en su lugar es el pivote para que ocurra la explicación de la docente, quien debe negociar nuevamente sobre lo que quiso decir y evitar mayores consecuencias. Se trata de un momento de amenaza a la imagen del profesor; un riesgo potencial de la interacción.

No obstante, las emisiones corporales son capaces de hacer que se muestre el *sujeto-persona* del que habla Lauga-Hamid (*op. cit.*), antes que el *sujeto-alumno* o el *sujeto-profesor*. Estos siguen apenas una pauta de acciones previamente reconocidas y requieren de alguien que responda a la regulación de los mensajes, verbal o corporalmente. En este caso, ese responsable es el sujeto que subyace a cada papel, el cual se ha dejado de lado para que NICE explique a AXXX que su comentario sobre el tamaño de *O Quinze* fue una broma.

5.2.6 JUSTICIA SOCIAL

contextualización

Se trata de un fragmento ocurrido en la misma clase del evento anterior (el collar) y tan sólo un poco después de éste. Recordemos que trabajan con el *dossier* temático del Nordeste.

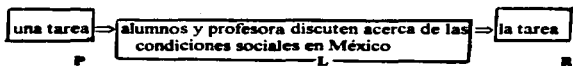
Después de tomar nota sobre las lecturas que ellos están haciendo, NICE anuncia que este día comenzarán con una actividad de comprensión de lectura y distribuye documentos escritos que los alumnos leen en silencio. Son textos relativos al ciclo de los Cangaceiros y Virgulino Lampião³. Durante la lectura, varios alumnos van llegando al salón. La profesora acude en auxilio de los alumnos que lo solicitan cuando hay alguna duda de tipo lexical; en otros casos son ellos los que toman el diccionario que está sobre la mesa.

Al terminar la lectura, la profesora propone una tarea consistente en reformular el contenido de los documentos leídos por los alumnos.

³ El cangaceiro es una figura histórica del Nordeste brasileño durante las primeras tres décadas del siglo. Eran bandos de jinetes que se dedicaban, entre otras cosas, a saquear las haciendas de los terratenientes e impartir la justicia por su propia mano. Estos personajes se volvieron figuras míticas dentro de la cultura popular de aquella región pues sus acciones contra los poseedores eran consideradas, en cierta forma, como una lucha por mejores condiciones de vida en el Nordeste, saqueado por la sequía y la desigualdad social. El bando de cangaceiros más famosos fue el del igualmente célebre Virgulino Lampião.

La revisión de la dimensión social de la figura de Lampiño conduce a una discusión sobre si realmente era un bandido o no y a situar el papel de la justicia oficial que condena a los sublevados. El evento lateral inicia por instancia de uno de los alumnos originando una controversia sobre la actuación de los gobernantes mexicanos en los últimos tiempos y la respuesta de la sociedad civil.

esquematisación



Evento lateral: justicia social. 13-03-95

Esta parte de la clase se cifra en el *modo 3* de la propuesta de Seedhouse (1994) (*comunidad lingüística orientada a la tarea*): el propósito es que ésta sea un medio para que el alumno utilice la lengua meta. La atención está en reformular los documentos que los alumnos acaban de leer.

La lateralidad se constituye por todas las opiniones de los alumnos sobre la situación social de México. Es marzo de 1995. Ante la mayor presencia de las argumentaciones de los alumnos ocurre un cambio en la orientación de la clase hacia el *modo 2* (*ibid.*). Esta permuta origina también que la actuación que la maestra venía llevando a cabo en el momento anterior quede a la zaga frente a las actuaciones de los alumnos y que modifique su participación, la cual se ve beneficiada.

El regreso a la actividad principal ocurre de manera intempestiva y explicitada por la propia NICE. El cambio obedece a una mudanza temática, el mismo tópico de la actividad anterior al desvío: reformular el contenido de los documentos leídos. En este caso sí se constituye un retorno integral a la actividad principal, marcado por el tópico que se maneja antes y después del desvío.

estudio

Se trata del evento más extenso de entre todos los seleccionados. Hemos hecho el recorte a partir de una pregunta de la profesora en donde ella promueve la reformulación del contenido de un documento leído previamente por los alumnos. Esta es la tarea en la que todos participan en ese momento:

- P→ P *Mas como é que o Lampião mesmo virou caugaceiro "(.) na historia dele"*
 Aa1 *Porque eh: ((incomp.)) seus irmãos mataram" | a um homem que tinha*
 P *[Mh]*
matado a seu pai, não" | o pai deles' (.) Não o pai.
 P *[Ahã. O pai deles]*
 A *((Varios alumnos responden)) | O pai deles]*

Como podemos apreciar en el fragmento anterior y en el siguiente, la actividad permite que se manifieste la actuación evaluadora del profesor del que hablamos en nuestra primera hipótesis, y en donde el docente se da a la tarea de verificar el uso de la lengua meta valiéndose de algún medio, en este caso la reformulación. Bajo estas condiciones es factible que la actuación del alumno se cifa a mantener la imagen (B) que el profesor tiene de él según el cuadro de las

formaciones imaginarias (Orlandi 1987) anteriormente visto. Esta misma imagen es la que justifica el proceder del profesor:

- Aa1 *O pai deles tinha, ah:: tinha sido perseguido por muitos dos latifundeiros*
 → P *[LAT]fundários ((risas)) latifundiários*

Esta actuación de la profesora se limita, por el momento, a confirmar las solicitudes de los alumnos (Long 1983) y por la atención que el docente otorga a la forma:

- Aa1 *E eles iam se 'juntaram''*
 P *Mh. Se juntaram'*

O bien a ofrecer un *input* modificado, pero sin perder de vista la *precisión* y la *forma* (Seedhouse 1994):

- Aa1 *E eles mataram o homem e deederam formar parte dos cangaceiros para se defender dos embates da polícia.*
 P *Isso' Ficaram sendo procurados pela polícia.*

En una especie de preparación (no intencional) hacia el desvío, un alumno solicita mayor información sobre algo que desconoce y que sabe que NICE (hablante-nativa) es *depositaria de dicho conocimiento* (Dabène 1990):

- Aa2 *Eram como umas comunidades, não''*
 P *Mh ((afirma)) (.)*

Ante esta constatación, el alumno inicia la búsqueda de más información a partir de la cual pueda argumentar algo que ayude en su apreciación de la figura de los Cangaceiros y del contexto

bajo el cual actuaban. Si sus hipótesis son confirmadas posiblemente arriesgue una mayor actuación en la que expondrá sus puntos de vista. Por eso pregunta a NICE:

Aol Existe uma pergunta ' Poderíamos nós pensar então que eles eram bandidos' (.)

La profesora, potencial conocedora de esta información, toma distancia frente al fenómeno social que se estudia y se manifiesta como el sujeto determinado históricamente al que ya nos hemos referido en otro momento de este trabajo. No es necesariamente ella quien irá a considerar a los Cangaceiros como bandoleros, sino que habla de otra versión, la interpretación que un sistema le ha inculcado desde los primeros años de escolaridad en el país que representa:

P A história oficial diz que ((incomp.)) bandidos

Manteniendo esta misma distancia, recurre a una analogía para ampliar la información que el alumno busca, a partir de un paralelo del fenómeno que, considera, es familiar para él:

P [como MARCOS também' . Se diz que os zapatistas são delinquentes]

La situación aparece ante nosotros de manera muy diferente a como se desarrollaba antes de la intervención del alumno *Aol*, cuando la atención se dirigía apenas al cumplimiento de la tarea.

Todavía no podemos hablar necesariamente de un cambio de *tono* (Allwright, 1984) con relación a la atmósfera que prevalecía durante la ejecución de la tarea. Aún estamos situados antes del desvío, propiamente dicho, y a estas alturas la situación permite que los comentarios de los alumnos se vayan constituyendo en evaluaciones sobre el tema en cuestión. Hay posibilidades para

una mayor participación, pues la discusión se lleva a cabo sobre algo que resulta familiar a los alumnos y que ahora se erige en "lo ajeno" (Franzoni, 1991) para la maestra, a pesar de tener un número considerable de años viviendo en México:

Ao1 *Por / porque então [por
porque isto implicaria também que (.), a lei, eh: tava sobre um lado
somentes] que era*
Aa1 *[como sempre]*

Viendo en esto una oportunidad para promover una participación diferente de los alumnos -la producción oral, por ejemplo- NICE opta por *abandonar momentáneamente el control del tópico* (Long 1983, *apud.* da Silva *et al.* 1992) y hace una invitación para que participen en el cambio ya iniciado, valiéndose de la ironía (marcada prosódicamente) y de una sonrisa:

P *[AH' Alguma familiaridade "*
((mueve la mano, risas)) Que exquisiteso ((risa))

El alumno que motivó la preparación para el desvío (*Ao1*) acepta la invitación y utiliza exactamente el mismo tono (prosódico) de ironía usado por la profesora:

Ao1 *((rie)) Que não está passando no México" ((disminuyen las risas))*

Gran parte de la conversación proseguirá sobre estos mismos andamios. Sólo en muy determinados momentos, la maestra justifica la relación de los temas concurrentes con el sílabo que estructura al curso. Parece que las representaciones sociales siguen determinando la actuación de cualquiera de los participantes en la interacción del salón de clase:

P *Ahã (.). Por isso é que no quinto nível a gente fez um ' um tema do
dossiê Nordeste-Chiapas, né" [porque têm uns temas paralelos
dentro disso (.). Ahã"*
A *[ahã]*

Pero la ocasión es favorable para que la maestra participe también en la preparación hacia el desvío. Hace una evaluación sobre un hecho propio de su propia cultura (Franzoni, *op. cit.*) y amplía la información sobre el tema que ya ha comenzaron a discutir y desde un ángulo diferente al del profesor que cuidaba la ejecución de la tarea:

P *AGORA isso / naquela época tinha as pessoas estabelecidas, os donos da terra, claro. Eles eram uns bandidos, roubavam, matavam. Roubavam pra comer, hein" (.) Né" Formaram esse / eram chamados de bandidos*

La entrada a la lateralidad también resulta accidentada, tal como hemos visto en otros eventos con relación a la salida o cierre. Veamos cómo es utilizado el lenguaje no verbal de manera estratégica por el alumno (A01) quien persiste en su intento por ganar el piso:

P *[Aqui tem uma fotografia deles' ((de la mesa toma una fotografia y la pasa))*
 L1 → A01 *[Ah, mas. Mas somente que] [Somente a lei existe]*
 P *[É autêntica, hein"]*
 Aa3 *[*
 L2 → A01 *Tudo depende do cristal com que se mira, no" ((risas))*
Somente a lei existe ((sentado, adelanta su cuerpo hacia el centro de la clase)) quando você manja o dinheiro contra os pobres. Porque agora, eh: ((se vuelve a recargar en el respaldo de su silla)) se você tem dinheiro [você
 P *[Mh]*
não está fora da lei::, entre aspas [] como é o senhor Carlos
 P *[É, é]*
Salinas de Gortari ((risas)) Muito dinheiro ele também ((incomp.))
 P *[É]*

A01 hace una reorientación física (Erickson & Schultz 1981) : primero, cuando adelanta el torso para obtener el turno y la atención de los demás -los que están hablando- y segundo, cuando se acomoda en su silla una vez que se ha percatado de que su propósito por ganar el piso ha sido

alcanzado. Las señales que confirman su propósito son la mirada de la profesora y de la alumna Aa3.

Ahora el *tono* es favorable como para que los alumnos emitan juicios de valor y se genere un *output* creativo, donde ellos se valen tanto de la lengua meta como de la materna:

- Aa3 *[Tudo depende do cristal com que se mira, no"]* ((risas))
 (...)
 Ao1 *Bandido que rouba a bandido tem cem anos de perdão.*

Ya hay una plena *aceptación del desvío* (Long 1983) por parte de la profesora, quien también se muestra interesada en el tema, recibiendo información nueva de sus interlocutores:

- P *Foi embora já"*
 Aa3 *Foi embora já. Mas não queria. Ele não queria.*
 P *Ah*
 Aa3 *O destierro. Foi um destierro.*
 P *Foi desterrado" [(incomp.) os jornais*
 Aa3 *[Sim, foi desterrado]. Não ficou nos Estados Unidos.*
Ninguém quis. Ninguém quer ele na terra dele.

Y una vez involucrada, colabora en el evento de manera distinta a como lo hacía al principio del fragmento, dando ahora lugar a la presencia del *sujeto-persona* (Lauga-Hamid 1990) que ahora expresa su parecer junto a las apreciaciones de sus alumnos:

- P *Claro que o governo dos Estados Unidos está apoiando e apoiam ele.*

Los alumnos no dejan de considerar al profesor como el vector principal hacia donde son dirigidas las miradas (Foerster, *apud*. Dabène *et. al.* 1990) o de quien se espera cierto tipo de

actuación como en esta solicitud de confirmación (*confirmation request*, Long 1983), donde la participación del profesor es utilizada de manera estratégica por parte de Aa4:

- Aa4 *E o México estaria de acordo, de acordo" de acuerdo"*
 P *De acordo ou concorda*
 Aa4 *Concordaria (,) concordaria. Muita gente concordaria*

Ya hablamos de los juicios de valor que los alumnos expresan. La mayor parte del evento constituye un espacio en el que se intercambian estos puntos de vista y donde más de uno encuentra oportunidad para manifestarse:

- Aa4 *Concordaria (,) concordaria. Muita gente concordaria ((incomp.))
 muitos lugares. Tem que / ele não tem que ir pedir asilo politico ((risas))*
 Aa1 *Mas ele nunca vai aceitar::f ((incomp.))*
 Aa3 *Mas a primeira coisa que ele deve ter é devolver tudo o dinheiro que
 ele roubou*
 P *Você acha que ele vai fazer isso"*
 Aa3 *Nunca ((risas)) Ele deveria ((risas))*
 P *Pois é"*
 → Aa4 *Eu não entendo como se todo o sexênto dele passou reformando as
 leis da constituição ((incomp.)) com uma facilidade sorprendente*
 P *[Mh]*
 como agora não se pode cambiar a / algumas coisas para que exista
 a figura do juicio politico / politico aos presidentes.
 P *Porque ((incomp.)) ((varios comentan bajo))
 (...)*
 → Aa5 *Pero en acho que as coisas estão mudando"*
 → Aa3 *Sim. [Eu acho que sim]*
 Aa1 *[Na aparência [somente]*
 Aa5 *[Não]*
 Aa3 *[Não. Não]*

Estas apreciaciones de los alumnos nos permiten localizar la presencia de los *marcadores de implicación* (Lauga-Hamid 1990: 57) que forman parte de la *actividad enunciativa* (*Ibid.*, p. 59)⁴

- Aa4 *Eu não entendo como se todo o sexênto dele passou reformando as leis da constituição (...)*
- Aa5 *Pero en ocho que as coisas estão mudando'*
- Aa3 *Sim. [Eu ocho que sim]*

Obtenemos una prueba más donde *la imagen del docente* (A) (Orlandi 1987: 16) que priva entre los alumnos es determinante para las acciones que estos emprenden en el salón de clases. En este caso, una alumna que no había participado descubre que está usando la lengua materna y no la que justificaría su presencia en el salón (van Lier, 1988) y el establecimiento de las relaciones en este espacio. Ante el descubrimiento de esta evidencia, la profesora ejerce el poder conferido institucionalmente concediendo el permiso para que la alumna siga adelante:

- Aa2 *[Não é o único. Todos os presidentes, José López Portillo, Miguel de la Madrid, todos eles. Este: Hank González es dueño de ((se cubre la boca y pone cara de sorpresa al descubrir que está hablando en español. Voltea a ver a la profesora)) (.) ((risas))*
- P *Pode falar*
- Aa2 *Pode falar" es dueño de Maseca*

Al actuar en terreno de lo que les es propio o conocido -frente a "lo ajeno" (Franzoni 1990) aquí representado por NICE como extranjera-, los alumnos parecen obrar con cierta

⁴ "Les marqueurs de l'auto-référence: je" (et) "les verbes d'opinion ou d'appréciation", entre otros señalados por la autora.

libertad. Nos estamos refiriendo a una libertad que permite que los alumnos tengan actividad cognitiva de manera creativa a partir de los datos de la lengua meta con los que ya cuentan.

Esta actividad creativa del alumno es explicitada por él mismo ("Pois eu estou inventando um termo para...") pero es ignorada por la profesora pues su atención vuelve momentáneamente a la precisión y la forma (*modo -I*, Seedhouse 1994), haciendo que, al corregir, sea notorio el contraste entre un *modo* y otro de la comunicación del salón de clase:

- Ao1 *¡Agora que nós estamos falando dos latifúndios / (...) Vocês conhecem o que é um latifúndio? Pois eu estou inventando um termo para Salinas e a gente similar a ele que son latifundistas DOS latifundistas do governo, porque eles querem tener a ((dirige su mirada a la profesora)) bastidade do poder (.)*
- Ao2 *((incomp.))((risas))*
- P *Latifundários*
- Ao1 *Neo-latifundistas, Neo-plus-latifundistas (.) Pra ficar na classe, na aula ((risas)) (.)*

La intervención de la profesora es ignorada, a su vez, por el alumno quien prosigue en su intento por explicar el término que está inventando.

Consciente de las condiciones de participación que prevalecen en el salón de clase, el alumno justifica su intervención anterior y la libertad que se ha tomado, la cual supedita a la supuesta intervención que de él se espera como alumno: *(.) Pra ficar na classe, na aula ((risas)) (.)*

Quizás ha querido decir "en términos lingüísticos" o "tratándose de una clase de lengua".

El tipo de intervención que Ao1 está llevando a cabo -y que tendrán también sus compañeros- es consecuencia de las condiciones de producción discursiva que se han venido manejando hasta aquí y lo que se dice es de valor e importancia para esta *comunidad lingüística*

(Seedhouse, *op.cit.*)³. El evento lateral permite que concurren también elementos de orden pragmático, que vienen a enriquecer la expresión del *sujeto-persona* en su actividad discursiva. Al desconocer una expresión en la lengua meta que corresponda al equivalente de lo que quiere decir, el alumno recurre a una expresión o referencia cultural propia -que adapta de manera literal- para enfatizar el contenido de su comunicado. Estratégicamente se vale de una *solicitud de confirmación* (Long 1983) que es aceptada como válida por la profesora. Así *la proposición* (Strawson 1950) de *Aol* cuenta con el apoyo del contexto creado por las mismas condiciones de producción y encuentra una *referencia feliz*⁴ en la expresión doble de la maestra: P [Mb].

Esta respuesta de la profesora ocurre porque a) debe responder a la *solicitud de confirmación* hecha por el alumno, y b) conoce a qué "pantalones" se refiere *Aol*, por lo tanto permite que use el lexema correspondiente en la lengua meta:

- Aol* *O padrinho não precisamente porque (...) (gesticula y busca las palabras) o padrinho está iniciando e ele não está iniciando. Ele está seguindo uma coisa que, que o próximo e o atual presidente deve seguir e o seguinte e o seguinte (gesticula marcando planos secuenciados con las manos) etcétera. E: mas que nós, o povo, poderíamos romper se nós tivéremos (señala su pantalón y observa al profesor) calças" [] Eh: e alguma outra coisa. Mais*
- [Mb]
- P *que calças (vuelve a señalar su pantalón y su habla se vuelve pausada) existe uma uma coisa que é muito importante [] é*
- P *honestidade ((el profesor afirma y observa la reacción de los otros alumnos)) Honestidade é o que faria ((alguien comienza a silbar "El sueño imposible", de El Hombre de la Mancha", pero el alumno*

³ Este tipo de interacción resulta valioso por los criterios propuestos por el autor: 1) número de miembros en interacción; 2) cantidad de interacción; 3) significados personales; 4) negociación de propósitos entre alumnos y profesor, y 5) incremento de oportunidades para intervenir, permitido por el maestro.

⁴ Cuando dos interlocutores entienden cuál es el referente de la expresión usada por uno de ellos. En este caso "los pantalones".

El musical norteamericano.

ignora esta intervención y prosigue) o mundo cambiar. É certo. É

VERDADE (.)

P ((rie mirando hacia el que silbó))

Aa3 Cierito

Aa4 Sim ((incomp.))

Y su actuación conduce a que los demás, incluyendo al profesor, asuman una postura ante sus argumentos: uno opta por la ironía y lo manifiesta silbando y otros adhiriéndose a *Ao1*:

Aa3 Cierito

Aa4 Sim ((incomp.))

Estas intervenciones largas por parte de los alumnos nos hablan de una constitución diferente de la clase. Estamos frente a un momento en que la interacción permite un grado de afirmación de los *sujetos* en condiciones y ámbitos casi semejantes a las que ocurrirían en un "espacio fuera del salón de clase" (Pica 1987 b); estamos en un espacio en donde sólo las ahora inesperadas señales en el proceder de los participantes -correcciones de la docente y *solicitudes de confirmación* de los alumnos- nos remiten de nuevo a un espacio formal de aprendizaje:

Aa3 O que acontece é que primeiro tem que mudar, mudar o pensamento do povo. Tem que ter mais consciência. Tem que ser mais político. Tem que ter muita mais vontade de opinião, de falar, de brigar pelas coisas que ele quer, que ele precisa. E tudo isso não é de um dia para outro. Devagar. Tem que ser com muita cultura, com muita

Aa4 [Claro, claro]

→ *educação, com muita, com muita força ((aprieta el puño)). Então tudo isso vai / EU ACHO que tudo isso vai ser / vai se dar. ((estornudos)) Na Europa tem muitos países desse jeito mas eles são países velhos, não são países novos. E os países da América não somente são países novos. Eles têm muito poder, têm muita força ((incomp.)) Somos países novos.*

Como ya mencionamos en la *esquemática*, el regreso a la actividad principal ocurre de manera precipitada, con relación al tipo de participación que NICE y sus alumnos han tenido. El cambio es explicitado por la maestra:

- R → P *E também , aqui agora voltanto pro tema do cangaço, quando a população ((incomp.)) Aqui foi o caso do Nordeste, por causa da vida humilde, tipo de vida.
(...)*
- P *((risa. Também Aol rie)) Tá bom, tá bom. Cangaço ((señala en el texto y va comentando)) quais foram seus inícios, como foi a participação feminina ((incomp.)) informação no texto aqui " Quem quer falar" (.)*

El regreso se da por medio de un cambio temático que vuelve a ser el mismo de la actividad anterior al desvío (los Cangaceiros) y por una entrega general del turno.

El retorno a la actividad principal es perceptible gracias a que el *modo 3* que sustentaba la primera tarea (reformulación) sigue en la atención de la profesora. Así que a iniciativa suya indica hacia donde debe encaminarse la clase.

Al igual que ocurrió en el contacto, prevalecen los ecos del evento lateral, ocasionado por el *tono* (Allwright 1994) y, sin duda alguna, como consecuencia también del grado de involucramiento o *implicación* (Lauga-Hamid 1990) en el que los participantes han estado durante la interacción del desvío. El retorno ya fue marcado por la maestra pero no es del todo seguido por los alumnos:

- P *NATURALMENTE se organizaram, sofreram a injustiça e então decidiram fazer justiça. Leram como foi Lampião e os irmãos dele, né" Sofreram injustiça e então decidiram fazer justiça na própria mão. Pelas próprias mãos, né"*
- Aa3 *E está acontecendo aqui também. Têm muitos povos pequenos em donde chegam algumas pessoas a roubar e o povo não espera à policia ((risas)) [Eles estão fazendo alguma coisa, justiça pela mão.*

Nuevamente la función correctiva del docente es ignorada. Y aún cuando su actuación ya está en las vías de la actividad reinstaurada, la de los alumnos prosigue bajo las influencias de la lateralidad:

- P [Eles] Claro. Eles podem não confiar na polícia, né"
 Aa3 Não. Eles não confiam em ninguém. Então aos poucos vai fazendo-se muitas coisas'
 P Ahã. E nesse sentido é que a gente pode ou não dizer que os cangaceiros eram bandidos"
 Aa1 Não'
 Aa3 Não'
 P Né"
 Aa3 Falavam / OS DONOS das fazendas falavam que eram os bandidos mas por outro lado' claro que no'

5.2.7 PERCEPCIÓN DE INTENCIONES MUTUAS

contextualización

La clase se desarrolla en un espacio diferente al aula en la que este grupo trabaja. Ahora se trata de un pequeño auditorio (auditorio B del CELE) de la misma escuela pues se va a revisar un video sobre aspectos turísticos del Nordeste brasileño. El material pertenece al dossier sociocultural sobre el Nordeste con el que trabajan los alumnos del cuarto nivel (intermedio). El grupo está sentado en una disposición distinta a la acostumbrada: "los alumnos conversaban en pares (en español) y hubo una actitud general de quien asiste al cine"⁸. Tan sólo la profesora y dos alumnos están en la primera fila y los demás a partir de la segunda y tercera. Esta distancia

⁸ Observación hecha por uno de los investigadores del proyecto PIA-PLE, encargado de la transcripción de esta clase. Estas observaciones aparecen al inicio de cada transcripción y señalan algunos aspectos de la clase que el investigador considera relevantes.

favorece, en algunos momentos, que los alumnos entablen *interacciones locales*⁹ sobre el contenido del vídeo y algunos otros temas no perceptibles a primera vista.

Después de ver el vídeo se procedió a hacer una reformulación del contenido del documento. En seguida el profesor anunció que pasarían a comentar algunos de los textos, también de carácter turístico, que ya habían sido leídos.

"En la parte de la discusión el profesor toma turnos largos y sólo consigue consultas de vocabulario por parte de los alumnos. El profesor tiene que improvisar comentarios sobre (los) textos que los alumnos leyeron para aprovechar el tiempo restante" (idem.). Es en medio de esta reformulación que ocurre la ruptura hecha por la profesora para reprender a un alumno que está distraído y que, aparentemente, no la acompaña en la actividad.

esquemización

Este fragmento es el menor de los eventos encontrados entre las grabaciones revisadas. Sus características son suficientes para que se origine, de manera brevisima, un desvío en relación al transcurso de los acontecimientos en la clase. Podemos notar que consigue generar, aunque sea por tan sólo un momento, un *tono* diferente al que impera antes de la intervención de la profesora.

El llamado de atención de la maestra al alumno ocurre de manera rápida en medio de otra actividad que se está llevando a cabo y a la cual se restituye la atención inmediatamente. Es un momento tenso y de amenaza a la cara del alumno, sobre todo porque ella orienta su atención hacia él de manera directa, explícita. En realidad, esta acción de dirigirse específicamente a un

⁹ Interacciones generalmente exclusivas de los alumnos, sin intervención del profesor, entabladas de manera independiente al desarrollo general de la clase. Son muy frecuentes y en ellas los alumnos suelen negociar incluso su actuación en la clase o en alguna de las tareas asignadas por el profesor. Generalmente transcurren utilizando la lengua materna. Su estudio merece un trabajo aparte.

alumno forma parte de las actividades más comunes en el discurso del salón de clase. En nuestro esquema marcamos el desvío como parte del mismo flujo y no como un momento aparte. Su destaque ocurre, como ya dijimos, gracias al cambio del *tono* (Allwright 1984) o ambiente que priva entre los interlocutores.



Evento lateral: percepción de intenciones múltiples. 31-03-95

Verbalmente, el evento tiene una duración de apenas tres turnos: dos de la profesora y uno del alumno. Su cohesión no es determinada por un *turno* diferente. La observación de la maestra se justifica como parte de las acciones tradicionales del salón de clase, destinadas a preservar el flujo de las actividades y la imagen y rol de los participantes.

Por otro lado, el evento se caracteriza también por la cantidad de elementos no verbales que lo componen y por la pauta que estos van marcando en la relación de los interactuantes: la postura física del alumno y su relación con otros compañeros son un distractor para la profesora y justifican su intervención desviando momentáneamente el curso de la clase.

análisis

Al revisar el video, el alumno protagonista del evento destaca en el primer plano de la imagen, a la izquierda, por su postura física que es poco común. Su actitud es la de alguien que está a la expectativa ante lo que irá a verse. Es además bastante relajada con relación a las posturas que comúnmente manejarían los alumnos en el salón de clase. A esto podemos anuar el

hecho de que el alumno sea alto y el estar sentado al frente le permite estirar las piernas sin incomodar a nadie.

La actividad por realizar (ver el video), el contenido (información turística) y el espacio en donde están (auditorio) parecen favorecer a estos cambios con relación a la interacción habitual.

Al inicio de la clase la profesora bromea con él discretamente, en voz baja. Una vez iniciada la transmisión, el alumno bosteza y dormita en varias ocasiones llegando a quedarse dormido durante veinticinco minutos a lo largo de la grabación. Más adelante modifica su postura, apoyando los pies sobre el asiento contiguo, y juega moviendo con el pie la paleta del asiento ubicado frente a la profesora. Ella permanece de pie, frente al grupo, y dirige la reformulación. Ocupando dos asientos, el alumno recuesta constantemente su cabeza sobre el respaldo de uno de ellos pero no deja de participar, haciendo comentarios sobre el contenido del documento que acaban de ver. Al quedarse dormido, la maestra lo nota pero no dice nada. Maneja ciertas ideas que le ayudan a explicar su proceder:

Durante el documento NORDESTE se escuchaban comentarios de los alumnos con su colega al lado, un alumno que ya lo había visto y que es muy inquieto. Hacía comentarios sobre lo que veía o 'ya tengo hambre', 'tengo sueño'. Al principio este alumno me ponía nerviosa y creía que no se interesaba tanto por la clase pero después de un semestre vi que si está interesado y cuando cree pertinente hace aportaciones al grupo. Es geógrafo y ha sido un buen apoyo para explicar algunos fenómenos relacionados con el Nordeste brasileño (clima, localización, etc.). Es inquieto pero creo que sus colegas no se molestan porque en general es simpático y hace comentarios humorísticos.

*Percepción de intenciones mutuas profesor-alumno: 'Lo no dicho'.
(diario) VERA 31-03-95*

El nerviosismo manifestado por la profesora y ocasionado por el alumno (CXXXX) nos habla de la imagen de los alumnos que el docente necesita prefigurar mediante las *formaciones*

imaginarias (Orlandi 1987). A partir de ellas, y del proceder tradicionalmente previsto de los educandos, el profesor construye el andamiaje¹⁰ necesario para el funcionamiento de la clase.

Es factible que la profesora haya hipotetizado inicialmente sobre el proceder del alumno y sobre las posibilidades de amenaza para su status o desempeño que esto podía significar. El trato diario se encargó de modificar esas ideas acerca de él e indicarle que su comportamiento forma parte de las diferentes personalidades que conviven en el aula, tal y como lo expresa en otro momento, refiriéndose a otro alumno:

Un alumno señaló que había entendido que no era necesario dictar fielmente el texto, más bien de acuerdo a lo que recordaba reconstruirlo. Este alumno, en la primera etapa de la actividad, no escribió todo, creo que estaba confundido o aburrido, no sé, es un alumno de nuevo ingreso al grupo y su personalidad difiere del resto que son bastante alegres y juguetones. (En otras clases ha sido parecido). Puede ser que su estilo de aprendizaje sea diferente también).

Apreciación de las diferentes personalidades y expectativas de los alumnos. (diario)
VERA 24-02-95

La alegría y jovialidad que VERA encuentra en el resto de los alumnos bien pueden deberse a que ha trabajado con ellos más tiempo que con el alumno nuevo, con quien trata de encontrar las referencias que ayudarán en la regulación de su relación de trabajo.

Volviendo a nuestro evento, los temas sobre los que trabajan se refieren a aspectos folclóricos del Nordeste. En determinado momento, la atención se centra sobre la cocina bahiana y la discusión se lleva a cabo exclusivamente entre las mujeres. Este círculo sólo se rompe cuando el alumno despierta y pregunta, visualmente, de qué están hablando, en un intento por reintegrarse al flujo de las actividades en el aula. No obstante su postura sigue denotando desgano o cansancio.

¹⁰ Comúnmente expresado entre los profesores por términos como "personalidad del grupo", "estilos de aprendizaje", "dinámica", etc.

En el cambio de tarea (de la reformulación del documento audio-visual a la revisión del contenido de los documentos escritos), el alumno se incorpora en su lugar y ocupa un sólo asiento (Erickson y Schultz, 1981). Durante la exposición de sus compañeras y mediante una señal, pide el mapa prestado a la profesora (aún al frente), lo estudia y comenta algo con el compañero de al lado, quien también está en primera fila pero atento a las palabras de la alumna que está leyendo su trabajo sobre Alagoas:

- P *Eu achava que toda essa parte eram dados de quantos quilômetros, quantos habitantes*
 Aa3 *Alagoas ((lectura del documento por la alumna))*

El alumno inquieto parece continuar ajeno a la actividad general. Insiste en iniciar interacciones locales con el compañero a su derecha. Éste mira discretamente hacia VERA para ver si no se incomoda. Ella lo nota y sobreviene el desvío:

- L→ P *((De pie, frente al grupo y muy cerca de los alumnos de la primera fila. Aprovecha un alto de la alumna que está leyendo)) (.) CXXXX*
 Ao *Podê fazer um pequeno resumo do que a: a XXXXX leu*
((bajando rápidamente el mapa que estaba consultando)) Não
((risas))
 P *Já vimos, já vimos. Está distraído CXXXX ((otro compañero de la fila de atrás le quita el mapa)) Eu acho que é importante saber um pouquinho: de todos os estados, né? Então Alagoas é outro dos estados nordestinos com muito desenvolvimento. Parece que todos os estados estão se desenvolvendo ((el alumno presta atención por unos instantes y vuelve a bostezar))*
 R→

La profesora designa personalmente, en voz alta y frente a todo el grupo, al que será su interlocutor. Le pide además que realice verbalmente la tarea que EXXXX, su colega, está llevando a cabo y que sabe de antemano que el alumno no es capaz de efectuar. Este movimiento la coloca nuevamente en ventaja sobre él pues le restituye el control sobre las acciones en el aula

(en especial sobre las de este alumno), que hacían "ruido" en su visión prefigurada del desarrollo de la clase.

Ante tales cargos, la solicitud de la maestra constituye una amenaza a la cara de CXXXX, quien no tiene argumentos para responder y defenderse, así que queda a merced de la voluntad de la docente, sin posibilidad de decir algo a favor. Sólo reconoce que no es capaz de hacer aquello que le está siendo pedido. CXXXX no tiene otra opción que aceptar "las reglas del juego" que acaban de ser recordadas por su profesora.

Estas reglas corresponden al primero de los tres ejes establecidos por Dabène, anteriormente mencionados, sobre los que descansa la especificidad de una clase de lengua: "la clase como lugar de intercambios sociales donde el 'status' de los participantes genera los comportamientos típicos" (Dabène *et. al., op. cit.*, p. 22).

A su vez, VERA justifica su observación y la legitimidad de su proceder, en pro del sílabo que sustenta el curso, como un espacio o acción (recibir la información sobre aspectos de la cultura meta) donde se supone que el alumno debería estar situado:

P Eu acho que é importante saber um pouquinho: de todos os estados, né?"

Y comenta en el diario:

El alumno inquieto me pidió un mapa que tenía yo en la mano mostrando Alagoas (de este estado estaba hablando la alumna) y se dedicó a verlo y comentar con otra alumna. Creo que esta ocasión si pensé conveniente que como consideración a su compañera que hablaba no debía estar haciendo algo diferente y no darle atención a la alumna. Cuando la alumna terminó de leer su resumen, pregunté al alumno "inquieto" si podía hacer un resumen de lo expuesto por su compañera. Tranquilamente me dijo que no pero creo si percibió cuál era mi intención. Obviamente yo no pretendí molestarlo y un poco en broma le dirigí la pregunta para integrarlo a lo que se estaba haciendo.

Percepción de intenciones mutuas profesor-alumno: 'Lo no dicho':
VERA 31-03-95

Es claro que al estar transcurriendo la clase conforme a las expectativas de VERA, su actuación sea considerada por ella como la más legítima y esto es lo que puede hacerle percibir la respuesta de CXXXXX como "tranquila" o en cierta forma incongruente con lo que ella espera.

La maestra retoma la actividad utilizando un lenguaje académico, que sabe que enfatiza su papel de autoridad ante los alumnos y que es una muestra del discurso revestido por la *cientificidad del lenguaje* (Orlandi, 1995):

P (...)Então Alagoas é outro dos estados nordestinos com muito desenvolvimento. Parece que todos os estados estão se desenvolvendo(...)

Tal como se ha mencionado en la literatura especializada, el ambiente del salón de clase o *tono* (Allwright 1984, *apud.*, Allwright y Bailey 1991:19) es creado por medio de las interacciones y es objeto de realización en un transcurso de tiempo, por lo tanto también puede cambiar (*cambio contextual*, Erickson y Schultz, 1981:148) de un momento a otro, originando que las relaciones establecidas entre los participantes sean reorganizadas a partir de dos principales aspectos: a) los roles que se ejecutan y b) las acciones o tareas que justifican la interacción. Las palabras de VERA a CXXXXX, son un llamado para que éste restituya el *sujeto-aprendiz* (Lauga-Hamid, 1990) que ha dejado abandonado la mayor parte de la clase.

Lo peculiar en este evento es que las anteriores palabras de VERA son efectivas en su momento pero no llegan a hacer menoscabo en las acciones de CXXXXX, cuya actitud hacia la clase no parece querer cambiar:

((el alumno presta atención por unos instantes y vuelve a bostezar))

Podemos decir que lo distintivo de este evento descansa en gran parte de las condiciones existentes antes y después de la ocurrencia del desvío, donde hay una fuerte presencia y efecto de elementos no verbales. Estos son determinantes en la regulación de las acciones en el aula a partir de dos aspectos observados:

- a) detonador del desvío (la postura de CXXXX, el sueño de CXXXX, su juego con el mapa, las interacciones locales entabladas como distractores para VERA) y
- b) atenuantes de la situación o que apuntan hacia un cambio tonal (el reincorporarse en el asiento, una postura rígida y sentada después de la observación de la maestra) de manera intencional.

De igual forma, notamos que la presencia de lo no verbal pone en evidencia otros niveles en los que los sujetos no se expresan cuando su atención está dirigida hacia las contribuciones a la clase, que es la que justifica su presencia en el aula.

Ante la observación de VERA a CXXXX, estos espacios se manifiestan como lo que él debe entender o inferir de las palabras de ella ("*(...) creo si percibió cuál era mi intención.*") y que nosotros hemos llamado, "lo no dicho".

5.2.8 EL BARRIO *contextualización*

La clase comienza con una explicación breve del docente a los alumnos sobre los motivos por los que las actividades serán grabadas (colecta de datos para el proyecto PIA-PLE), razones que no ocasionan ninguna objeción.

El profesor inicia la actividad planeada para este día anunciándola y haciendo las siguientes preguntas:

P "...e no entanto vamos começar as nossas atividades". *Algun de vocês já morou só alguma vez" Já morou fora da casa dos pais"*

Las preguntas son respondidas con negativas¹¹, así que opta por plantear una situación en la que haya mayor posibilidad de respuestas:

P *Alguém já casou ((sorrisas)) ou já morou na companhia do ser amado". Tal vez não amado. Por questões de estudo trabalho, não"*

Pero lo único que consigue es confundir más a los alumnos pues hay menos probabilidades de que alguno de ellos sea casado. Tan sólo un alumno responde, pero el profesor todavía debe aclarar más su cometido (Seedhouse 1994), alrededor del trabajo que van a realizar, para que las condiciones sean más favorables y los alumnos respondan:

P *MAS alguma vez acho que vão passar por essa experiência e montar uma casa ou um apartamento, etc., né"*

Así que empiezan a hablar de las condiciones de vida en la Ciudad de México y más específicamente sobre las condiciones de vivienda para un estudiante universitario.

¹¹ Hay muy pocas probabilidades de que los alumnos de una universidad pública vivan, a su edad, por sus propios medios. Mucho menos dadas las condiciones socioeconómicas que privan actualmente en el país.

El profesor está buscando contextualizar la tarea con la que irán a trabajar este día: actividades comunicativas con base en documentos semi-auténticos del libro del alumno, para práctica de aspectos relacionados con pedir y dar información sobre costos de viviendas.

En determinado momento el propio docente ofrece información sobre un barrio aledaño al campus universitario y sobre sus peculiares pobladores. Esta explicación constituye el brevísimo desvío.

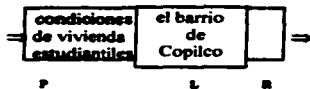
esquemmatización

De manera parecida a como ocurrió en la novela no hay ningún cambio en la manera en que la clase está siendo llevada. Persisten las características del *modo 3: actividad de la comunidad lingüística orientada a la tarea* (Seedhouse, 1994).

No obstante, el breve fragmento con la información ofrecida por el profesor hace que se pase momentáneamente -tan sólo el tiempo que dura el evento lateral- al *modo 2* y que la actividad discursiva se relacione de manera más estrecha con los significados que esta *comunidad lingüística* puede conocer. Todo el grupo está ocupado en este intercambio de información y la posibilidad de una mayor participación se hace evidente.

El tema recurrente viene al caso por lo que se discute en este momento en clase (condiciones de vivienda para un estudiante mexicano) y surgen temas adyacentes que esta *comunidad* conoce: 1) cómo se vive en México y 2) vida universitaria.

En este recorte no se aprecia un cambio en la secuencia, de manera acentuada, por lo que la lateralidad transcurre como parte del mismo desarrollo de la actividad en curso:



Evento lateral: el barrio. 04-10-98

estudio

Este es un ejemplo en donde el propio docente ocasiona la ruptura frente a la actividad en curso e inicia el evento. Un caso como este sería referido por Long (1983) como la utilización de la estrategia 3 (E3), donde se trata el tópico brevemente y a instancia del propio maestro.

Aunque de corta duración (quizás por tener en mente la consecución de los objetivos previstos), el docente logra salir involuntariamente de la secuela discursiva con marcadas pautas pedagógicas en las que está preso en la primera parte del recorte:

- P *"...e no entanto vamos começar as nossas atividades. Algum de vocês já morou só alguma vez?" Já morou fora da casa dos pais" (...). Alguém já casou (sonrisas) ou já morou na companhia do ser amado?" Tal vez não amado. Por questões de estudo trabalho, não" (...). MAS alguma vez acho que vão passar por essa experiência e montar uma casa ou um apartamento, etc., né"*

Por otro lado, la actividad tiene sus propias dificultades en cuanto a pretender un cambio que vaya de un trabajo situacional -a partir del uso de los documentos ofrecidos (información inmobiliaria)- a uno más libre, por las razones dadas arriba: es poco probable que la mayoría de los alumnos haya pasado ya por la experiencia de establecer una vivienda.

Como las acciones discursivas del profesor marchan sobre el *modo 3: actividad de la comunidad lingüística orientada a la tarea* (Seedhouse, *op.cit.*), sus preguntas buscan crear el contexto sobre el cual irá a versar la clase planeada:

- P→ P *Quanto é o aluguel agora" Vocês fazem idéia quanto é o aluguel na Cidade do México"*
 Ao1 *Cuatrocentos'*
 P *Cuatrocentos o mais barato" [O mais barato'*
 Ao1 *[Sim]*
 Ao2 *Seiscentos*
 P *Seiscentos' Você viu algum"*

Pero una clase cifrada bajo estas premisas tendrá sus consecuencias si los propósitos del profesor y los patrones de interacción empleados en la comunicación de clase no coinciden (*idem.*). Un ejemplo es el siguiente, en donde el profesor ha querido promover una mayor participación de los alumnos en la conformación del contexto arriba mencionado. Una vez que lo consigue podemos apreciar una actuación más colaborativa por parte de los alumnos (*modo 2*) pero el proceder del profesor permanece bajo las condiciones del *modo 3*. Así que cuando el alumno produce algún elemento lingüístico no favorable desde la apreciación del docente -en este caso vocabulario en la lengua meta desconocido para los alumnos- el maestro interviene estratégicamente ofreciendo las formas modificadas, en dos ocasiones, pero es ignorado por los alumnos:

- Ao2 *Um quarto na azotéia (.) seiscentos'*
 P *AH Uma dependência ((incomp.))*
 Ao2 *Também apartamentos compartilhados'*
 P *Apartamentos partilhados com outros colegas" (.)*
 Ao2 *((afirma)) Ahá.*
 L→ P *Com outros colegas. Por exemplo em Copilco há vários apartamentos que rentam a várias pessoas e assim: é um pouquinho mais barato ((movimiento de manos y cabeza)) Este bairro vocês*

conhecem ((movimientos afirmativos de cabeza por parte de los alumnos)) Este bairro aqui é de professores e estudantes.

Una vez iniciada la lateralidad, la participación del profesor muestra *marcadores de implicación* (Lauga-Hamid 1990). Se trata de una valoración hecha por el docente sobre algo aparentemente externo a la clase pero que forma parte del entorno universitario y por ende tiene relación directa con el conocimiento y características de esta *comunidad lingüística* (Seedhouse, *op. cit.*) pues ya no se está refiriendo exclusivamente a los alumnos sino a los concedores del campus universitario, incluyéndose él mismo, y en especial de Copilco¹²:

P *Este bairro vocês conhecem ((movimientos afirmativos de cabeza por parte de los alumnos)) Eu tenho a impressão que este bairro se povoou, se fundou nos anos setenta quando muitos professores do Cone Sul que tinham regimes militares emigraram pro México e a Europa. E muitos desses professores vieram a enriquecer a vida da Universidade, entender". Argentinos, chilenos (.) uruguaios, brasileiros, etcétera e tal. E estudantes. Parece que tem uma casa de estudantes. Ai têm varias residências de estudantes, né" ((movimientos afirmativos de los alumnos)).*

La reacción afirmativa de los alumnos ocurre porque saben a qué barrio se refiere IVÁN (nativo-hablante de español), quien comparte con ellos una misma *base cultural* (Allwood 1990:5 *apud. Reis, op. cit.*).

En este caso la valoración hecha por el maestro no es sobre "lo otro" (Franzoni, *op. cit.*), lo desconocido (como ocurrió en el contacto), sino sobre algo en donde profesor y alumnos

¹² Copilco es un barrio del que gran parte de la población estudiantil de la UNAM debe tener conocimiento pues es un punto obligado en el camino hacia una de las estaciones del metro más cercanas dentro del circuito vehicular más próximo al campus. Tradicionalmente es conocido por sus librerías especializadas, centros de copiado y elaboración de tesis. Su vida cotidiana está ligada a la vida académica pues sus habitantes ofrecen servicios especializados como traducciones, corrección de estilo, cursos de actualización y servicios religiosos, entre otros. Hay casas de departamentos pequeños y en sus cercanías fueron construidas, también en los años setenta, varias unidades habitacionales que dieron albergue a población académica.

comparten el mismo terreno, y que en este momento también encuentra oportunidad para manifestarse.

El retorno hacia la actividad principal es también una oportunidad para la "transmisión de un saber"(Orlandi 1987): información nueva sobre una de las opciones que los estudiantes brasileños tienen para vivir en ese país:

R→ P *No Brasil, eh: gente: essas casas de estudantes chamam-se de repúblicas ((se levanta y va al pizarrón, donde escribe la palabra))
Repúblicas são pensões também. Então uma pensão também poderia ser para se albergar quando você viaja.*

Este retorno se da de manera muy sutil pues indirectamente se ha entablado la relación entre el tema "la vivienda estudiantil en Brasil" y "cómo buscar un lugar para vivir", utilizando los documentos en el libro del alumno.

5.2.9 "LA CACHAÇA"

contextualización

El inicio del fragmento seleccionado está enmarcado por la ejecución de una tarea, actividad con la que inicia la clase de este día: escuchar una canción cuya letra sera sacada por los alumnos y que paulatinamente va siendo anotada en el pizarrón por ellos mismos con la ayuda del profesor (*modos 3 y 4* en el modelo de Seedhouse, conjuntamente). Las preguntas de IVÁN buscan contextualizar los enunciados que forman la letra de la canción¹³. Se habla de personajes, características psicológicas, acciones, tiempos y proyectos. Uno de los elementos contenidos es el de "la cachaça". El profesor aprovecha para decir que algún día buscarán la oportunidad para

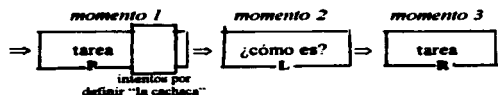
¹³ La canción es *Na batucada da vida*, un samba-canção interpretado por Elis Regina. La letra cuenta, de manera poética, la biografía de una mujer de origen humilde.

probarla. Un alumno pregunta cómo es esta bebida e inicia así el desvío que implica la lateralidad y en el que varios alumnos participan junto con el maestro en la definición de esta bebida perteneciente a la cultura meta.

esquemmatización

La interacción observada en este fragmento está basada en la ejecución de la tarea (*modo 3*, Seedhouse, *op. cit.*) en donde los alumnos deben responder a las preguntas del profesor. Esto se conjunta, al mismo tiempo, con el *modo 4* (*foco en la forma y precisión, idem.*) por los criterios que llevaron al docente a seleccionar una canción donde se utiliza un punto lingüístico de la lengua meta (el pretérito perfecto) y practicarlo como parte de la clase.

Los intentos de IVÁN por conseguir que los alumnos definan esta bebida, están marcados por las pautas del mismo momento (*momento 1*)¹⁴: explicar el significado de una palabra.



Evento lateral: la cachaza. 06-10-95

El *momento 2*, correspondiente al evento lateral propiamente dicho, comienza con la pregunta de un alumno (L→ Aol Como é.") y se constituye por la participación de más alumnos y del propio maestro, pero de manera diferente a la interacción que llevaban a cabo antes de este momento: preguntas dirigidas a los alumnos para que respondan con la forma adecuada a

¹⁴ En realidad este es el segundo ejemplo en donde dividimos los fragmentos en *momentos*, pero esto obedece a cuestiones de practicidad y en nada difiere del análisis de los demás eventos.

la letra de la canción que están escuchando. Por eso lo proponemos como un bloque diferente al del primer momento, la tarea.

El evento lateral concluye por la explicitación del profesor para volver a la actividad que estaban realizando antes del desvío:

R→P *Tá bom." Muito bem. ENTÃO agora em termos gerais, de quê fala a música." (.) De uma pessoa que :*

estudio

El recorte seleccionado comienza, como ya hemos dicho, con un buen ejemplo de utilización conjunta de los *modos 3* y *4* de la propuesta de Seedhouse: se da prioridad al desarrollo de una tarea donde los alumnos deberán usar la lengua meta y la aplicación o práctica de un punto lingüístico, respectivamente.

Además el acomodo espacial de los interactuantes corresponde con las acciones emprendidas en el aula en esta ocasión: los alumnos ocupan un área específica con una *organización semifija* o disposición de los asientos en forma de U (Foerster, en Dabène *et. al.* cap. 4) y el profesor en su área específica al frente.

Esta ubicación de IVÁN frente al grupo permite la realización de las tres funciones proxémicas (Foerster *op. cit.* p. 82) señaladas por el mismo autor: a) *la función de vector de la información*, (él conoce el contenido lingüístico y meta-lingüístico dados en la canción; las miradas tienden a apuntar hacia él) b) *la función de conductor del juego* (él señala quién debe responder a sus preguntas u otorga turnos a quien lo solicita levantando el brazo), c) *la función de evaluador* (él aprueba o desaprueba las producciones de los alumnos en función de la tarea y la atención a las formas proporcionadas por la letra de la canción).

- (El profesor está de pie, cerca del pizarrón y frente al grupo que está sentado en medio círculo)*
- P → P *Quê o quê "*
 Aa2 *((incomp.))*
 P *Ah: Cachaça [Alguém sabe o que é cachaça " Não "*
 Aa *[Litro e meio de :]*
 P *Nada, não " NINGUÉM " Juram " (.) Como era a expressão na, na, na, na frase "*
 Aa-1 *Meio litro de cachaça ((vários intentan construir la frase))*
 P *Meio litro "*

La sorpresa de IVAN -profesor no nativo- ante el desconocimiento de los alumnos acerca de la cachaça parece provenir del hecho de que él presuponía que ellos conocieran este elemento que para él resulta típico en la cultura de la lengua meta. Así que se prepara para dar esta información pero dentro de la atención a la forma con la que están trabajando:

- P *Nada, não " NINGUÉM " Juram " (.) Como era a expressão na, na, na, na frase "*

El profesor no define explícitamente lo que la palabra significa, sino que promueve aproximaciones hacia su definición, buscando que los alumnos participen. Pero estos intentos aún están cifrados dentro de las características del momento 1, o de la tarea :

- P *Meio litro " Ah. O.K. Então será uma coisa sólida "*
 Aa1 *Não*
 P *Como é "*
 A *Líquida ((Vários respondem))*
 P *Líquida. Uma coisa líquida. Mas não foi meio litro. LITRO e meio [de cachaça.*
 A *[Litro e meio]*
 P *[Litro e meio de cachaça e muita música (.) que boa festa, hein "*
Que será a cachaça "(.)

Además le resulta necesario ofrecer la forma escrita correspondiente en portugués, para enfatizar la diferencia prosódica:

Ao1 *Alcohol*'' ((en español))
 P *Ahã. É álcool. ALCOOL* ((escribe en el pizarrón)) *Mh'' É guardiente de cana, no Brasil.*

La clase es adecuada en cuanto al seguimiento de las condiciones del *moulo* ↓ (Seedhouse, *op. cit.*) deseado por el profesor, pues efectivamente se hace uso de las formas verbales correspondientes al pasado (perfecto e imperfecto) o relativas a la función lingüística de narrar un hecho:

Aa2 *Talvez ela estava caminhando de madrugada*''
 P *Ahã*''
 Aa2 *Pensando*
 P *Pensando (,) que*''
 Ao2 *E tomou meio litro de [de cachaça*'' [E.depois ((incomp.))]
 P [de cachaça, O.K.]
 P *Cachaça (,) Aparece essa palavra. Cachaça. Ahã*'' *Cachaça Um dia vamos fazer umas caipirinhas. Para que vocês experimentem o sabor da cachaça. Tá bom*'' *Já dá pra conseguir cachaça ((incomp.)) Tá*''

La entrada a la lateralidad ocurre por una pregunta explícita de un alumno. Es la segunda vez que se hace la misma pregunta al docente, pero en esta ocasión si se consigue salir de las pautas del discurso académico en el que estaban ocupados y se produce el intercambio de "significados personales" (*idem.*). Se discuten las diferencias entre el ron, el tequila, la charanda y la "cachaça":

L→ Ao1 *Como é*''
 P *Como é*'' *É: f Não (,) Não é rom Não é rom É de cana É de cana.*
 A [((incomp.))]
 Ao1 *Não é rom*
 Ao1 *O sabor é como a charanda*''

- P *Charanda é de cana"*
 Aa *Ahã' ((Alguém assente. No se distingue quién es))*
 P *Sim''(.) Não sei. Talvez. Tem [outro sabor*
 Aa *[Como tequila]*
 P *Como rom. Muito parecido ao rom. Não, porque tequila é de agave,*
mé''
 Aa *((incomp.))*

Por un momento se puede observar una distribución diferente de la interacción: aún cuando hay la necesidad de negociar un significado entre los alumnos y el profesor (¿Cómo son la "cachaça" y la charanda?) debido a que comparten una falta de antecedentes sobre el origen de esta bebida -el profesor ya ha probado la primera pero desconoce, a su vez, el origen de la charanda-, no hay una línea de jerarquía que ponga en desventaja a alguno de ellos (Varonis & Gass, 1985). Esta interacción donde tanto profesor como alumnos son NNH se constituye como un espacio no amenazador en el que ambos reciben *input* a través de la *negociación de significado* (*Ibid.*, p. 87).

Nuevamente tenemos un ejemplo de interacción en el que concurren el *conocimiento compartido* (Reis, 1994) o *base cultural* (*idem.*) entre profesor y alumnos, donde el primero argumenta y describe "lo otro" ("la cachaça") que alguna vez también desconoció o fue nuevo para él y además recibe información sobre algo que los alumnos conocen: la charanda.

Para que dicha *negociación de significado* pueda ser llevada a cabo, el profesor debe *aceptar el cambio de tópico de manera no intencional* (*táctica 1*, Long 1983).

Sin posibilidades para un mayor desarrollo del tema, IVÁN opta por cerrar el evento haciendo una breve valoración y un propósito (*Não é o mesmo, né''* (.) *Eu vou, vou conseguir, vou : arranjá e brindamos qualquer aniversário e experimentam*)

Esta invitación puede deberse a que reconoce un valor más significativo en el tipo de intercambio que acaba de tener con los alumnos o bien puede tratarse de uno de los que hemos llamado "ecos" del evento lateral.

Después invita al grupo a regresar a la tarea en la que trabajaban antes de la intervención de *AoI* preguntando sobre las características de la cachaça. El regreso resulta claro a través de los marcadores discursivos (*Tá bom.* " *Muito bem.* *ENTÃO(...)* que le restituyen el control de la actividad discursiva.

P *Não é o mesmo, né" (.) Eu vou, vou conseguir, vou : arranjar e brindamos qualquer aniversário e experimentam ((sonrisas)) Tá bom" Muito bem ENTÃO agora em termos gerais, de quê fala a música" (.) De uma pessoa que :*
 R->

5.2.10 EL CUMPLEAÑOS

contextualización

Se trata de un caso en el que, debido a la ocurrencia de algunos hechos y a sus características, no llega a constituirse ningún desvío. Sin embargo, necesitamos reportar este tipo de interacción para compararlo con los otros que integran el presente análisis.

De manera semejante a los fragmentos ya vistos, este ocurre el mismo día del evento anterior, tan sólo unos momentos después y como parte de la misma tarea: sacar la letra de la canción *Na batucada da vida*. El tema alrededor del cual se erige el evento es el nacimiento del personaje de la canción.

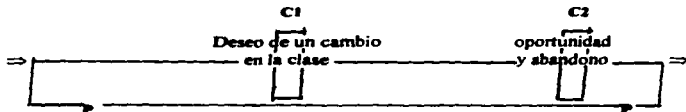
Buscando promover una participación diferente de los alumnos -quizás un cambio de los *modos 3 y 4* en los que ha estado operando la clase, hacia el *modo 2*- el profesor aprovecha las mismas palabras utilizadas en la canción ("*no dia em que eu apareci no mundo...*"), y lo traslada

contexto del salón de clase preguntando a los alumnos si recuerdan lo que ocurrió el día de su nacimiento. Estos muestran dificultad para responder a un tipo de preguntas como: *Que acontecen no día em que vocés chegaram ao mundo" (.) Vocês se lembram"*.

En determinado momento un alumno si recuerda algo que considera trascendental y que es inevitable recordar: su nacimiento coincide con el cumpleaños de su madre. Esto representa una oportunidad para entrar al tipo de interacción que el profesor estaba buscando establecer pero la forma en que ha venido funcionando la clase está bastante bien sentada que el maestro prefiere abandonar su intento original y continuar con lo que estaban haciendo.

esquematisación

Como se puede apreciar en el esquema, no se marca ningún momento en relación a otro. Aunque existe la posibilidad de instaurar un cambio (C1 y C2) en dos ocasiones, éstas no llegan a conformar un desvío lo suficientemente fuerte como para distinguirlo de la actividad principal. Así que la clase prosigue conforme a los planes originales de IVAN:



el cumpleaños. 06-10-95

C1 corresponde al deseo del maestro por promover un cambio en el modo en que opera la clase y este propósito es de carácter intencional. C2 representa la consumación (de manera

involuntaria, natural) de lo que IVAN buscaba en C1 pero que a estas alturas ya no es aceptado por él mismo.

estudio

El fragmento anterior sirve para ilustrar la posibilidad de aparición de la lateralidad y sin embargo dejaría pasar por el peso que una tarea puede tener, durante el desarrollo del evento principal, en la atención del profesor.

Aprovechando uno de los temas mencionados en la canción que da base a la actividad, IVÁN intenta transformar el mismo tema ("un cumpleaños") en un discurso más colaborativo (*modo 2: salón de clase como comunidad lingüística*; Seedhouse, *op. cit.*) por medio de una estrategia del tipo *El Abandonar el control del tópico* ('*Relinquish Topic Control*' Long 1983) en la que el docente tiene conciencia del movimiento discursivo que se lleva a cabo, pues la clase está transcurriendo conforme a lo que él ha planeado para este día.

En Dabène *et. al.* (1990: 25) encontraremos un ejemplo similar a lo que los autores consideran como no correspondiente con las previsiones del maestro ¹⁵:

"Un profesor prepara una situación en la lengua y dice a un alumno: 'Tu estás en el metro y...' pero éste, rehusándose a entrar en el mundo didáctico imaginario sugiere al profesor la respuesta: 'yo nunca tomo el metro'".

¹⁵ Un enseignant amorce une situation langagière et dit à un élève: Tu es dans le métro et...mais ce dernier refusant d'entrer dans le monde didactique imaginaire suggéré par le professeur répond: mais je ne prend jamais le métro.

Certea, il y a eu production langagière mais pas dans le sens escompté par l'enseignant. (Rapporté par R. Porquier, enseignant à Paris X-Nanterre). (Nota de pie de página en el original. N. de A.)

Este ejemplo constata la presencia de lo imprevisto en el salón de clase y cómo éste se vuelve un elemento violento para la imagen del profesor.

En el cumpleaños el profesor no sólo ve frustrada su tentativa de mantener la *voluntad de hacer producir* pues efectivamente los alumnos no recuerdan lo que ocurrió el día que nacieron. Además, la función de *corrector lingüístico* o *evaluador* (Foerster, en Dabène *et. al.* cap. 4) lleva a IVÁN a optar por el regreso a la temática y actividad iniciales, por medio de la utilización de marcadores y buscando un cambio en el contexto:

P *Muito bem. (.) O.K. Vamos continuar. Tá bom”.*

Este momento representa también un ejemplo parecido al que analiza Seedhouse (*op. cit.*, p.316)¹⁶, donde el profesor está actuando conforme al *modo 4 (forma y precisión)*, mientras que la intención de los alumnos, con su participación, es la de moverse hacia el *modo 2* discutiendo sobre las relaciones en el salón de clase. Seedhouse (*idem*) advierte que ambos actores saben “intuitivamente” que son capaces de actuar en diferentes *modos*.

La sorpresa manifestada por los alumnos ante las preguntas de IVÁN resultan legítimas pues es él quien intenta abandonar primero el desarrollo que ha venido observando la clase y por su propuesta de moverse todos hacia un espacio de incertidumbre:

P→ P *Ahã. Muito bem. Só que orgia não tem necessariamente, aqui nessa música, o sentido sexual. Orgia é assim como que: de toda essa desordem. Entendeu”*
Aol *Es una / É uma metáfora*

¹⁶ Es un ejemplo tomado de van Lier (*op. cit.*, p 160), donde el profesor enfatiza en la pronunciación de una palabra (*girlfriends*) -intervención que es ignorada por los alumnos-, mientras que dos de ellos sostienen un diálogo genuino sobre este hecho: “are you very interesting?”.

- P *É uma metáfora. Exato. Ah: De toda essa desordem, de repente, BUM, se juntaram para ver que ELA tinha chegado ao mundo. Sim "Claro" (.) ((acciona la grabación y deja pasar brevemente una frase de la canción)) Que aconteceu no dia em que vocês chegaram ao mundo" (.) Vocês se lembram"*
- C2→
→
→ A *Mh: ((risas, responden a coro)) Não*

Esta sorpresa o desconcierto se expresa por dos elementos no verbales: el silencio (.) primero y las risas después.

Echando mano de un recurso discursivo típico del salón de clase de lengua extranjera, IVÁN designa directamente a su interlocutor:

- P *Ficaram alguma vez sabendo" Você sabe, MXXXXXX"*
- Aa1 *Quê"*
- P *Que aconteceu nesse dia"*
- Aa1 *Não*

Pero sólo consigue confundirse más sin obtener respuesta de los alumnos. IVÁN navega cada vez más en la incertidumbre, lo que lleva a la alumna a cerciorarse sobre lo que realmente el primero quiere saber: *Aa1 Quê"*:

- P *Não"(.) Não" Não se lembram" Ou alguma / alguém de vocês sabe que aconteceu" (.) Bom, pelo menos a mãe se lembra, né" ((risa)) Não: não fizeram festa em casa, [receberam visitas"*

Sólo la intervención de Aa1, le ayuda a salir de este conjunto de preguntas que no hallan respuesta. Esta actuación del alumno dispara la *función correctiva* (Foerster, *op. cit.*) del profesor, quien aprovecha esta oportunidad para corregir la producción de Aa1 antes de que el error pase a ser cometido también por los demás alumnos:

- C1→ Aol [Ah: Nesse dia mi, mi mãe", cumplió años.
 → P AH: ÓTIMO. Ela FEZ anos. Fez. Fez. anos. Fazer anos. Se lembram da expressão "Ahá" Ela fez anos Era aniversário dela" (.)
 Ficom contente"
 Aol Espero ((risas))
 R→ P Muito bem (.) O.K. Vamos continuar Tá bom"

¿Qué es lo que resulta ÓTIMO para IVÁN? Sin duda la oportunidad que Aol le brinda para salir de la confusión y retomar el control corrigiendo FEZ por *cumplir*.

La intervención en vías de crecimiento del alumno (Aol Espero. ((risas)) nos da indicio de que lo que IVÁN buscaba en C1 a favor de una interacción menos mecánica finalmente ocurre, pero la atención del maestro ya no está sobre este punto en ese momento. Lo más importante para él es clausurar el posible desvío dando paso a lo que prestigia su figura, por medio de *el decir del profesor* (Orlandi 1985): cómo se dice correctamente la expresión "cumplir años", en portugués.

5.3 Acerca de la información en los diarios

Reportamos ahora, de manera breve, algunos fragmentos extraídos de los diarios de los profesores donde se observa la presencia de elementos que nos parecieron relevantes para construir argumentaciones que ya hemos presentado. Son fragmentos que reportan la voz de uno de los sujetos de esta investigación (los profesores) y que nos informan acerca de las nociones (o del imaginario) que éstos tienen en mente sobre la naturaleza del salón de clase (Apéndice 3, al final de este trabajo).

En *Enfrentando una situación imprevista* (VERA 17-02-95), por ejemplo, podemos ver que la primera parte de la clase se desarrolla conforme a lo que VERA había planeado:

Para esta clase pensé trabajar a partir de una actividad de la U6 'Carta ao psicanalista' para continuar sistematizando uno de los objetivos de esta unidad. Expresar emociones (obj. comunicativo) y uso del 'pretérito imperfecto' (narración). Pedi a unas alumnas leer la carta, la emisora es una mujer, y posteriormente comentamos entre todos el contenido de la carta. La verdad había pensado que teniendo en el grupo a una alumna psicóloga podríamos aprovechar sus valiosos comentarios pero, desafortunadamente no vino a clase.

La declaración anterior contrasta con la percepción de la clase por el mismo sujeto una vez que ha ocurrido el desvío:

Yo me descontrolé pues la intención era muy distinta a provocar malestar en una alumna. Fue algo inesperado y creo que es una situación difícil de manejar.

Resintiendo también las consecuencias del cambio tonal:

Traté de controlarme y continué la actividad pero me sentí incómoda por lo sucedido.

Y sintiéndose segura una vez que consigue la restitución del flujo de la clase conforme a las actividades que ella traía preparadas para esta sesión:

Traté de seguir adelante y cambié de tipo de actividad. Escuchamos la canción 'Canção da América', la cual tiene expresiones de emociones y sentimientos. Creo que les gustó a los alumnos y sacamos una parte de la letra de la canción.

En *Apreciación de las diferentes personalidades y expectativas de los alumnos.*

(VERA 24-02-95) se percibe la necesidad del docente por conformar una imagen del interlocutor; en este caso un alumno para saber, a partir de ahí, cómo entablar una relación de alumno-maestro con él y tener una idea de lo que de él puede esperarse:

(...) es un alumno de nuevo ingreso al grupo y su personalidad difiere del resto que son bastante alegres y juguetones. (En otras clases ha sido parecido). Puede ser que su estilo de aprendizaje sea diferente también).

Estas imágenes de los sujetos del salón de clase son necesarias para hacer una interpretación de las acciones de cualquiera de los interlocutores (del profesor a los alumnos y viceversa). Es a partir de conocer el proceder del otro en el aula como se determina el proceder del que observa o conforma la imagen:

Un alumno se quedó dormido durante la audición de la cinta y obviamente era imposible que participara. Esto sucede una que otra vez. Creo que son alumnos que llegan muy cansados a la clase (por el trabajo tal vez); sus compañeros se dieron cuenta y yo también y creo que todos pensamos lo mismo: "está muy cansado", así que no le dijimos nada.(...) Los alumnos y yo cantamos, sólo un alumno no cantó (el mismo que se quedó dormido).

Interpretación de las acciones en el aula (VERA 1°-03-95)

La reacción la encontramos exactamente un mes después cuando la misma acción del alumno (quedarse dormido) origina consecuencias muy diferentes. Dormía y cuando despertaba sus acciones ocasionaban la distracción de sus compañeros, a decir de la profesora:

Al principio este alumno me ponía nerviosa y creía que no se interesaba tanto por la clase pero después de un semestre vi que sí está interesado y cuando cree pertinente hace aportaciones al grupo. (...) Es inquieto pero creo que sus colegas no se molestan porque en general es simpático y hace comentarios humorísticos.

De acuerdo con las *formaciones imaginarias* (Orlandi 1987), para justificar su presencia en el aula, el interlocutor debe ceñirse a mostrar preferentemente una conducta previsible:

Cuando la alumna terminó de leer su resumen, pregunté al alumno 'inquieto' si podía hacer un resumen de lo expuesto por su compañera. Tranquilamente me dijo que no pero creo sí percibió cuál era mi intención. Obviamente yo no pretendí molestarlo y un poco en broma le dirigí la pregunta para integrarlo a lo que se estaba haciendo.

Y hay una observación constante del docente sobre el desarrollo de la clase y el clima que se establece:

*En general la clase fue agradable y los alumnos participaron, tal vez no todos oralmente pero sus gestos o miradas me indicaron que sí estaban interesados y participaban de algún modo.
Percepción de intenciones mutuas profesor-alumno: 'Lo no dicho'.
(VERA 31-03-95)*

En caso de alguna reacción imprevista, las finalidades pedagógicas justifican las acciones del maestro o de otros alumnos:

*El alumno que expuso, mencionó que no le agradaba mucho ser grabado. Yo le dije que el grabar la clase sólo tenía fines pedagógicos y él ya no se negó.
La clase justifica las acciones.
(VERA 8-05-95)*

El abandono del papel del profesor puede propiciar una implicación diferente de los alumnos (lo que VERA percibe como participaciones espontáneas y como una decisión por hacer algo diferente):

*Las participaciones fueron muy espontáneas. Aquí puedo mencionar que los alumnos tomaron la decisión de hacer lo que querían pues yo realmente había planeado diferente el inicio de la clase, a pesar de que sí había pensado retomar la película vista para hacer algunas reflexiones con los alumnos sobre el contenido de esa.
Libertad para los alumnos en la propuesta de actividades.
(VERA 19-05-95)*

Es un hecho que, cuando no existe amenaza a la cara de alguno de los interlocutores, esta participación diferente propicia una mayor actividad discursiva por parte de los alumnos y puede provocar la sorpresa del docente al descubrir que una interacción "diferente" puede incluirlo a él a instancias de aquellos:

El hecho fue el siguiente : una de las alumnas aventuró la siguiente pregunta (dirigida al profesor): 'E quantos anos tem, você?' (sic). A lo que el profesor respondió con absoluta confianza, bromeando primero: 'Que suéter bonito você tem!'. Y después ofreciendo el siguiente 'input': 'Eu sou mais velho que Brasília por cinco dias. Eu nasci três anos antes que a morte do Kennedy e sou ligeiramente mais velho que a idade conseguida por Jesus Cristo. Quando o homem alcançou a lua eu era uma criança'. Todo lo cual fue motivo para sostener un poco más la dinámica, en lo que podía ser quizás un nuevo episodio. Pero lo más interesante de esto anterior fue que pude darme cuenta que independientemente de los temas tratados, el manejo de la autenticidad en clase apela indefectiblemente a la 'enunciación del yo'. En otras circunstancias, ¿se habría preguntado lo mismo al profesor? Creo que muy difícilmente.

La edad del profesor

IVÁN I°-III-96

6. DISCUSIÓN

Emprenderemos en este capítulo la discusión de los datos presentados en el análisis del capítulo anterior vinculándolos, al mismo tiempo, con el aparato teórico de nuestra investigación. En esta etapa del trabajo, queremos acercarnos a la comprobación de nuestras hipótesis y responder a las preguntas que nos hacíamos sobre la interacción en el aula así como la importancia del evento lateral en el aprendizaje. Para tal objeto, el capítulo se organiza alrededor de tres aspectos: 1) una caracterización global del evento lateral en relación al resto de la clase; 2) una caracterización del evento a partir de los elementos que lo integran y 3) una aproximación a estos elementos recurrentes que nos permita argumentar sobre el valor de la lateralidad en el aprendizaje.

Al final del trabajo ofrecemos una relación de cada evento analizado mostrando las peculiaridades que presentaron como unidades específicas (**Apéndice 4**)

Hemos visto, a través del análisis, que lo no previsto constituye un complejo objeto de estudio del discurso del salón cuando deja de ser contemplado meramente como un factor de conflicto o desestabilización, desde la perspectiva del esquema de flujo de las *formaciones imaginarias* señalado por Orlandi. En éste, la autora sigue la línea de investigación de la tradición francesa y señala que en el salón de clase existen relaciones sociales bien determinadas entre los participantes en la producción de un discurso específico (*el discurso pedagógico*). Para la buena marcha de estas relaciones es necesario que cada uno de los elementos funcionen de manera previsible, de acuerdo con el lugar que ocupan frente a los otros en la operación **A enseña R a B en X** (Orlandi, *vid. cap. 3*).

Gracias a su carácter *científico* y a la *contensión polisémica*, el discurso pedagógico permite hacer una *aprehensión del mundo* o del referente (R), y la *transmisión de un conocimiento*

por medio de la anulación discursiva de uno de los sujetos (el alumno) por medio del discurso de otro (el profesor). Cuando la actuación de alguno de los dos se apega a esta perspectiva interactiva su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje estará restringido al desarrollo idealizado de alguno de los papeles previstos para este ámbito: "Mi papel como alumno me indica que debo guardar silencio y observar el orden establecido y vigilado por el profesor"; o bien, "Si quieren aprender, deben cooperar con mi manera de enseñar". Cualquier otro tipo de actuación estará alterando en mayor o menor grado dichas relaciones y por consiguiente las condiciones en que se produce.

El aula es mucho más de lo que van Lier señala como el espacio en el que un grupo de personas se reúne por un período de tiempo y donde uno de ellos comanda las actividades, algunas de ellas "animosas" como puede ser el caso de ciertos eventos laterales.

La compleja interacción observada en los eventos laterales propicia las condiciones para una intervención diferente de los participantes, en la medida en que los lleva a un terreno donde es factible que negocien significados de una manera menos cifrada en la simple ejecución de estos papeles y más cercana a lo que originalmente el Enfoque Comunicativo buscaba promover hacia el interior de las aulas; una comunicación menos cifrada exclusivamente en la metodología o el silabo.

Los participantes no sólo están usando la lengua meta, sino que *negocian significados* y hacen comprensibles sus aportaciones, como señalan Varonis y Gass, en condiciones de igualdad al no ser nativo-hablantes (situación que incluye a dos de los sujetos-profesores). Ponen además en práctica toda una serie de habilidades encaminadas hacia la adquisición de una *competencia lingüística* (el barrio, la cachaca) y una *competencia comunicativa* (la novela, el contacto, justicia social) como resultado de una actividad construida por todos, aún los que guardan

silencio. Resuelven problemas de uso y se constituyen, ante todo, en hablantes miembros de la *comunidad lingüística* más inmediata de la que forman parte: el salón de clase.

Para determinar el instante en que ocurren los cambios entre los diferentes momentos de la clase y el fragmento seleccionado como evento lateral ha sido necesario tomar en cuenta la presencia y el papel de otros elementos como los *propósitos del profesor* y los patrones en que está operando la interacción, así como la observación de las consecuencias del evento sobre el resto de la clase.

El evento principal (P) o actividad previa al surgimiento de lo lateral (L) y el regreso al evento principal (R) estuvieron en el centro de nuestra atención al revisar las grabaciones en busca de nuestro objeto de interés y durante la realización del análisis. Estas marcas que señalan los momentos de transición nos revelaron que los cambios no ocurren siempre de manera precisa o explícita sino que suelen ser consecuencia de una *preparación o construcción paulatina* a la manera en que señalan Erickson y Schultz refiriéndose a las *uniones*, caracterizadas o visibles por las posturas físicas de los participantes, la llegada de otros interlocutores, preguntas, comentarios, entre otras.

Conforme a lo propuesto al inicio del capítulo, hagamos ahora una caracterización global del evento lateral. Veamos de qué manera destaca la interacción generada durante la lateralidad con relación a otros momentos de la clase donde priva lo planeado por el profesor.

Como mencionamos con anterioridad, lo lateral deriva directamente de la actividad discursiva en el aula, independientemente de la tarea que los participantes estén haciendo o del modo con que estén trabajando. Su aparición y desarrollo no impiden que la interacción vuelva al cauce de lo que se venía efectuando o apunte hacia la instauración de un nuevo momento.

Así, podemos ver de manera contrastada cómo se constituye un evento lateral:

otros momentos de la clase	eventos laterales
<p>el origen</p> <p>- La interacción surge espontánea: a un discurso planeado, a partir del trabajo, y desanda como instinto.</p>	<p>el origen</p> <p>- Son resultado de un discurso concurrente y de manera inesperada</p>
<p>el control</p> <p>- Se aplica por parte del profesor como observador y evaluador (Foerster, 1961). Él determina generalmente la organización de la interacción.</p>	<p>el control</p> <p>- Ofrece la posibilidad de su pérdida y abre opciones para una re-organización inactiva.</p>
<p>el ambiente</p> <p>- El profesor cuida que prevalezca un ambiente cordial, un tono (Alfright 1984) favorable para la clase.</p>	<p>el ambiente</p> <p>- Incierto. Puede ser grato, lúdico, o bien ofrecer la posibilidad de amenaza a la cara de cualquiera de los sujetos.</p>
<p>los intereses</p> <p>- Profesor y alumnos amanran los papeles tradicionales reviviendo situaciones o interacciones parecidas a las que "esperan encontrar en otros niveles", fuera del salón de clase.</p>	<p>los intereses</p> <p>- Forman parte de una situación aparentemente ajena a los intereses "inmediatos" del profesor; sin embargo, son reales dentro del ámbito del salón de clase.</p>
<p>la construcción de sentidos</p> <p>- La clase y todo lo que en ella ocurre son justificados principalmente de manera institucional. Hay un alto nivel de las acciones e implicación de los sujetos.</p>	<p>la construcción de sentidos</p> <p>- Permiten justificar la situación de enseñanza-aprendizaje como una práctica social, donde todos los que participan son responsables por la construcción de sentidos y, por lo tanto, del conocimiento.</p>
<p>los sujetos</p> <p>- El alumno está en el centro de la atención como uno de los principios del Enfoque Comunicativo (Castaño, 1989: 13).</p>	<p>los sujetos</p> <p>- Alumno y profesor son "personas" y no únicamente "papeles" (Dabène <i>et al.</i>, 1990) a desempeñar.</p>

Cuadro 5: Comparación entre elementos del evento lateral y otros momentos de la clase

Como podemos apreciar en el cuadro 5, lo lateral surge de manera alterna a cualquier otra actividad en curso y siempre de manera no intencional. Lo previsto desencadena en su desarrollo los momentos y aspectos imprevistos.

Como ya mencionamos al hablar de la información que ofrecen los diarios, es factible que el profesor reconozca de repente que la clase esté teniendo un desarrollo "diferente" y prevalece un ambiente favorable para sus intenciones de comunicación entre los alumnos. Una vez reconocido, puede ocurrir que sea el maestro quien haga todo lo posible porque la clase se mantenga bajo esas condiciones. Pero definitivamente, una de las características del evento lateral que más destacaron es que éste no puede ser producido de manera voluntaria, planeada, por alguno de los participantes en la interacción.

Si el deseo del profesor es el de buscar un cambio de *modo* en las condiciones en que transcurre su clase, puede hacerlo por medio de preguntas relacionadas con el trabajo que los alumnos realicen, pero no son garantía de que dicho cambio se lleve a cabo o de que el evento lateral se constituya (el cumpleaños) pues, repetimos, éste no puede ser resultado de algo previamente planeado.

La aparente pérdida del control de las actividades por el profesor favorece el surgimiento de espacios de incertidumbre, positivos o negativos, en donde los sujetos pueden quedar desconcertados o bien decidir el tipo de participación que tendrán y el rumbo que habrán de darle a la interacción. La actuación del profesor, por ejemplo, puede tomar otros caminos dentro del espacio de incertidumbre al que nos referimos. Puede tomar una postura crítica sobre el fenómeno o referente (R) (la lengua que enseña), en lugar de ceñirla exclusivamente al cuidado de las producciones de los alumnos.

Al haber oportunidad para una *implicación* diferente, los sujetos del salón de clase generan un discurso en el que prevalece el contenido antes que la forma. Son estas implicaciones las que nos permitieron apreciar que los elementos no verbales van más allá del carácter descriptivo que ocupan en la mayoría de los análisis de investigación en el salón de clase. Efectivamente forman

parte de los ajustes interactivos emprendidos por los sujetos en el aula. Creemos que las *reorientaciones físicas* a las que se refieren Erickson y Schultz son necesarias al individuo en la medida en que una situación de enseñanza-aprendizaje requieren siempre una implicación compleja del sujeto.

Según pudimos constatar en el análisis, es claro que los recursos no verbales de los participantes funcionaron, de manera general, en dos modalidades:

- 1) como detonadores que preparan el grado de *implicación* del sujeto (el alumno que adelanta el torso en el asiento para ganar el piso en *justicia social*; VERA alejándose de la alumna que irrumpe en llanto, o el alumno que prepara su salida de manera visible y espera ser notado por NICE para levantarse y salir (*otra gramática*)).
- 2) como atenuantes o reguladores del *tono* general creado en la interacción durante el evento (CXXX sentándose de manera muy ordenada ante el llamado de atención de VERA en *percepción de intenciones mutuas*).

Por otra parte, los recursos no verbales no sólo orientan el sentido de lo verbal sino que adquieren un significado propio y explicable en el contexto en que se ofrecen: CXXX ignora el llamado de atención de VERA y vuelve a bostezar antes de cerrar nuevamente los ojos; o nuevamente el alumno que adelanta el cuerpo en *justicia social* para ganar el piso y expresar su parecer.

Observamos también que no todos los eventos mostraron características que los hicieran propios de una situación agradable o de fácil resolución. Apreciamos, por ejemplo, el llanto de una alumna originado por algo que se dijo en clase y que la llevó a revivir recuerdos tristes o poco gratos, poniendo en dificultades a los demás. Para justificar sus reacciones el sujeto se vio en la necesidad de pedir disculpas, renegociando de esta manera su presencia en el salón.

El segundo aspecto que tocaremos, de acuerdo a lo planteado al inicio de esta discusión, es el referente a la caracterización del evento a partir de los elementos que lo integran.

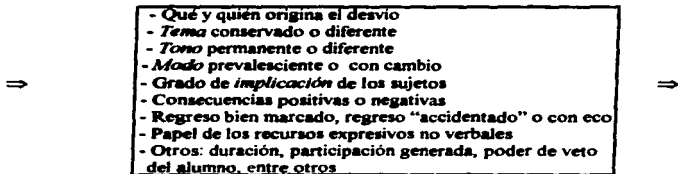
A medida que realizábamos el análisis, nuestra atención recaía principalmente sobre dos elementos mediante los que el evento lateral ganaba una coherencia y una estructura propias: *el tema y el tono*.

Hallazgo peculiar es el de la ocurrencia de un mayor número de cambios temáticos en un solo evento (*justicia social*, p. ej.), que *tonos* dentro del mismo. De esta forma, el *tono* bien podría ser el elemento rector por el que la lateralidad se distinguiera del resto de las actividades pero no siempre ocurre así.

A manera de ejemplo podemos citar *la novela*, donde no hay cambio de *tono* conforme a lo que NICE está tratando con sus alumnos. Al hablar de la televisión se está dando un ejemplo más de los recursos con los que los alumnos cuentan para estudiar la lengua, por lo que tampoco se toca un *tema* diferente.

También con relación al *tono*, entre los eventos analizados fueron menos frecuentes aquellos que ofrecen indicios de amenaza hacia la imagen de alguno de los sujetos: *otra gramática, enfrentando una situación imprevista y percepción de intenciones mutuas*.

Pero el *tema* y el *tono* no eran lo único que ganaba relevancia. Otros aspectos se repetían en la observación de los demás fragmentos. Veamos ahora lo que, según el tercer punto de nuestro interés, hemos llamado elementos recurrentes o que componen al evento:



L

Figura 4. Componentes básicos del evento lateral.

Estos elementos recurrentes son los rasgos que aparecieron como los más constantes en la construcción de cada evento. Además, durante nuestra revisión y estudio de las grabaciones se observaron las siguientes peculiaridades en relación con los elementos arriba enlistados:

1. Intentos de restitución. Son los intentos de restituir el curso de la clase, (L1) y (L2), cuya aparición secuenciada nos habla de las dificultades enfrentadas por el encargado de la reposición, en este caso fue invariablemente el profesor. Pero esto no implica que siempre tenga que ser así: podríamos estar en una clase donde la tarea de un alumno consista en exponer verbalmente frente al grupo y, ante un posible desvío, sea él mismo quien tenga que solicitar el regreso al curso de su trabajo siendo esa su preocupación principal. Por otro lado, consideramos que la interacción generada durante el evento no necesariamente tiene que entrar en conflicto con la manera en que se lleva a cabo la actividad anterior.

2. Toma de turno para ganar el piso. Son los intentos por ganar el piso que originan el cambio (L1) y (L2). Estos ocasionan la ruptura de manera indirecta (e involuntaria) ya sea por medio de la intervención de uno de los alumnos sobre la participación del profesor o produciendo la

interrupción por medio de un recurso no verbal. De tal manera ocurre en **justicia social**, donde el alumno, sentado, adelanta el torso e interrumpe el intercambio entre NICE y las demás alumnas.

3. Cambio intencional. Se trata de los medios discursivos a disposición del profesor para promover un cambio en el *modo* o condiciones bajo las que se desarrolla la clase, buscando tomarla más favorable a una participación mayor:

Como segunda actividad revisamos oralmente el segundo capítulo de 'Seara Vermelha': A caatinga. (...) Desafortunadamente los alumnos que no habían leído tenían poca oportunidad de participar. Hubo momentos en que me dirigía a ellos con algún comentario para de alguna manera integrarlos a la actividad.
Inclusión por medio del discurso.

VERA 19-05-95

Este propósito no es garantía de que la lateralidad se constituya de manera natural, como un momento aparte. Los deseos de establecer un cambio de manera intencional (C1) y (C2) también aparecen marcados sobre el margen izquierdo de la transcripción en nuestro ejemplo de **el cumpleaños** (vid. apéndice 2).

4. Intercambio de información. Aún cuando el intercambio de información transcurra de manera colaborativa entre los participantes, no se puede hablar de una ruptura de jerarquías o anulación de las *tres funciones proxémicas* señaladas por Foerster, tradicionalmente asignadas al profesor como informante lingüístico, conocedor del código ajeno o detentor de un conocimiento; las constantes referencias visuales y físicas hacia él por parte de los alumnos así nos lo mostraron. En el **contacto**, la interacción operaba mediante el establecimiento de grupos (cerrando filas) entre los alumnos frente al docente o éste y los alumnos frente al alumno que se constituyó en elemento de conflicto para el desarrollo de la clase conforme a las expectativas del maestro (**enfrentando una situación imprevista y percepción de intenciones mutuas**).

5. Condiciones de operación de la clase. El hecho de usar el modelo de Seedhouse para observar las condiciones en que transcurría la clase antes de que deviniera el desvío, podemos decir que el uso del *modo 2* sobrevino principalmente por dos motivos:

- a) cuando el profesor busca un cambio, de manera intencional, con relación a la actividad anterior -que puede estar funcionando en otro *modo*-, buscando *maximizar las oportunidades de interacción*.
- b) cuando lo que ocasiona el desvío tiene relación directa con los intereses, motivaciones y significados de los participantes como comunidad lingüística.

En cualquiera de estos dos casos, los interlocutores están en posibilidades de abandonar los roles tradicionales de profesor y alumno y dar pie a un desempeño diferente, como fue el caso de gran parte de los fragmentos analizados, donde los sujetos llegan a tener una posición crítica frente a la clase o el referente (R) como sucede en *otra gramática* y en *justicia social*.

6. Tratamiento de tópicos. En la mayoría de los eventos analizados hubo ocurrencia conjunta de dos o tres de las categorías señaladas por Long : la *estrategia número 1 (El abandonar el control del tópico)*, la *estrategia número 3 (E3 tratar tópicos brevemente)* y la *táctica número 1 (T1 aceptar el cambio de tópico de manera no intencional)*. En la mayoría de los casos esta plena *aceptación* por parte del profesor ocurría al no existir amenaza para la imagen de alguno de los sujetos, cuando el desvío era motivado a instancias de los alumnos gracias a una pregunta o comentario. Un factor que pudo favorecer esta ocurrencia debe ser el hecho de que el docente sabe o tiene en mente que la clase ha de volver al cauce de lo contemplado por él (*'keep a lesson on track'* Allwright y Bailey 1991:111); de ahí la aceptación de la *estrategia 3*.

7. Participación como evaluaciones. Sin hablar necesariamente de un cambio de *tono* con relación a la atmósfera prevaleciente durante la ejecución de la tarea, es necesario mencionar que,

durante el evento lateral, los comentarios de los alumnos apuntan hacia la constitución de evaluaciones sobre el fenómeno en el cual se centra su atención. Durante el evento lateral la participación de los alumnos muestra estar más compuesta por apreciaciones críticas sobre el fenómeno que están comentando (otra gramática, justicia social) o bien por otras más subjetivas y lúdicas (el collar y la cachaza). De esta manera, las contribuciones de los participantes están cifradas en su condición de sujetos históricos y los enriquecen al permitirles expresarlas y confrontarlas con las de los otros. Generan y reciben información. De ahí el valor de los eventos laterales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues hacen de éste un espacio de incertidumbre pero también de diálogo y transigencia.

De manera general podemos mostrar en el cuadro 6, a continuación, la manera en que funcionaron los eventos observados conforme a sus componentes, durante el análisis ya presentado. La secuencia corresponde también al orden cronológico en que aparecieron.

	la novela	otra gramática	enfrentando una situación imprevista	el contacto	el collar	justicia social	percepción de intenciones ajenas	el barrio	la cachapa
inicio del fragmento	sugerencia de la profesora	pregunta de la profesora	reacción de la alumna	valoración de la alumna	risa de alumnos / pregunta de la profesora	intervención del alumno	pregunta de la profesora	intervención del profesor	pregunta del alumno
tema	cambio temático	sin cambio	cambio temático	sin cambio	cambio temático	cambio temático	sin cambio	sin cambio	sin cambio
tono	sin cambio	cambio total y deceso de otro cambio	cambio total y deceso de otro cambio	sin cambio	sin cambio	sin cambio	cambio total	sin cambio	sin cambio
modo	modo 2	modo 2	modo 3 a modo 2	modo 3 a modo 2	modo 2	modo 3 a modo 2	modo 3	modo 3 a modo 2	modo 3 y modo 4
implicación de sujetos	menos perceptible	perceptible	perceptible	perceptible	perceptible	perceptible	perceptible	perceptible	menos perceptible
consecuencia	positiva	incitación para los sujetos	incitación para los sujetos	positiva	positiva	positiva	incitación para los sujetos	positiva	positiva
registro	directo	accidentalizado	accidentalizado	accidentalizado	directo	accidentalizado	directo	directo	directo
elementos no verbales	gestos de la profesora	o	alejamiento de la profesora	o	reacción de la profesora por reorientación física del alumno	uso estratégico por el alumno para ganar el juego	demandas y alusiones hacia el sujeto cuando	o	tres funciones prosódicas del profesor
particularidad	o	se ejerce el poder de voto del alumno	o	cosas de la interacción	evento lateral fragmentado	cosas de la interacción	apreciación de otros niveles de comunicación	o	cosas de la interacción en el profesor

Cuadro 6. Funcionamiento de los eventos observados.

* sin relevancia para el desarrollo interactivo

¿Qué relación hay entre los nueve eventos encontrados?, ¿de qué manera se vinculan con interacciones que ocurren en otros espacios?, ¿cómo pueden adquirir valor los eventos laterales para el aprendizaje? Diríamos que nuestra propuesta de clasificación ha tratado de retomar los aspectos más generales que caracterizan a los eventos laterales como podemos apreciar en el cuadro 6. Dos aspectos que podrían funcionar para un intento de crear una tipología más fina estarían vinculados de manera más directa con la construcción del evento lateral, esto es, cómo se estructura la participación y en qué momento surge en algunas actividades, lo que nos lleva a hablar de los *modos*. El funcionamiento de los eventos laterales se explica a partir del cambio en la estructura de participación que desencadena.

Cuando hablábamos de las *secuencias laterales* en el trabajo de Jefferson señalábamos que el criterio principal en su estudio era la organización de la conversación y de qué manera la secuencia lateral provocaba una ruptura de ésta. Jefferson estaba más preocupado por los elementos por los que se organizaba la conversación.

En los eventos laterales planteamos que además de este criterio de organización, observaríamos su funcionamiento, ya que para los fines de este trabajo interesa estudiar aspectos que ocurren durante el momento de fractura, como el cambio en la estructura participativa. En el estudio de Jefferson podemos considerar una plática entre dos personas (un médico y el paciente, p. ej.), donde la llegada de un tercero (una enfermera) puede ocasionar la ruptura. La atención de Jefferson se centra en el momento en que el flujo de la conversación se recupera.

En el salón de clase, sin embargo, encontramos una organización diferente a la de otros eventos fuera de este lugar, principalmente por las características de la comunicación en este espacio: la lengua es objeto de aprendizaje y medio de comunicación. Según Seedhouse las

actividades en el aula pasan por diferentes *modos* que irán a cambiar según varien las tareas emprendidas por los sujetos.

En nuestro estudio, la participación generada por la lateralidad pudo apreciarse como una actuación más relajada de los sujetos, donde existe siempre la posibilidad de que cualquiera pueda tomar la iniciativa y dirigir esa participación. El tipo de discurso que se origina y el contexto están marcando la relación entre los interlocutores. La imprevisibilidad marca también el hecho de no saber cuánto ha de durar: hasta dónde se mantiene y en qué momento desaparece. No hay alguien que se reconozca como el responsable por el rumbo que la interacción pueda tomar. La interacción, bajo estas circunstancias, no se vincula necesariamente al sujeto que detenta el poder ideológico e institucional (el profesor).

De ahí concluimos que no es posible establecer una comparación entre secuencia lateral y evento lateral por las características de la propia naturaleza del evento en el salón de clase. Lo que sí es factible hacer es una aproximación con las teorías referidas en este estudio, específicamente con el trabajo de Lauga-Hamid y su clasificación de los diferentes marcadores de implicación en la actividad discursiva (cuadro 1).

Dado que el salón de clase tiene asignadas funciones muy específicas, la ruptura de actividades que aquí se llevan a cabo se vincula necesariamente con la modificación de los elementos que integran la comunicación en este espacio: tiempo y funciones de los sujetos.

Durante el evento lateral no siempre es necesario que cambie la estructura de participación enunciativa. Hay casos en que sí cambia y en otros no, a partir de un mismo tema y un mismo tono, como fué el caso de algunos de nuestros eventos. Así, la ruptura de la actividad o el cambio de *modo* tiene repercusiones en la participación de la comunidad del salón de clase.

Es posible observar un abandono momentáneo de los papeles en el aula. Esto es, el de profesor y alumno, con un desplazamiento hacia el prevailecimiento de los sujetos como lo plantea Lauga-Hamid. En vez de encontrar una actuación cifrada exclusivamente alrededor del discurso pedagógico (función) o en el referente (objeto) que justifica su presencia en este espacio (la lengua extranjera), la implicación de los sujetos como enunciadores en el evento lateral coloca al profesor en condiciones de ampliar información, aclarar y él mismo emitir una opinión. Por su parte, el alumno comenta en torno al fenómeno o hecho que se discute y coloca su visión del mundo. Se consigue mitigar el poder pero éste no desaparece. Predominan las bases institucionales pues sigue habiendo un control por parte del profesor.

Es evidente que la amenaza es constante pero apunta hacia los papeles de alumno y de profesor antes que a los sujetos involucrados. El espacio del salón de clase, con una asimetría reconocida, marca las características del evento lateral y esto obliga a los sujetos a la función original de esta interacción: la relación educando-educador.

Con lo anterior nos hemos referido a los aspectos interactivos y discursivos. Pero también es posible observar cambios lingüísticos tales como el uso de un léxico más familiar y el realce de aspectos más emotivos como los juicios de valor, por medio de la utilización de adjetivos y adverbios. El sujeto se marca por la primera persona: "yo creo...", "considero que...", "no estoy de acuerdo con...", "me refiero a...", etc (Lauga-Hamid 1990:69).

En el plano discursivo, el discurso académico de los participantes se torna más coloquial, deja de ser el discurso marcado por la rigidez del metalenguaje y se traslada a los terrenos de un discurso más personal, o "personalizado" como solíamos llamarlo, en donde cabe la alternancia entre la lengua materna y la lengua meta.

Una clasificación más detallada de los eventos laterales se basaría en el *modo* y en la orientación que la participación gana con la implicación enunciativa de los sujetos en una nueva tarea. Esto conduce a que el sujeto tenga una actuación diferente y la lengua que estudia es, ante todo, vehículo de comunicación. Es aquí donde encontramos su riqueza para el aprendizaje.

En el siguiente capítulo, apuntamos algunas implicaciones pedagógicas que la lateralidad puede generar.

7. CONSIDERACIONES FINALES

*Enormes, apacibles,
cantan,
sobre todo cantan.
Emergen en medio de arcos de sal,
desafiando un destino trágico
infundido por no se sabe quién.
Acróbatas natas, deleitan la tarde tibia con sus giros luminosos.
Mírala, sobre todo mírala.
No es un monstruo
Es una manifestación perfecta de la vida.*

La Juharta
Leonardo Herrera

7.1 Reflexiones pedagógicas

Al terminar este trabajo y teniendo en mente la necesidad de informar a profesores e investigadores sobre las implicaciones de los eventos laterales, queremos hacer las siguientes reflexiones acerca de las condiciones interactivas que pudimos observar en el estudio de la lateralidad:

La importancia de los eventos laterales respecto a la enseñanza-aprendizaje radica en que favorecen las condiciones en la clase para un desarrollo de la potencialidad expresiva de los participantes y por ende de la *competencia comunicativa*. Los momentos de lateralidad son un espacio donde los individuos utilizan la lengua que están estudiando para transmitir, negociar y arriesgar significados que implican directamente al ámbito con características propias en el que se reúnen para participar en un proceso de socialización. Bajo estas condiciones el alumno, centro de la atención de la metodología comunicativa, cuenta con la presencia de un interlocutor al que consideramos como profesionalmente capacitado para guiarlo en dicha construcción y que no necesariamente ha de estar en ventaja sobre él.

Consideramos que la interacción del desvío conduce a lo que Orlandi señala como la reversión del *discurso pedagógico* hacia un *discurso polémico*, donde alumnos y profesores pueden ejercer su *capacidad de discrepancia*¹. De igual forma, las condiciones interactivas existentes en el desvío permiten que se genere un alto grado de negociación del poder por parte del alumno. No en el sentido de arrebatar al docente el control de las interacciones que operan en el aula, sino mediante la instauración de un espacio en el que ambos sujetos se constituyen en corresponsables de la construcción de los sentidos y de los significados (Varonis y Gass, 1985). La interacción observada en un evento lateral puede llevarlos a recuperar su identidad plena como locutor (Benveniste 1976, *apud*. Orlandi 1987:34), el locutor que se apodera del medio de expresión (*el discurso pedagógico*) que en ciertas condiciones y de manera disimulada ejerce una presión ideológica sobre él, mediante su propio funcionamiento. Al tener control sobre este medio opera sobre sus condiciones de producción (discursiva) que llevan, finalmente, hacia una transformación de la realidad.

La lateralidad permite que el profesor abandone el discurso del cual es cautivo y sus intervenciones durante la interacción lo perfilen como interlocutor con una historia personal, enriqueciéndose también con la información generada por los significados en cuestión. Lo coloca además en una perspectiva crítica y de reflexión sobre su proceder en el aula. Esto puede llevarlo a preocuparse en su formación y a buscar más información entre toda la que emerge de la misma realidad del salón de clase.

El evento lateral permite también la presencia, de manera más explícita, de un componente afectivo proveniente del trato diario y formado por los vínculos establecidos en el devenir escolar, donde los deseos y las expectativas de cada uno de los participantes se encuentran. Este

¹ *Discordancia*, en el original.

componente no es tan perceptible en otros momentos de la clase, cuando ésta transcurre conforme a las intenciones planeadas de los sujetos, principalmente las del profesor.

En relación a la *competencia lingüística* en la lateralidad, el desarrollo de ésta se ve favorecido cuando la intervención del maestro -como el sujeto que proporciona información sobre "lo nuevo" (Franzoni 1991), el código de la lengua meta- ocurre a instancias del alumno, por medio de las *solicitudes de aclaración o confirmaciones de comprensión* ('*clarification request*' y '*comprehension check*', Long 1983b) que pueda formular al profesor. La actuación del alumno influye así en la del docente y hay generación de *inputs*, a solicitud suya.

La literatura y la investigación del salón de clase no contemplan al alumno como una entidad abstracta y de una sola pieza a la cual "hay que hacer hablar", como se percibía era la preocupación de las primeras metodologías basadas en el Enfoque Comunicativo. Cuando nos refiramos a él, debemos pensarlo como un individuo con una historia personal, integrante de una sociedad heterogénea, que encuentra en el aula un espacio en el que puede manifestar la multiplicidad de expresiones que lo componen en otros contextos o situaciones sociales: hijo o padre de familia, civil, "homo-faber", artista, entre otras.

El aprendizaje a través de la socialización, proceso mediante el cual se integra a un grupo (o varios grupos) históricamente determinados, puede ser recuperado al hablar de sí mismo en la lengua extranjera.

La negociación en el salón de clase sigue siendo algo deseable que aún no ha alcanzado la totalidad de los ámbitos educativos porque no se contempla el papel que el alumno pueda tener en la manera en que aprende o la manera en que hace contribuciones. Sabemos que es necesario desmitificar a la negociación y reconocer que siempre alguien pierde o cede pero no siempre tiene que ser el alumno.

Las contribuciones enriquecen a los participantes en mayor medida que tan sólo tener la oportunidad de usar la lengua que están estudiando y recibir información de los demás en el mismo idioma. En el caso concreto del salón de lengua extranjera, existen momentos bien localizados que merecen nuestra atención por ser espacios en los que emerge el sujeto crítico: al inicio del curso, al término de una unidad o etapa previamente determinada por los participantes, en fechas previas o posteriores a una evaluación, entre otras. En estos periodos, profesores y alumnos negocian "las reglas del juego" o las condiciones bajo las cuales seguirán trabajando en lo consecutivo.

La clase es un espacio con riesgos potenciales en cuanto a la preservación de la autoimagen que todo miembro de una comunidad desea o tiene de sí mismo. Por lo tanto, si pensamos en la consecución de una comunicación real, no importando cuales sean los medios por los que se llega a ésta, es previsible (aunque no deseable) la presencia de condiciones que motiven dichas contingencias.

Nos estamos refiriendo a condiciones parecidas a las que observamos en *otra gramática* y en enfrentando una situación imprevista. La amenaza es evidente en cuanto a que atacan *la imagen del profesor*, sostenida durante la interacción por el mismo y por las acciones de los alumnos que la legitiman.

Consideramos que no se trata de una amenaza grave ya que el abandono momentáneo del flujo de dichas relaciones no tiene que conducir necesariamente a un caos porque todos los participantes sabemos que hay algo a cuyo cauce se habrá de volver, que sustenta nuestra relación con los otros y justifica nuestra presencia temporal y espacial en el salón: el diseño curricular del curso que nos ocupe. Los papeles tradicionales del salón de clase no se pierden de vista por haber aflorado las percepciones de los sujetos inherentes a dichos roles, durante el desvío.

Toda reconsideración sobre los roles que conviven en el salón de clase tendrá que contemplar necesariamente el establecimiento de una relación más dialógica y compartir la responsabilidad en la construcción del conocimiento.

Cualquier quehacer pedagógico en una lengua extranjera que aspire actualmente a ser efectivo debe incluir en su planeación la convivencia y participación en actividades extra-académicas, ir a la comunidad de nuestros interlocutores, visitar su yo. No hablamos en un sentido real, sino que nos referimos a la necesidad de interesarnos por su universo personal y permitir que ellos conozcan nuestras apreciaciones, sin perder la perspectiva de una relación de trabajo. Sólo en esta medida podrá haber condiciones para que nuestros encuentros e interacciones en el aula "dejen el ámbito de la simulación" (Danielle Zaslavsky, IPRA 96).

Nuestra clase puede desarrollarse conforme a alguno de los cuatro *modos* propuestos por Seedhouse (1994) y, en caso de derivar en el evento de manera no intencional, observemos su desarrollo y rescatemos los puntos que más beneficien nuestra expresión como sujetos.

7.2 Conclusiones

A lo largo de esta investigación hemos abordado un aspecto recurrente en la comunicación del salón de clase que son los eventos laterales.

Sabemos ahora que la lateralidad no resulta tan irrelevante para el desarrollo de la conversación pues ofrece peculiaridades que merecen consideración entre las actividades en el aula.

Sin perder de vista las preguntas que nos hacíamos al principio del trabajo, es importante informar a los profesores sobre las complejas condiciones en que una clase puede operar y advertirle sobre el surgimiento, desarrollo, y vinculación con el aprendizaje, de los eventos

laterales, con sus peculiaridades y consecuencias. Cabe al docente decidir sobre el rumbo que tomará la clase una vez que el evento lateral ha iniciado.

Recordemos también que, si bien la lateralidad no puede ser provocada, puede ser objeto de aceptación o de rechazo por parte del profesor una vez que ha sido reconocida. Lo segundo, como pudimos ver, ocurre cuando lo no previsto se constituye como elemento de conflicto o es base de malentendidos entre los participantes. En caso de aceptarla, el maestro estará integrando las posibilidades de una participación más dinámica y enriquecedora para los alumnos, que simplemente promover un *input* basado en la utilización de elementos lingüísticos muy precisos. El evento lateral puede incluir en su desarrollo la promoción y uso de los objetivos funcionales que vincularán finalmente las actividades en el aula, propiciadas o no, con el currículum que las sustenta.

El estudio de la lateralidad nos permitió constatar que lo no verbal es un elemento de información sobre la misma clase: la atención brindada por los alumnos al maestro como *vector de la información* (Foerster 1990), los clanes o grupos constituidos ante circunstancias amenazadoras o bien una respuesta corporal diferente a lo que uno de los interlocutores puede manifestar, entre otros.

Creemos que el estudio de los eventos laterales tiene implicaciones en actividades de formación continua de profesores de lengua extranjera, donde puede ser objeto de discusión tanto por sus componentes como por sus características y consecuencias para la interacción. Es necesario advertirlos de que no se trata de una técnica que garantice el buen funcionamiento de sus cometidos pedagógicos pues estaríamos remitiéndonos nuevamente a la base de las formaciones imaginarias.

Es nuestro deseo que las argumentaciones aquí hechas acerca de la naturaleza de los eventos laterales sirvan de instrumento o antecedente para otras investigaciones en el área de la interacción. De igual manera, nos interesa observar su realización en otras lenguas, por lo que estamos en disposición de colaborar con profesores e investigadores que así lo manifiesten.

Necesitamos crear una mentalidad diferente con relación a las actividades del salón de clase. Además, y de acuerdo con nuestra primera hipótesis, es probable que aún tenga que pasar mucho tiempo para que todos los implicados en la enseñanza de lenguas extranjeras asuman una concepción diferente sobre lo que cada uno puede considerar como "el buen funcionamiento de la clase".

7.3 Epílogo

Vivimos en una época en la que las palabras han rebasado nuevamente sus fronteras, apilándose en bloques y constituyéndose en esfinges con las cuales aprendemos a convivir. Es una época en la que las instituciones han fracasado en su cometido de congregar - incluso alrededor de una lengua nacional- a sus miembros ofreciéndoles en cambio imágenes de un mundo virtual y obsoleto al cual deben amoldarse, más que reconocer lo que los compone como individuos.

Willie Loman² constituye el personaje trágico contemporáneo por excelencia al no aceptar su realidad y vivir en pro de un imaginario, el ofrecido por el *estilo de vida* del consumo y del "debiera ser", que lo llevan a portar y manejar una máscara. Ésta le permite recrear lo más profundo de sus anhelos mas no la realidad, llegando indefectiblemente a la anulación y a la muerte. Pero ahora más que nunca el viajero de Miller está vivo: son pocos los referentes

² Personaje protagonista de "Death of a salesman", de Arthur Miller, (1949).

alrededor del individuo (nosotros) que garantizan o preservan una auto-estima o sirven como elemento a partir del cual podemos construir una identidad segura.

Ante tal panorama, el sujeto necesita erigirse a cada momento a través de sus acciones y en función de los cometidos hacia sus congéneres. En esa medida y teniendo un objetivo similar pueden avanzar en el proceso de aprehender al mundo, razonarlo y transformarlo.

La sabiduría de la Esfinge no tiene por que ser destructiva, al contrario: debemos hacerla nuestra amiga e invitarla a beber en el mismo río. Es portadora de un conocimiento pero también de una sabiduría milenaria de la que todos podemos beneficiar pues el conocimiento es también liberación:

El cultivo de la ciencia me parece que requiere especial valentía en este caso. La ciencia comercia con el saber, con un saber ganado por la duda. Proporcionar saber sobre todo y para todos, y hacer de cada uno un desconfiado, eso es lo que pretende. Ahora bien, la mayoría de la población es mantenida en un vaho nacarado de supersticiones y viejas palabras por sus príncipes, sus hacendados, sus clérigos, que sólo desean esconder sus propias maquinaciones.

Galileo Galilei, Bertolt Brecht

Creemos que, reconociendo el carácter de la clase como ambiente formal de enseñanza-aprendizaje con características propias pero donde también tiene cabida lo huidizo y la incertidumbre -elementos presentes en cualquier otra situación de interacción-, podremos partir hacia una apreciación diferente, o por lo menos más completa, acerca de la participación de los actores en función de una enseñanza más natural, de diálogo y enriquecedora, en la interacción del salón de clase.

Una nueva visión de la naturaleza de la comunicación del salón de clase incluiría la posibilidad de conocer más sobre el universo personal del alumno para que el profesor tenga la oportunidad de instaurar una interacción más auténtica y no meramente funcional.

Apelamos por una promoción o continua presencia de estos eventos. Su constante aparición durante las clases observadas fue motivo de relevancia para ser tomado en cuenta como objeto de futuros análisis, que vengan a enriquecer lo aquí dicho.

BIBLIOGRAFÍA

- Alwright, D. and Bailey, K. (1991). Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, R. (1984). The importance of classroom interaction in classroom language learning. Applied Linguistics, 5 (2), 156-171.
- Austin, J.L. (1962). Cómo hacer cosas con palabras, edición española. Paidós Estudio no. 22. Barcelona.
- Bailey, K. M. (1980). An introspective analysis of an individual's language learning experience. Research in Second Language Acquisition, (Selected Purpose). The Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum. R. Scarella, C. Robin & Krashen D., Newbury House.
- Bergson, H. (1900). La risa (Le rire). Tr. Amalia Aydée Raggio. no. 5, SARPE-Plaza & Janes. Madrid.
- Birdwhistell, R. L. (1979). El lenguaje de la expresión corporal. col. Comunicación Visual, Editorial Gustavo Gili. Barcelona España.
- Blom and Gumperz (1972). Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway. In Gumperz and Hymes, (eds.). Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. Holt, Rinehart and Winston Inc. U.S.A.
- Canale, M. and M. Swain (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics ,1 (1) Oxford: Oxford University Press.
- Castaños, F. (1989). Diez contradicciones del enfoque comunicativo. Estudios de Lingüística Aplicada 9. CELE-UNAM: México.
- Castilho, Ataliba T. de (1989). Para o estudo das unidades discursivas no português falado. Em A. Castilho (Ed.) Português culto falado no Brasil. Editora da UNICAMP, 249-279.
- Cazden, C. B. (1989). Contributions of the Bakhtin circle to 'communicative competence'. Applied Linguistics, 10 (2), 116-127. Oxford University Press.
- Chaudron, C. (1987). The role of error correction in second language teaching. In B. K Das, (eds.) Patterns of classroom interaction in Southeast Asia. Series 17, 17-50 RLC Anthology. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

- _____ (1988). Second language classroom: research on teaching and learning. Cambridge University Press.
- _____ (1991). Validation in Second Language Classroom Research: The Role of Observation. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. S. Smith and M. Swain, (eds.) Foreign Second Language Pedagogy Research 64, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia.
- Colin, R. M. (1992). Interação verbal na sala de aula. Em Paes de Almeida Filho, J. C. e Lombello, L. (orgs.) Identidade e Caminhos no Ensino de Português. 77-85. Editora da UNICAMP. Campinas São Paulo.
- Coste, D. (1984). Les Discours naturels de la classe. Le Français dans le monde, 183 fev-mar 16-25. C.R.E.D.I.F., France.
- Crookes, G. (1993). Action research for second language teachers: going beyond teachers research. Applied Linguistics, 14(2),130-143.
- Dabène, L. ; Cicurel, F.; Lauga-Hamid, M.C.; Foerster, C. (1990). Variations et rituel en classe de langue. Hatier-Credif, Paris.
- Da Silva H. M.; Diaz de León, J.M.; de Fina A. (1992). Modified interaction: Teaching-like and Conversation-like discourse on grammar in EFL classrooms. Lenguas Modernas. 139-156. Universidad de Chile.
- Davis, K. A. (1995). Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. Tesol Quarterly, 29 (3), 427-449.
- Dayvis, F. (1983). La comunicación no verbal. col. El libro de bolsillo no. 16, Alianza editorial. Madrid España.
- Delhumeau, A. (1984). El hombre teatral. col. Ensayo, Plaza & Janes Editores. México.
- Ellis, R. (1985). Input, interaction and Second Language acquisition. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1990). The relationship between Classroom Interaction and Language Learning Instructed Second Language acquisition. Basil Blackwell.
- Erickson, F. and Schultz, J. (1981). When is a Context?: Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence. In J.L. Green and C. Wallat, (eds.) Ethnography and language. New Jersey: Ablex Press.

- Ernst, G. (1994). Talking Circle: Conversation and Negotiation in the ESL Classroom. Tesol Quarterly, 28 (2), 293-321.
- Fisher, E. (1993). Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: how discursive exploration might be encouraged. Language and Education, 7 (4), 239-257.
- Fontão do Patrocínio, E. M., (1993). Repensando o conceito de competência comunicativa no "aquecimento" da aula de português-língua estrangeira: uma perspectiva estratégica. Tesis de Maestría en Linguística Aplicada, (fotocopia). UNICAMP, Campinas Brasil.
- Franzoni, P.H. (1991). Nos bastidores da "comunicação autêntica" Uma reflexão em Linguística Aplicada. Tesis de Maestría en Linguística Aplicada, (fotocopia). UNICAMP, Campinas Brasil.
- Germain, C. (1984). El enfoque comunicativo: qué y cómo enseñar, (fotocopia). III Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas. CELE-UNAM, México.
- Goffman, E. (1959). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amarrortu Editores. Buenos Aires.
- Graves, R. (1985). Los Mitos Griegos. Vol. 2, no. 1111 col. El Libro de Bolsillo, Alianza Editorial. México.
- Guiraud, P. (1979). La Semiología. Tr. de María Teresa Poyrazian. Siglo XXI Editores. México.
- Hamel, R. E. (1984). Análisis Conversacional. Estudios de Linguística Aplicada, Año 2, Núm.3, enero. CELE-UNAM: México.
- Hatch, E. (1992). Discourse and Language Education. Cambridge University Press.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in Foreign Language teaching: recent theory, research and practice. Modern Language Journal, 62 : 387-398.
- Herrera, L. (1989). Elementos de comunicación no verbal en el quehacer actoral. (Tesis de licenciatura). Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México.
- Hurley, D. S. (1992). Issues in teaching pragmatics, Prosody, and Non-Verbal Communication. Applied Linguistics, 13 (3), 259-281. Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes, (eds.) Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.

- Jefferson G. (1972). Side sequences. In David Sudnow. (ed.) Studies in Social Interaction. California, University.
- Kellerman, S. (1992). 'I see what you mean': The role of kinesic behaviour in Listening and implications for foreign and second language learning. Applied Linguistics, 13 (3), 239-258. Oxford University Press.
- Kendon, A (1979). Some theoretical and methodological aspects of the use of film in the study of social interaction. In G.P. Ginsburg (ed.) Emerging Strategies in Social Psychological Research. John Wiley & Sons, New York.
- Krashen, S.D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D., and Long, M. H. (1991). An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.
- Lazaraton, A. (1995). Qualitative Research in Applied Linguistics: a Progress Report. Teaol Quarterly, 29 (3), 455-472.
- Le Compte, M. D., and Preissle G. J. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. Review of Educational Research, 52 (1), 31-60.
- Long, M. H. (1980a). Inside the 'Black Box': methodological issues in classroom research on language teaching and learning. Language Learning, 30:1-42.
- _____ (1981). Input, interaction and second language acquisition. In H. Winitz (ed.) Native Language and Foreign Language Acquisition, 259-278. New York: The New York Academy of Sciences.
- _____ (1983b). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. Applied Linguistics, 4 (2), 126-141. Oxford University Press.
- Marcuschi, L.A. (1986). Análise da conversação. Editora Ática, São Paulo.
- Nunan, D. (1980). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1992). Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orlandi, E.P. (1987). A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Pontes Campinas Brasil.
- _____ (1992). As formas do silêncio. Editora da UNICAMP. Campinas São Paulo.

- _____ (1995). Efeitos do Verbal sobre o Não-Verbal. Em RUA: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da UNICAMP, 1, 35-47. Campinas Brasil.
- Paes de Almeida F., J.C. (1991). Planejamento de um curso de língua: a Harmonia do material-
insumo com os Processos de Aprender e Ensinar, (fotocopia). Campinas S.P., Brasil.
- _____ (1993). Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Pontes. Campinas S.P., Brasil.
- Pica, T. (1987a). Interlanguage Adjustments as an outcome of NS-NNS Negotiated Interaction. Language Learning, 38 (1), 45-73.
- _____ (1987b). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. Applied Linguistics, 8 (1), 3-21.
- Rall, M. (1982). Competencia comunicativa. Casa del tiempo, UAM, 9 (20), 39-54, México.
- Reis M. L. (1994). Comprensión de elementos culturales de textos periodísticos brasileños por
estudiantes universitarios hispanohablantes. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schumann, F. M. (1980). Diary of a Language Learner: a further analysis. Research in
Second Language Acquisition, (Selected Purpose). The Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum, R. Scarcella, C. Robin & Krashen D., Newbury House.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL, 10: 201-231. Reprinted in Richards 1974, 31-54.
- Seedhouse, P. (1994). Linking pedagogical purposes to linguistic patterns of interaction: the analysis of communication in the language classroom. IRAL, XXXII (4), 303-320.
- Spolsky, B. (1968). Communicative competence, language proficiency, and beyond. Reprinted in Applied Linguistics, 10 (2), 138-156. Oxford University Press.
- Strawson, P. F. (1993). On Referring. In A. W. Moore, (ed.) Meaning and Reference. Oxford Readings in Philosophy. Oxford University Press, 56-79.
- Thiollet, M. (1992). Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Autores Associados.
- Van Lier, Leo A. W. (1988). The classroom and the language learner: ethnography and second
language classroom research. London: Longman.
- Varonis, E. and Gass, S. (1985). Non-native/ Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. Applied Linguistics, 6 (1), 71-90.

Westgate, D. and Corden, R. (1993). 'What we thought about things': expectations, context and small group talk. *Language and Education*, 7 (2), 115-126.

Widdowson, H. G. (1989). Knowledge of Language and Ability for use. *Applied Linguistics*, 10 (2), 128-137. Oxford University Press.

FE DE ERRATAS

En la bibliografía está faltando la siguiente referencia:

Ryan, P. (1994) Foreign Language Teachers' Perception of Culture and the Classroom: A Case Study. A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. Department of Educational Studies. The University of Utah. 272 pp.

APÊNDICE I

**Discussão sobre interesses e necessidades do grupo, ao início do curso.
(28 - X - 96)**

- P "...semestre (::) o que voces gostariam que fosse o(:) (.) o conteúdo. Né" / alguma coisa de metodologia que vocês gostariam que se mudasse com relação a sua experiência anterior com outros grupos, com este grupo, etcétera. Tá bem" ((incomp.) Sim". Alguém me ajuda pra escrever no quadro" Ou alguém anota pra mim as coisas, as propostas. Alguém pode anotar." CXXX, você anota pra mim."
- Ao1 ((incomp.))
P ((incomp.)) ((alguem tose)) (.) ENTÃO, eh(:) (.) Quem quer começar." (.) Quem começa." Têm as suas propostas por equipe." [inda não"] (.) Não anotaram."
- Ao1 [Ainda não]
- Aa Sim.
- P Sim." (.) ((15 segundos)) Está calor, né."
- Ao Tá. (.) ((24 segundos, em que los alumnos organizan la tarea.))
- P Bem. Quem começa a sua leitura." Quem começa a /os pontos que propuseram ontem." (.) GXXX, vocês têm."
- Ao2 Bom. [Nós. [[Começamos]
- P [Ahá." [Tá bem. [Então.
- Ao2 Eu. Bom nós temos uma sugestão para, para iste curso. Embora que ((incomp.)) Queremos que, que a, este, eh(:) existam traduções de canções. Traduções de canções eh(:) que contenham vocabulário eh(:) pra enriquecer nossa(:) nosso/nossa fala."
- P Ahá ((afirmando))
- Ao2 Eh(:) Também queremos que que eh eh haja jogos, crucigramas [Se diz assim."
- P [Tá]. Sim.
- Traduções. Jogos.
- Ao2 Jogos. (.) Eh(:) E de ser possível também ditados.
- P Ditados.
- Ao2 Ditados. Eh(:) A / Também queremos que eh(:) Não sei. Se pudermos eh(:) praticar um pouquinho mais de pronúncia das palavras. Eh / palavras novas que nós vjamos (sic) conhecendo."
- P Mh ((afirmando))
- Ao2 Eh(:) Bom. Também, nós queremos que, se você pudera dar-nos livros onde nós podamos procurar conhecimentos de gramática e ortografia."
- P Mh ((afirmando))
- Ao2 Isso também para ir este melhorando nossa, nossa compreensão da da língua.
- P Ahá ((afirmando))
- Ao2 Eh / Também eh(:) queremos que as tarefas pois sejam coisas agradáveis, agradáveis, que(:) sejam atividades eh, pois divertidas".
- P Mh ((afirmando))
- Ao2 E, bom se cada um tem uma uma idéia pois seja diferente pra cada pra cada sessão pra cada aula".
- P Mh ((afirmando))

- Ao2 E, bom essas são nossas propostas.
 P Mh ((afirmando)). As traduções querem assim, de português para espanhol."
 Ao2 Mh ((afirmando)).
 P Sim."
 Ao2 E também()
 P De espanhol para português[" Ai que estranho. Traduções."
 Ao2 [para português.]
 Ao2 Traduções.
 P Ahá ((afirmando)) Ou querem a letra em português.
 Ao2 Também português[] ((incomp.)) Eu só digo porque talvez um uma
 P [Também "]
 Ao2 pessoa queira digamos escrever suas idéias mas não não tem os elementos [pra
 P ((afirmando)) [Ahá]
 Ao2 expressar corretamente[(.) mais que nada por isso essa()]
 P [Ahá ((afirmando)) [Muito bem]. (.)
 Mais alguma coisa." (.) Não."
 Aa Não.
 P CXXXXX, cê está anotando."
 Ao1 Sim.
 P Sim."
 Ao1 Uma coisa: espanhol é ene agá."
 P Ene agá. [ahá." ((afirmando)). Ene agá. [ahá." ((afirmando)). Muito bem. Ah(:)
 Ao1 [((incomp.))]
 P Quem mais." Que outra equipe."(-)(claxonazo)(4 segundos) Vocês têm,
 MXXXXX."
 Aa1 Sim. Mh, únicamente nosotros discutimos ontem que gostaríamos de elegir temas ao azar."
 P (baja la voz) Não sei como se diz. [e temas
 [Ahá, ao acaso, [ao esmo].
 Aa1 que (:) de certa manera eh a todos nos interessa, no sé: transporte, NO SÉ, no." temas" e discutir. [É. Discutir. [Estar falando. É o que pensamos nossas (.)]prin -
 P [Discutir] [Mh] [Mh]
 Aa1 cipalmente.
 P Muito bem. (.) Sim." Só."
 Aa1 (.) Só.
 P Temas para discutir. (.) Bem.(.) Que outra equipe."(.)
 Ao3 Eu.
 P Ahá. JXXXXX.
 Ao3 Eh. Antes que nada eu quero falar: eu estive(:) no semestre passado." [cursando
 P [Ahá].
 Ao3 quarto nível" com LXXXX, LXXXX, LXXXX [e eu, no ele nos nos dió eh
 P [Sim].
 Ao3 muitas folhas sobre a cultura nor / no / vou falar em espanhol (.)
 P ((suaviza la voz)) Bom pode ser em esp / ((risas)) mas fala português. Você está está. Você
 está conseguindo expressar tudo. Diga diga.
 (otro momento de la grabación porque se atoraba la cinta)

- Ao3 Um romance de ele." [Eh (:): Bueno. (.) Eso fue lo lo que ele nos dió. A(:)gora
P [Mh: ((afirmando))]
- Ao3 nós nos gustaria que, como diz ela fueran temas libres, e ademais que tivéssemos mais temas musicales sobre a cultura brasileira" [mais vi, mais vídeos também]"
P [Mh: ((afirmando))] [Mh: ((afirmando))]
- Ao3 Eh e(:): Muitos articulos ((incomp.)) fitas, fita (.) eh (.) e(:): e sobre / também sobre as refeições (incomp.) brasileira (.)((incomp.)) [interessante ((risas)).]
P Refeições.(.) [Cozinha."(.) Querem cozinhar."].
- Ao3 Sim.
P Muito bem. (.) Ahá. Mais alguma coisa." (.) Não." (.) MXXXX é a mesma turma."
Aa2 Sim.
P É a mesma equipe."
Aa2 Mh ((afirmando)).
P Ahá." Muito bem. Ah(:): NXXXX, CXXXX. (.) Têm alguma idéia, uma proposta (.) Que discutiram ontem." NXXXX, leia você.
- Aa3. Bom. Eh(:): Mais ou menos é a mesma coisa em ge, em geral"[mas o que
P [em geral"]
Aa3 acontece que nós falámos ontem eh sobre o a a forma"[dos exames"por
P [Mh]
Aa3 exemplo que eh nós não não gostamos porque são muito(:) velhos. Acho que são muito velhos e não têm eh (.) não têm a atualização se diz."
P Mh ((afirmando)). Os exames."
Aa3 Ahá. E(:): por exemplo, algumas vezes nós temos que reconhecer eh nas fotografias às pessoas e nã podemos porque a qualidade é mui[/não é boa].
P [da cópia] [Mh].
- Aa3 Eh. E também(:) Ah, bom e(:): o que é um punto que é diferente dos demais"
P Mh.
Aa3 Também nós gostamos muito de trabalhar a gramática" e eh ter muito vocabulário porque(:) faz fal faz falta em geral.
P A gramática dá segurança para vocês" ou qual, qual a sua idéia da gramática".
Aa4 É que eh(:):
Aa3 [As, as armadilhas. Acho que são os os os conselhos que você pode dar-nos para para falar melhor"[mas não exatamente 'isto mais isto é'.
P [Mh] [Ah. Não gramática assim formal [mas sim querem pontos Um pouquinho Ahá" Gostam de gramática"]
- Aa3 [No]
Aa ((no se distingue quién responde)) Sim
P GXXXX, gosta" MXXXX, não" Por qué não gosta, MXXXX"
Aa2 Porque é (.) Bom. A gramática é muito bonita[em espanhol[, em português
P [Ahá] [Ahá]
- Aa3 ((risas)) é distinto. Somente. Não gosto.
P Muito bem. Não gosta (.) E o GXXXX", por qué gosta da [gramática"].
Ao2 [Este(:) Eu gosto porque(:) bom. Eh mais bem não não acho ((incomp.)) mas eh pode-se decir os

truquinhos pra pra expressar-se corretamente. Eh (.) Também eu penso que é bom porque dá certa seguridade a ao falar. Pode ser que a gente não tenha seguridade de falar ((incomp.)) Talvez não vou dizê-lo corretamente ou ou não sei e isso pode, eu penso, pode restar-me seguridade. [Não sei. É minha opinião ((una alumna, no distinguida, afirma:)) [Mh]

P Mh.(.) Dá uma certa segurança

Ao2 É. Eu, eu penso isso

P Mh. ALGUÉM tem outra opinião sobre gramática"

Ao4 Eu acho que é eh necessário se você quiser também escrever, por exemplo [

P ((bajo:)) [Mh]

Aa ((voz femenina no distinguida:)) [Sim]

Ao4 É bem difícil, lembro que nós no CEB começámos a escrever, TENTÁmos escrever e é muito difícil [se você não tem ((alguem tose)) suficiente força na gra/

P [Mh]

Ao4 na parte da gramática (((bajo)) Eu acho que é importante de vez em quando.

P [Ahá] Muito

bem. Claro que sim. [

Ao1 [Eu gosto de escutar conversações" [Mais que estudar

P [Ahá]

Ao1 gramática"[que eh se você disser bom, você se acostumbra [(.) a acostuma

P [Ahá]. [acostuma]

Ao1 a (.) Bom porque da(:) das frases [Eh, então se você cambia a gramática você

P [Ahá].

Ao1 ((corte en la grabación)) ((incomp.))raro". (.) [então gosto de escutar como se

P [Ahá.((comenta, por la grabadora:))

Tenho que ficar aqui.]

Ao1 fala".[e a acostumar-me" a la / a à forma.

P [Ahá]

P À forma. (.) Muito bem.

Ao1 E bom, também(:) estudar um pouquinho [a gramática mas escutar as conversações

Aa ((no distinguida, dice bajo:)) [Um pouquinho]

Ao1 [o que eu gosto mais.]

P [Ahá.(.) Sim] [Mh. Muito bem. (.) Ah(:) [

Ao5 [Eu gosto também da gramática porque

eu escribo(:) cartas (.) ao Brasil.

P Ahá. E a gramática lhe ajuda.

Ao5 A gramática me ajuda.

P Muito bem. (.) Sim. (.) Muito bem. Então querem mais segurança geral na forma escrita também. [Isso ajuda". [Ahá. (.) Muito bem.

A ((varios a la vez)) [Sim] [Sim]

((continuan discutiendo el tema por otros cinco minutos)).

APÊNDICE 2

Transcrições

La novela 17-02-95

- P → P Quer dizer. E em geral vocês têm medo de falar”((varios tratan de tomar el turno y responder))
- Aa4 Eu falo com ((incomp.))(risas)) com a TXXXX. Falo muito [também com a televisão’
- P [Com a TXXXX
- A TXXXX não está hoje’ ((risas)) AH, com a televisão.
- Aa4 Eu tra / eu tento traduzir os comerciais” e traduzi-los em português”
- L → P Ah, é” ((incomp.)). Vou lhes sugerir: agora tem outra telenovela / outra novela ((incomp.)) []brasileira às seis e meia da tarde.
- Ao1 [Vampi] ((risas)) ((son varios los que responden))
- Ao1 [Vampi] ((risas))
- P ((afirmando)) ah.
- Ao5 Mas tá em espanhol, em espanhol.
- P Claro. Tá dubrada em espanhol mas é interessante ver vocês. Sabem por quê”. Porque a dubragem às vezes por exemplo, eh:: e meus filhos foram que notaram isso hein”, porque a boca ((incomp.)) ((varios hablan al mismo tiempo)). Quando dizem NÃO (.), né” E às vezes é um ‘close’ assim, ficam (.) ((marca el gesto con la boca)) ((risas)). Quer dizer, nada a ver com o ‘no’, né”. E o ‘é’, né”, quando dizem sim: ‘si’ ((incomp.)) nos lábios ‘é’ ((risas)). A boca abre completamente. É bem interessante. Mh” (.) Bom. Eh:: (.) ((incomp.)) PARECE que coincide com o que vocês puseram. Coincide com a proposta que vocês já têm sobre o quarto nível, né”. Eh: (.) ((carraspeo)) O tipo de material, eh: que nós vamos ver aqui. Vou dizer mais ou menos pra vocês terem uma idéia. Vamos trabalhar com texto periodístico, period. / jornalístico. É que aqui está em espanhol. ((risas)).
- R →

Otra gramática 17-02-95

- F → P Eh:: vamos ter também a oportunidade que a partir já da semana que vem, a partir deste fim de semana que nós não vamos nos ver:: de usar a imaginação também e inventar histórias. Ah:: que mais” Vamos trabalhar um pouquinho com humor, com a ironia. Ahã” (.) E as questões ah:: lingüísticas, quer dizer, a gramática da lingua também nós vamos continuar. Além do que no terceiro nível a gente batalhou com o subjuntivo, né” Com o uso do subjuntivo, lembram” Então vamos continuar com ele ((risa, señalando a una alumna)) que a NXXX não gosta nada. E a TXXX que vai protestar também logo logo. Mas ela já se convenceu. Né” Você também se convenceu”
- L →

Aa3 De quê"

P Da necessidade de, de falar um pouquinho disso" Não' (.)

Aa3 Não ((risas))

P O que é que cês acham" (.) [Eu acho isso importante]

Aa3 [Eu acho que: todos podemos falar como linguagem

((incomp.)) mas não tenho que aprender todos os subjuntivos com os verbos::

[((llega un nuevo elemento))]

P [OI. Bom dia. (.) ahã" ((retoma)) Não tem que aprender os verbos"

Aa3 Não. Mas de forma ((incomp.)) Não (.) Mas a TXXXX e u achamos que:: temos o reconhecimento do: das formas de falar ((incomp.)) mas não temos a forma de um verbo que, assim ((cambia la voz imitando a un profesor imaginario)) Ai, este é o subjuntivo de no sé qué. [Assim não.

R1 → P

[Ahã] Mas que:: lhe:: acho

que houve uma confusão aqui. Quando nós começamos fazer o exercício, né"

que cada um sentiu que o exercício era muito difícil, que não:: isso é um

subjuntivo, outro subjuntivo:: ((incomp.)) Não acham afinal, que pena que a

TXXXX não está aqui', porque acho que ela no final, ela se convenceu que

os exercícios ajudaram um pouquinho na necessidade a ESSE nível agora.

Talvez não tanto no terceiro nível. Mas no quarto nível acho que é uma:: eh,

necessidade que surge de vocês mesmos, né" De saber como é que é esse

negócio, entre parênteses escrito ai" O que é isso ai, né" a gente vai

reconhecendo ((incomp.)) até na própria língua. E que:: daí a necessidade de

de falar. Mas acho que o problema foi a mesma confusão com a dificuldade

de: de / Não acha não"

Aa3 Ahã'

P Não foi"

Aa3 Sim

P

Porque acho que você não veio no dia que a TXXXX disse: Não, agora já me

conveni ((la alumna reacciona corporalmente, ambas sonrien de manera

nerviosa)) Que tem que:: saber, realmente: dar nome aos bois, né" dar nome

aos bichos. Então isso é:: essa era uma necessidade de cada dia. Mas parece

que você não está convencida ainda ((la alumna niega con la cabeza y todavia

reaccionando corporalmente)) ((risa nerviosa de la profesora)) (.) Bom.

NESSE, nesse quarto nível que começa nós não vamos entrar em exercícios

estruturais como nós tivemos no terceiro nível, não. Mais bem o subjuntivo

vai aparecer, vai aparecer a necessidade de usar as formas do subjuntivo, tá".

Então de vez em quando a gente pode encontrar na aula, se houver alguma

dúvida ainda, né". Eh:: quando eu tava corrigindo os exames de vocês, do

semestre passado, o exame final, naquela partezinha da redação final, o

conto, se lembram" (.)

A

Mh ((varios alumnos asienten))

F

Apareceram várias ocasiões nas que usou, que alguns de vocês usaram: o futuro do subjuntivo. Tá" E outros não usaram. Então eu gostaria, eu queria pedir licença a vocês para pegar essa parte da redação de vocês e algum dia fazer uma pequena revisãozinha daí. Pra ver se isso ajuda a vocês ver em que

contexto ocorre, ocorre o uso do futuro do subjuntivo ' Tá'' Ai fica mais prático. ((se dirige a la misma alumna, otro alumno prepara su salida)) É esse o propósito que você tinha, né'' de ver mais ou menos no uso, ou seja a prática da língua, onde é que aparece, né'' Tá'' ((risa)) (.) ((el alumno avisa corporalmente de su salida y se levanta. La profesora consulta su reloj y él sale)) Já tem que ir embora''

Ao3 [Sim. Até logo']

P Então, tchau

Ao3 Tchau ((fusera ya del salón))

R→ P Eh:: Bom. E como a gente vai continuar com essa atividade comunicativa de narrar, né'' de narrar fatos passados, eu acho também que vamos ver os outros tempos no passado ((incomp.)) E aí ((incomp.)) dificuldades, né'' A colocação dos pronomes oblíquos. Tudo isso vão, vai aparecer, tá''.

Enfrentando uma situação imprevista

17-02-95

- F→ P Hãhã por que será que ela precisa' continuar a estória' dá / daquele fato que deixou algo marcado' pra ela, o fato de' que ela tocasse o menino'' e que o menino tocasse' ((incomp.)) era preciso'' ((incomp.)).
- Ao Porque' ((incomp.))
- P Qué que quer dizer com isso''
- Ao Que: a marcou ((incomp.)) é uma atração' que se sente ((incomp.)) o próprio [((incomp.))]
- P [Como podem hãhã (.) então' se você acha isso' então' agora a Jacira supostamente já não é aquela menina'. Já é uma' mulher, né'' Então' como será'' eh (:) por que que você acha é um trauma pra ela'' como será que ((incomp.)) dá pra lembrar desse fato de que ela ((incomp.)).
- Aa Talvez' neste momento ela é uma pers / uma pessoa muito' solitária [e: esta
- P [hãhã]
- Aa lembrança faz que' se sinta bem' mas' está frustrada'' [frustrada
- P [Frustrada]
- Aa porque' não tem neste momento' a possibilidade de' sentir' estas emoções
- P Hãhã, ((alumnas murmuram (incomp.))) também acham, né'' ((risas)) e os outros' qué que acham'' (.) Alguém de vocês tiveram alguma experiência ((incomp.)) o primeiro conTato assim' físico com algum coleguinha' alguma coleguinha da escola' ((incomp.)) (.) ((risas y comentarios incomp.))
- P Como era.'' JXXXXX, conta conta, como era''
- Aa Eh', eu gostava muito dum: garoto'', eh: ele estava no' segundo de primária,
- P Ah, na segunda série.
- Aa Segunda série, eu' estava em' primeiro (.) e' eu' tinha' uma irmã dele' comigo (.) então' ele' diz' ah: eh: disse'' ((incomp.)) a seu irmã' que ele queria ser meu namorado' ((risas))
- Ao Desde enton:ces' ((incomp.))

- Aa Mas, eu disse que sim' mas quando nós fizemos namorados' eh: ou novios
 P [Namorados]
 Aa [Namorados]
 Aa2 [Noivos']
 P Noivos é ((incomp.)) Namorados
 Aa Eh: eu deixei de falar-lo porque eu sentia muita pena' porque': eh: [
 P [Sentia pena]]
 Ao ((incomp.)) não, eh: ver- verGOnha
 Aa [vergonha]
 Aa2 [vergonha]
 Ao ((incomp.))
 Aa Eu tinha vergonha(:) até que'deixei (.) mas ele jogava com minha:([mochila]
 P [mochila]
 Aa Mochila, e' eu' punha: / eu me punha muito :/[] quê"
 Aa2 [((incomp.))] morada molestada
 ((risas))
 P Mas não tiveram ((incomp.))
 Aa Não ((risas))
 P E atualmente' como se: ((incomp.)) [] em relação com' com este tipo de
 Aa [Mh:]
 coisas, hein."
 L→ Aa Hum' ((español)) la verdad que' me custa trabalho' ((incomp.)) carinho mas'
 acho que é por la minha situação na' casa' (.) ((Se emociona e comienza a
 llorar bajito. P e As se desconciertan))
 P Ai, JXXXXX, não (.) ((deconcierto de la profesora)) e então' eh (.) como
 continuamos aqui"
 Aa Não : ((incomp.)) ((secando al mismo tiempo sus lágrimas con el dorso de la
 mano y después con un pañuelo))
 P ((incomp.)) Não é de/ A gente não tem que contar toda a vida aqui, né" [((risa))
 Aa [Não]
 P Então' e também a idéia não é de ferir ninguém, JXXXXX' desculpe. A idéia
 é a de bater um papinho, né" de alguma coisa que seja agradável ((incomp.))
 RI→ mas isso acontece (((incomp.)) Mas também' é uma das coisas que a gente deveria
 Aa [Sim.]
 P trabalhar nesta unidade, as emoções, alegrias, tudo isso, né" Ah: e às vezes R2→
 tem tristezas ((incomp.)) né" ((incomp.)), hãhã" e então' ((aumentando la voz))
 eh: vamos ver o que é que diz aqui" Ah (.) Bom, então o que: a JXXXXX foi a /
 que teve coragem de contar oralmente pra nós' vocês vão me contar por escrito'
 sim"
 Ao Tá bem
 P Não, mas isso' vocês' eh: se quiserem fazem em casa' cor.. calma, [sim]" pra
 Ao [Sim]
 P que fiquem muito' inspira:dos ((risas)), sim"
 Aa Sim
 P E, e me trazem' e / esta parte escrita'

- R→ Ao ((incomp.))
 P Na: na segunda feira'(.) agora' pode aproveitar esses quadrinhos' essas gravuras que tem ao lado' eh: parece que' / vamos ver se vocês conseguem contrastar as gravuras' com o conteúdo da carta' hum-hum'' Qué que diz a primeira gravura''

El contacto
17-02-95

- P→ P Transar é' ter relações sexuais'[numa boa' mas' quer dizer que, ela' ela'
 Ao [[[incomp.]]]
 quer desfrutar dessa' desse' momento' dessa relação que se dá entre eles' mas de uma maneira' bonita, agradável, de ser' livre, não ter' eh, inibições, não atuar', fluir, deixar fluir' o corpo' como ((incomp.)) né'' hãhã'' qué que quer dizer com esse'' esse olhar'' ((risas)).
- L→ Aa1 Eu, eu, eu acho que' algumas pessoas' nunca' podremos ((rie de lo que va a decir y esto provoca otras risas)) fazer ((otra vez las risitas)) assim dejar flui::r no[
 P [Por qué'' por que' tem' algumas pessoas'.
 Aa1 Eh, algum/algumas pessoas' temos'' muitas' inibiciones' frustraciones' todo lo que dijo ((incomp.)) ((risas, comentarios incomp.))
 P Então' vai ver que as frustrações' essas inibições, de onde que vêm''
 As ((alumnos responden en coro)) Dos pais.
 P Dos pais' né''. Sem querer' estamos marcadísimos, o que aconteceu ou não aconteceu na nossa infancia', né'' (las alumnas afirman con la cabeza)
 Aa1 Sim, e' também porque' eh, não temos'' coragem''
 P Coragem'
 Aa1 Coragem, de quitarnos'' de' refugiar-nos'
 P Vocês acham que é fácil''
 A ((varios responden a coro)) Não
 Aa1 No:
 Aa2 Porque' muitas vezes é' inconsciente' (.)
 P ((incomp.)) ((risas))
 Aa1 Pero, pero, pero' quando, quando, passa ((incomp.)) passa'[passa'passa
 P [Passa]
 lo inconsciente ((incomp.)) quando uno' reconoce la causa, no tiene' no te' no temos'' coraje de ligar. Decimos, bueno já/ Eu levo treinta anos assim podo' posso'' passar' ((incomp. rie de su comentario)) ((risas)).
 P Não quero brigar' ((risas)) Não quero brigar, não''
 Aa1 Sim, eh, eh, eu tenho meus medos'' de cambiar a- algumas vezes eu acho que' este tipo de' ((señala el documento en su libro)) eh, como'' actitud'' [de' de' deixar fluir, todo isso'' seria' uma coisa' boa' mas não é' / não pode' posso'' ((incomp.)).

- P Háã, mas' por que será isso". Não só por inibições sexuais' frustraões' [((incomp.))
- Aa1 também, e também por' por ideas de' re' religiosas" [E
Religiosas' [((varios alumnos hablan a la vez en voz baja))]
- P [Educaão]
Aa1 [de educação]
P sim'a: a nossa própria cultura' tem' muitas coisas ((incomp.)), muitas coisas' né" por exemplo, isso que diziamos de' de contato pessoal' né" aqui no México somos só, somos, eh, ((incomp.)) de' tocar' a mão de alguém' ((incomp.)) né". Ou podem ser', eh, não sei, eh, agredidas, né"
[Enquanto que em outras
Aa [hum-hum ((afirmando))
culturas' não têm eh, acho que' eh, no Brasil' o contato é' muito mais próximo ((incomp)) não tem a menor intenção' assim' de intimidade' uma coisa de abraçar a alguém' de pegar na mão' não tem nada' mais ((incomp.)) não têm os problemas que nós temos, né" ((incomp.))
- Aa ((incomp.))
Ao Não dá pena ((risas))
P E talvez os países escandinavos ((incomp.)) mas ai' não tem nada' maior' não r—
→ os' latinoamericanos' (.) Bom ((aumentando la voz)) então' eh, [((incomp.))]
- Ao Como' diga
Ao Não, é uma idéia ((risas))
Aa2 eu acho que, o clima" ((incomp.))
Ao Talvez
Ao Não é determinismo, pero' sim ((varios asienten con la cabeza))
P Ai têm muitas teorias((risas))
Ao (.) ((en español)) Y la psicóloga, no ha llegado"
P ((festiva, aprovechando el comentario)) Olha'eu queria tanto que ela estivesse hoje aqui ((incomp.)) divertido".
Ao Sim, sim ((incomp.)) interessante ter a opinião de alguém que trabalha nessa r—
P área' né", (.) que pena, não veio, mas ((incomp.)) que aproveitamos, (.) E(:) então vocês' [escrevem um pouquinho sobre esta lembrança' ((incomp.)) me entregam na'na, segunda feira' e então vamos fazer uma' outra atividade' (:): ((se levanta y sale del círculo, busca algo en su bolsa y después va hacia la grabadora)) Vamos escutar uma musiquinha' que fala' sobre os amigos' sim" Se chama *Canção da América*. Não sei se vocês conhecem.
A ((varios a la vez)) Não.
P *Canção da América*, e canta Gal Costa' [Gal Costa . ((Va hacia el centro
Ao [Gal]
del salón y permanece de pié)) Então vamos escutar uma vez, (.) Duas vezes (.)
Ao TRÊS vezes ((risas. P sonrie))
Aa3 Quatro.

- Aa1 Tudas ((incomp.))
 P Bom, a- a letra ((incomp.)) não tem maiores dificuldades e depois vamos tentar ((incomp.)) de tirar a letra.

El collar
15-02-98

- P → P Alguém de vocês já começou construir o diagrama"
 Aa1 Eu
 P Você"
 Aa1 Sim
 P O que você está lendo é *Vidas Secas* [né"
 Aa1 [As *Vidas Secas*
 P (.) Ahá. Já começou então"
 Aa1 (.) Sim. Mas eu só tenho, eh: o pai, a mãe e os filhos.
 P Ah. O pai, o Fabiano [Fabiano] A mulher dele, como é que se chama"
 Aa1 [Vitória]
 P Vitória
 Aa1 As crianças
 P E as crianças não têm nome ainda"
 Aa1 Ainda não [((risa))
 P [Aparecem só, sem nome
 Aa1 (.) Sim
 P Tá bom. Assim que você tiver já feito mais ou menos o diagrama (.) Porque eu acho que a BXXX foi a primeira que já começou a ler, né (.) Ai a gente vai: vez em quando a gente vai botando coisas no diagrama (.) Tá" (.) Quem é que tá lendo *Vidas Secas* / Sabem o quê. Eu preciso anotar o que vocês estão: tão lendo. Quem é que tá lendo *Vidas Secas*" (.) A CXXX está lendo *Vidas Secas*. Se quiser podem ler os dois também, hein". Se tiver o *Quilaze*, é bem pequenininho ((a outra alumna)) Você tem o *Quilaze*, também"
 Aa2 Também"
 ((Entra Aa3 y cruza delante de la profesora, hacia el fondo del salón))
 Aa3 Bom dia
 P Oi. Bom dia ((incomp.)) CXXX tá lendo *Vidas Secas*. BXXX (.) Tá lendo os dois também [ou não".
 Aa1 [Também os dois]
 P Ah, também os dois ((anotando)) CXXX, BXXX ((Aa 2 inicia interacción local con otros dos colegas, mostrándoles los detalles de un collar)) São baratas de biblioteca ((risas)) Em português quem lê muito a gente chama de barata de biblioteca (.) ou rato de biblioteca (.) ((anota)) CXXX ((risas)) BXXX (.) O que é que foi, hein" (.) ((Aa3 sale del salón)) (.) ((4 segundos. Uno de los alumnos que rieron durante la interacción gestulica pidiendo silencio a la alumna de al lado, por la pregunta de la profesora, a la compañera de al lado))
 Aa2 Ah, é que ela traz...traz [

- P [Que é que ela traz"]
 Aa2 um collar, como se diz", como [
 P [um colar]
 Aa2 Umo colar
 P Ahá
 Aa2 Onde traz eh:: muitos milagros"
 P Milagres
 Aa2 Milagres, milagres desses que vendem na fora, fora das igrejas (.)
 P Ah...(((entra un nuevo elemento))
 Aa4 Dá licença"
 P Ah, claro
 Aa4 Posso entrar"
 P Pode.((preguntando por su salud)) Já está bem" Ah, que bom, que bom, ((risas))
 Aa2 E ela estava mostrando ((risas)) ((incomp.))
 P Ah (.)(risa) (.) E ela foi tirar o colar"
 Aa 2 No sé (.)
 Ao1 Tá no banho
 P Hein"
 Aa2 Sei lá
 R→ P ((bajo)) A TXXX é meio maluca, né" Bem. Quem mais está lendo **Vidas Secas**"
 Aa5 Eu vou ler dois livros também [
 P [((incomp.)) Também
 Aa5 É
 P Então LXXX, LXXX e ((dirigiéndose a otra alumna)) eh:: Você está lendo algum livro"
 Aa6 **Vidas Secas**'
 P **Vidas Secas**, também. E o seu nome.
 Aa6 TXXXX.
 P Hein"
 Aa6 TXXX.
 P TXXX(.) Ah, sim.(.) É **Vidas Secas**. AXXX o que está lendo".
 Ao1 **O Quinze**.
 P Tá lendo **O Quinze**' Só que é pequenino, né (.)(risa) ((él se endereza en su lugar)).
 P ((atenuando)) Não, não, não. Eu tô brincando. (.) AXXX.
 Aa5 Eu acho que...tem as mesmas folhas mais ou menos.
 P Ah, sim" (.) É só a impressão [que é diferente.
 Aa5 [Ahá...eu acho que...tal vez um pouquinho mais grande **Vidas Secas**, mas mais ou menos.
 L→ P ((incomp.)) tem menos páginas (Aa3 entra y la profesora la intercepta) O que é que foi isso aí, hein" ((toma el collar de Aa3)) AH, é. Isso aí o que é".
 Aa3 ((incomp.))
 P ((a A.o1 y Aa2)) Era isso que estavam falando"
 Aa3 Sim.
 P Explica isto pra mim. Você comprou na porta de uma igreja.

- Aa3 ((risa)) Não. ((comienza a explicar))(incomp.) ((risa)) un cuello, y luego, el ombligo:
 P Em português, em português.
 Aa3 Este é um umbigo, o umbigo.
 P Sim.
 Aa3 ((incomp.)) Pero o mais bonito é este aqui.
 P O que é?
 Aa3 Unos seios.
 P Ah.
 Aa3 Para que sempre fiquem durinhos.
 P Ah. ((risa)) (.) Ai, TXXXX. Tá bom. E é de prata" Tem prata aí"
 Aa3 Eu acho que:[
 Ao1 [Não, não.
 P Ah, não.
 Aa3 Tem que ser banho, no (.) Banho.
 P Banhado.
 Aa3 Sim. (.) ((risas))
 R→ P BOM. TXXX, qual / o que livro você está lendo"

Justicia social

13-03-95

- P→ P Mas como é que o Lampião mesmo virou cangaceiro"(.) na historia dele"
 Aa1 Porque eh:: ((incomp.)) seus irmãos mataram"[a um homem que tinha
 P [Mh]
 matado a seu pai, não"[o pai deles' (.) Não o pai.
 P [Ahã. O pai deles]
 A ((Varios alumnos responden)) [O pai deles]
 Aa1 O pai deles tinha, ah:: tinha sido perseguido por muitos dos latifundiários[
 P [LATifundiários ((risas)) latifundiários]
 Aa1 E eles iam se / juntaram"
 P Mh. Se juntaram"
 Aa1 E eles mataram o homem e decederam formar parte dos cangaceiros para se defender dos embates da policia.
 P Isso' Ficaram sendo procurados pela policia.
 Aa2 Eram como umas comunidades, não"
 P Mh ((afirma)) (.)
 Ao1 Existe uma pergunta' Poderíamos nós pensar então que eles eram bandidos" (.)
 P A história oficial diz que ((incomp.)) bandidos
 Ao1 Por / porque então [por
 P [como MARCOS também' . Se diz que os zapatistas são delinquentes]
 porque isto implicaria também que (.) a lei, eh:: tava sobre um lado somente [que era
 Aa1 [como sempre]

- P dos latifundiários então a lei é injusta [((se interrompe) [AH' Alguma familiaridade"((mueve la mano, risas)) Que exquisito ((risa) ((rie)) Que não está passando no México" ((diamuyen las risas))
- Ao1 Ahã (.) Por isso é que no quinto nível a gente fez um' um tema do dossiê Nordeste-Chiapas, né" [porque têm uns temas paralelos dentro disso (.) Ahã"
- A [ahã] AGORA isso / naquela época tinha as pessoas estabelecidas, os donos da terra, claro , eles eram uns bandidos, roubavam, matavam. Roubavam pra comer, hein" (.) Né" Formaram esse / eram chamados de bandidos [Aqui tem uma fotografia deles' ((de la mesa toma una fotografia y la pasa))
- L→ Ao1 [Ah, mas. Mas somente que [[Somente a lei existe [
- P [É autêntica, hein"] [Tudo
- Aa3 depende do cristal com que se mira, no"] ((risas))
- Ao1 Somente a lei existe ((sentado, adelanta su cuerpo hacia el centro de la clase)) quando você maneja o dinheiro contra os pobres. Porque agora, eh:: ((se vuelve a recargar en el respaldo de su silla)) se você tem dinheiro [você
- P [Mh]
- P não está fora da lei::, entre aspas [] como é o senhor Carlos Salinas de [É, é]
- P Gortari [((risas)) Muito dinheiro ele também ((incomp.))
- P [É]
- Aa4 Viaja pelo mundo [] tranquilamente. Ele viaja muito (.) ((incomp.))
- P [É]
- Aa3 ((incomp.))
- P Foi embora já"
- Aa3 Foi embora já. Mas não queria. Ele não queria.
- P Ah
- Aa3 O destierro. Foi um destierro.
- P Foi desterrado" [((incomp.)) os jornais
- Aa3 [Sim, foi desterrado. Não ficou nos Estados Unidos. Ninguém quis. Ninguém quer ele na terra dele.
- P Claro que o governo dos Estados Unidos está apoiando e apoiou ele.
- Aa3 Viajou para Nova Iorque mas ele não ficou em Nova Iorque, Foi embora acho que pra Europa.
- P Ah
- Aa4 Ele não tem / ele não precisa viajar. Ele tem um lugar em Almoloya, lá no México" ((risas)) E o México estaria de acordo, de acordo" de acuerdo"
- P De acordo ou concorda
- Aa4 Concordaria (.) concordaria. Muita gente conoconcordaria ((incomp.)) muitos lugares. Tem que / ele não tem que ir pedir asilo político ((risas))
- Ao1 Mas ele nunca vai aceitar:: [((incomp.))]
- Aa3 Mas a primeira coisa que ele deve ter é devolver tudo o dinheiro que ele roubou

- P Você acha que ele vai fazer isso"
- Aa3 Nunca'((risas)) Ele deveria ((risas))
- P Pois é'
- Aa4 Eu não entendo como se todo o sexénio dele passou reformando as leis da constituição ((incomp.)) com uma facilidade surpreendente, como agora não
- P [Mh]
se pode cambiar a / algumas coisas para que exista a figura do juízo político / político aos presidentes.
- P Porque ((incomp.)) ((varios comentan bajo))
- Ao1 Ah porque, porque / existe um grupo no poder[(.) Este mesmo ((incomp.))
- Aa2 [Não é o único. Todos os presidentes, José López Portillo, Miguel de la Madrid, todos eles. Este Hank González es dueño de ((se cubre la boca y pone cara de sorpresa al descubrir que está hablando en español. Voltea a ver a la profesora)) (.) ((risas))
- P Pode falar
- Aa2 Pode falar" es dueño de Masaca
- Aa4 Sim. Eu sei mas ((incomp.)) reformou com muita facilidade. Por que agora não se pode fazer uma reforma para incluir o juízo político"[] Eu acho. ((varios afirman bajo)) [Mh]
- A Porque teria que julgar todas as personagens do governo. Todos eles roubaram. Então tinham que retirar todos.
- Aa3 Por que eu acho que as coisas estão mudando"
- Aa5 Sim. [Eu acho que sim]
- Ao1 [Na aparência [somente]
- Aa5 [Não]
- Aa3 [Não. No]
- Ao1 As coisas que que Ernesto Zedillo Ponce de León está fazendo, entre aspas, são somente para calmar ao povo [] Mas não me vão dizer que não [Não] ((varios reaccionan))
- Aa5 existem cargos ou a oligarquia que tá no poder não precisa câmbios somente [tem que falar pra ((incomp.))
- Aa5 [Não] eu acho que a gente, ou povo. É o povo"
- P O povo ((varios responden con él))
- Aa5 O povo agora tem mais consciência, mais consciência política [] Talvez.
- Ao1 [Porque nós temos mais fome]
- P ((risa)) Fome'
- Aa5 Não é tão, tão fácil como: antes (.)
- P Mh (.) Eu acho que as coisas vão mudando.
- Aa3 E, e Salinas vai ter um juízo. Talvez ((incomp.)) eu acho que não só pelos mexicanos. Ele deve muitas coisas a outras pessoas [fora do país. E tem
- P ((incomp.))
gente com raiva, muita raiva. Não somente os mexicanos. Então tudo isso vai fazer que ele tenha um juízo. Talvez no em uno ou dois anos (.) mas depois ele vai ter que pagar muitas coisas.

- Ao1 [Agora que nós estamos falando dos latifúndios /
 P [Mas depois de tanto tempo pode ter juízo"]
 Aa3 Pode. ((y pasa la fotografía a la colega que está a su derecha))
 Ao1 Vocês conhecem o que é um latifúndio? Pois eu estou inventando um termo para Salinas e a gente similar a ele que son latufundistas DOS latifundistas do governo, porque eles querem tener a ((miradas al profesor)) bastidade do poder (.)
- Ao2 ((incomp.))(risas))
 P Latifundiários
 Ao1 Neo-latifundistas, Neo-plus-latifundistas (.) Pra ficar na classe, na aula ((risas)) (.)
 P O, o:;, quer dizer, ele é o: é o PADRINHO dos latifundiários.
 A Sim. Ahã ((varios responden))
 Ao1 O padrinho não precisamente porque (.) ((gesticula y busca las palabras)) o padrinho está iniciando e ele não está iniciando. Ele está seguindo uma coisa que, que o próximo e o atual presidente deve seguir e o seguinte e o seguinte ((gesticula marcando planos secuenciados con las manos)) etcétera. E / mas que nós, o povo, poderíamos romper se nós tivéremos ((señala su pantalón y observa al profesor)) calças" []Eh: e alguma outra coisa. Mais que calças
- P [Mh]
 ((vuelve a señalar su pantalón y su habla se vuelve pausada)) existe uma uma coisa que é muito importante [] é honestidade ((el profesor afirma y
- P [Mh]
 observa la reacción de los otros alumnos)) Honestidade é o que faria ((alguien comienza a silbar *El sueño imposible*, de "El Hombre de la Mancha", pero el alumno ignora esta intervención y prosigue)) o mundo cambiar. É certo. É VERDADE (.)
- P ((rie mirando hacia el que silbó))
 Aa3 Certo
 Aa4 Sim ((incomp.))
 Aa3 O que acontece é que primeiro tem que mudar, mudar o pensamento do povo. Tem que ter mais consciência. Tem que ser mais político Tem que ter muita mais vontade de opinião, de falar, de brigar pelas coisas que ele quer, que ele precisa. E tudo isso não é de um dia para outro. [Devagar. Tem que
- Aa4 [Claro, claro]
 ser com muita cultura, com muita educação, com muita, com muita força ((aprieta el puño)). Então tudo isso vai / EU ACHO que tudo isso vai ser / vai se dar. ((estornudos)) Na Europa tem muitos países desse jeito mas eles são países velhos, não são países novos. E os países da América não somente são países novos. Eles têm muito poder, tem muita força ((incomp.)) Somos países novos.
- P Agora não estão se escondendo os podres ((risa))
 Aa3 Neste, neste: "sexênio" pelo menos o ano passado, quan o eh: jovens de dezoito dezenove anos que em outras ocasiões eles não votavam. Agora quase todos votaram. Eles têm mais consciência.
- P [((incomp.))]

- Ao1 [Mas qual foi o resultado das eleições" [O mesmo de sempre]
 Aa3 [O resultado no momento não tem importância. O resultado deve ser ((gesticula con sus manos marcando una secuencia de tiempo)) um pouquinho depois. Não de um dia para outro. Não pode ser. Não pode. (.)
- R→ P E também , aqui agora voltando pro tema do cangaço, quando a população ((incomp.)) Aqui foi o caso do Nordeste, por causa da vida humilde, tipo de vida NATURALMENTE se organizaram, sofreram a injustiça e então decidiram fazer justiça. Leram como foi Lampião e os irmãos dele, né" Sofreram injustiça e então decidiram fazer justiça na própria mão. Pelas próprias mãos, né"
- Aa3 E está acontecendo aqui também. Têm muitos povos pequenos em donde chegam algumas pessoas a roubar e o povo não espera à policia ((risas)) [Eles estão fazendo alguma coisa, justiça pela mão.
- P [Eles] Claro. Eles podem não confiar na policia, né"
- Aa3 Não. Eles não confiam em ninguém. Então aos poucos vai fazendo-se muitas coisas'
- P Ahã. E nesse sentido é que a gente pode ou não dizer que os cangaceiros eram bandidos"
- Ao1 Não'
 Aa3 Não'
 P Né"
- Aa3 Falavam / OS DONOS das fazendas falavam que eram os bandidos mas por outro lado'claro que no'
- Ao1 Bandido que rouba a bandido tem cem anos de perdão.
 P ((risa. También Ao1 rie)) Tá bom, tá bom. Cangaço ((señala en el texto y va comentando)) quais foram seus inicios, como foi a participação feminina ((incomp.)) informação no texto aqui" Quem quer falar" (.)

Percepción de intenciones mútuas 31-03-95

- P→ Aa3 Alagoas'
 P Alagoas'. E você está disposta a comentar esse texto" Bom porque esse é curtinho e aí termina na quarta'
- Aa3 A / Alagoas é um[
 P [Aqui é Alagoas, né" um dos pequeninhos' e então a importância de Alagoas][Maceió é a capital]
- Aa3 Maceió é a capital.
 P E diz que a partir de[
 P [Você tem o texto seu" Ah. Então leia']
- Aa3 Alagoas é um lugar de: é um paraíso. A cor da praia que dá ((incomp.)) com uma areia cor envolvente como é ((incomp.))

- P Eu achava que toda essa parte eram dados de quantos quilômetros, quantos habitantes
- L→ Aa3 Alagoas ((lectura del documento por la alumna))
 P ((De pie, frente al grupo y muy cerca de los alumnos de la primera fila. Aprovecha un alto de la alumna que está leyendo)) (.) CXXXXX Pode fazer um pequeno resumo do que a: a EXXXXX leu"
 Ao ((bajando rápidamente el mapa que estaba consultando)) Não' ((risas))
 P Já vimos, já vimos' Está distraído CXXXXX ((otro compañero le quita el mapa)) Eu acho que é importante saber um pouquinho: de todos os estados, né" Então Alagoas é outro dos estados nordestinos com muito desenvolvimento. Parece que todos os estados estão se desenvolvendo ((el alumno presta atención por unos instantes y vuelve a bostezar))

El barrio (Copilco) 4-10-95

- P→ P Quanto é o aluguel agora" Vocês fazem idéia quanto é o aluguel na Cidade do México"
 Ao1 Cuatroscentos'
 P Cuatroscentos o mais barato"[O mais barato'
 Ao1 [Sim]
 Ao2 Seiscentos
 P Seiscentos' Você viu algum"
 Ao2 Um quarto na azotéia (.) seiscentos'
 P AH Uma dependência ((incomp.))
 Ao2 Também apartamentos compartilhados'
 P Apartamentos partilhados com outros colegas" (.)
 Ao2 ((afirma)) Ahã.
 L→ P Com outros colegas. Por exemplo em Copilco há vários apartamentos que rentam a várias pessoas e assim: é um pouquinho mais barato (movimiento de manos y cabeza). Este bairro vocês conhecem ((movimientos afirmativos de cabeza por parte de los alumnos)). Este bairro aqui é de profesores e estudantes. Eu tenho a impressão que este bairro se povoou. se fundou nos anos setenta quando muitos professores do Cone Sul que tinham regimes militares emigraram pro México e a Europa. E muitos desses profesores vieram a enriquecer a vida da Universidade, entendeu". Argentinos, chilenos (.) uruguaios, brasileiros, etcétera e tal. E estudantes. Parece que tem uma casa de estudantes. Ai têm varias residências de estudantes né"
 R→ ((movimientos afirmativos de los alumnos)). No Brasil, eh: gente: essas casas de estudantes chamam-se de repúblicas ((se levanta. y va al pizarrón, donde escribe la palabra)). Repúblicas são pensões também. Então uma pensão também poderia ser para se albergar quando você viaja.

La "cachaça"

6-10-95

((El profesor está de pie, cerca del pizarrón y frente al grupo que está sentado en medio círculo))

- P→ P Qué o quê"
 Aa2 ((incomp.))
 P Ah: Cachaça [Alguém sabe o que é cachaça" Não"
 Aa [Litro e meio de :]
 P Nada, não" NINGUÉM" Juram" (.) Como era a expressão na, na, na, na frase"
 Aa4 Meio litro de cachaça ((vários intentan construir la frase))
 P Meio litro"
 Aa2 Depois que ((incomp.))
 P Meio litro"
 P Ah. O.K. Então será uma coisa sólida"
 Ao1 Não
 P Como é"
 A Liquida ((Varios responden)).
 P Liquida Uma coisa liquida Mas não foi meio litro LITRO e meio [de cachaça
 A [Litro e meio]
 P [Litro e meio de
 cachaça e muita música (.) que boa festa, hein" Que será a cachaça"(.)
 Ao1 Alcohol" ((en español)).
 P Ahá É álcool ALCOOL ((escribe en el pizarrón)) Mh" É aguardente de cana, no Brasil
 Aa2 Talvez ela estava caminando de madrugada"
 P Ahã"
 Aa2 Pensando
 P Pensando (.) quê"
 Ao2 E tomou meio litro de [de cachaça" [E depois ((incomp.))]
 P [de cachaça, O.K.]
 P Cachaça (.) Aparece essa palavra. Cachaça. Ahã" Cachaça. Um dia vamos fazer umas caipirinhas. Para que vocês experimentem o sabor da cachaça Tá bom" Já dá pra conseguir cachaça ((incomp.)) Tá."
 L→ Ao1 Como é"
 P Como é" É :[Não (.) Não é rom. Não é rom. É de cana. É de cana. Não é rom
 A [((incomp.))]
 Ao1 O sabor é como a charanda"
 P Charanda é de cana"
 Aa Ahã' ((Alguien asiente. No se distingue quién es)).
 P Sim"(.) Não sei. Talvez. Tem [outro sabor.
 Aa [Como tequila.]
 P Como rom. Muito parecido ao rom. Não, porque tequila é de agave, né."
 Aa ((incomp.))
 P Não é o mesmo, né" (.) Eu vou, vou conseguir, vou : arranjar e brindamos

R→ qualquer aniversário e experimentam ((sonriss)) Tá bom" Muito bem' ENTÃO agora em termos gerais, de qué fala a música" (.) De uma pessoa que :

El cumpleaños

6-10-95

- P→ P Ahá. Muito bem. Só que orgia não tem necessariamente, aqui nessa música, o sentido sexual. Orgia é assim como que: de toda essa desordem. Entendeu"
- Ao1 Es una / É uma metáfora.
- P É uma metáfora. Exato. Ah. De toda essa desordem, de repente, BUM, se juntaram para ver que ELA tinha chegado ao mundo. Sim". Claro" (.) ((acciona la grabación y deja pasar brevemente una frase de la canción)) Que aconteceu no dia em que vocês chegaram ao mundo". (.) Vocês se lembram".
- A Mh: ((risas, responden a coro)) Não.
- P Ficaram alguma vez sabendo". Você sabe, MXXXXX".
- Aa1 Quê".
- P Que aconteceu nesse dia".
- Aa1 Não.
- P Não"(.) Não" Não se lembram" Ou alguma / alguém de vocês sabe que aconteceu" (.) Bom, pelo menos a mãe se lembra, né" ((risa)) Não: não fizeram festa em casa, [receberam visitas".
- L→ Ao1 [Ah: Nesse dia mi, mi mãe" , cumpli años.
- P AH: ÓTIMO. Ela FEZ anos. Fez. Fez. anos. Fazer anos. Se lembram da expressão" Ahá" Ela fez anos. Era aniversário dela"(.) Ficou contente".
- Ao1 Espero. ((risas))
- R→ P Muito bem. (.) O.K. Vamos continuar. Tá bom".

APÉNDICE 3**Observaciones en los diarios****Enfrentando una situación imprevista****VERA 17-02-95**

Para esta clase pensé trabajar a partir de una actividad de la U6 "Carta ao psicanalista" para continuar sistematizando uno de los objetivos de esta unidad. Expresar emociones (obj. comunicativo) y uso del "pretérito imperfecto" (narración). Pedí a unas alumnas leer la carta, la emisora es una mujer, y posteriormente comentamos entre todos el contenido de la carta.

La verdad había pensado que teniendo en el grupo a una alumna psicóloga podríamos aprovechar sus valiosos comentarios pero, desafortunadamente no vino a clase.

Después solicité quien se acordaba de una vivencia semejante. Una alumna narró un hecho de su infancia pero al hacer yo una pregunta relacionada con su vida actual, de repente se involucró tanto y fue tan sincera al decir lo que sentía que empezó a llorar. Yo me descontrolé pues la intención era muy distinta a provocar malestar en una alumna. Fue algo inesperado y creo que es una situación difícil de manejar. Traté de controlarme y continué la actividad pero me sentí incómoda por lo sucedido. Me disculpé con la alumna y ella dijo que no había problema. Creo que fue sincera pues la conozco hace tres semestres y siempre ha habido buena relación.

Traté de seguir adelante y cambié de tipo de actividad. Escuchamos la canción "Canção da América", la cual tiene expresiones de emociones y sentimientos. Creo que les gustó a los alumnos y sacamos una parte de la letra de la canción.

Apreciación de las diferentes personalidades y expectativas de los alumnos.**VERA 24-02-95**

"Un alumno señaló que había entendido que no era necesario dictar fielmente el texto, más bien de acuerdo a lo que recordaba reconstruirlo. Este alumno, en la primera etapa de la actividad, no escribió todo, creo que estaba confundido o aburrido, no sé, es un alumno de nuevo ingreso al grupo y su personalidad difiere del resto que son bastante alegres y juguetones. (En otras clases ha sido parecido. Puede ser que su estilo de aprendizaje sea diferente también)".

Interpretación de las acciones en el aula**VERA 1^o-03-95**

"Hicimos un ejercicio de comprensión auditiva en forma oral. Algunos alumnos participaron voluntariamente. A otros les di el turno para que no permanecieran callados. Una alumna se quedó dormido durante la audición de la cinta y obviamente era imposible que participara. Esto sucede una que otra vez. Creo que son alumnos que llegan muy cansados a la clase (por el trabajo tal vez); sus compañeros se dieron cuenta y yo también y creo que todos pensamos lo mismo: "está muy cansado", así que no le dijimos nada.(...) Los alumnos y yo cantamos, sólo un alumno no cantó (el mismo que se quedó dormido)".

Percepción de intenciones mutuas professor-alumno: 'Lo no dicho'.**VERA 31-03-95**

"Durante el documento NORDESTE se escuchaban comentarios de los alumnos con su colega al lado, un alumno que ya lo había visto y que es muy inquieto. Hacía comentarios sobre lo que veía o "ya tengo hambre", "tengo sueño". Al principio este alumno me ponía nerviosa y creía que no se interesaba tanto por la clase pero después de un semestre vi que sí está interesado y

cuando cree pertinente hace aportaciones al grupo. Es geógrafo y ha sido un buen apoyo para explicar algunos fenómenos relacionados con el Nordeste brasileño (clima, localización, etc.). Es inquieto pero creo que sus colegas no se molestan porque en general es simpático y hace comentarios humorísticos. (...) El alumno inquieto me pidió un mapa que tenía yo en la mano mostrando Alagoas (de este estado estaba hablando la alumna) y se dedicó a verlo y comentar con otra alumna. Creo que esta ocasión si pensé conveniente que como consideración a su compañera que hablaba no debía estar haciendo algo diferente y no darle atención a la alumna. Cuando la alumna terminó de leer su resumen, pregunté al alumno "inquieto" si podía hacer un resumen de lo expuesto por su compañera. Tranquilamente me dijo que no pero creo si percibió cuál era mi intención. Obviamente yo no pretendí molestarlo y un poco en broma le hice la pregunta para integrarlo a lo que se estaba haciendo. En general la clase fue agradable y los alumnos participaron, tal vez no todos oralmente pero sus gestos o miradas me indicaron que sí estaban interesados y participaban de algún modo. Les pedí hacer un glosario del léxico desconocido y consultarlo en el diccionario en el Depto. o en la Biblioteca, esto es con el fin de incrementar su vocabulario y mejorar su escritura".

Reflexión sobre la clase y la 'enunciación del yo'.

VERA 5-05-95

"Leímos un texto sobre el "Cangaço" en el Nordeste de Brasil. Los alumnos relacionaron este movimiento con los hechos de la Rev. Mexicana. Observo que siguen interesados en saber más sobre diferentes aspectos de Brasil y esto facilita mi trabajo. Un alumno de Estudios Latinoamericanos hizo varios comentarios interesantes y sus compañeros reconocieron que él sabe bastante sobre el tema, por esto le pedí hacer una exposición sobre Antonio Conselheiro la próxima clase a fin de que comparta con nosotros sus conocimientos y permitirle integrarse más al grupo pues he observado que falta con frecuencia y se comunica poco con el grupo. A veces he sentido que este alumno cree saber más que sus compañeros y por esto falta".

La clase justifica las acciones.

VERA 8-05-95

"Como se acordó la clase anterior, un alumno habló sobre Antonio Conselheiro. Mi intención fue empezar a grabar la producción oral de los alumnos para que después ellos puedan escucharse y evaluarse. El alumno que expuso, mencionó que no le agradaba mucho ser grabado. Yo le dije que el grabar la clase sólo tenía fines pedagógicos y él ya no se negó. El resto de los alumnos se mantuvo interesado en la exposición y se hicieron algunas preguntas y comentarios.

Negociación sobre la siesta.

12-05-95

"Como ha sucedido en otras ocasiones dos alumnos aprovecharon para dormir, dijeron que estaban cansados y que el calor los hacía dormir. Yo creo que fue más bien que no estaban interesados pues se quedaron con el deseo de ver un video musical. Les pedí leer el texto en casa para la próxima clase".

(antecedente)

VERA 17-05-95

"Vimos la película "Orfeo Negro". Por la duración de la misma no hubo tiempo de hacer comentarios. Se retomará la próxima clase."

Libertad para los alumnos en la propuesta de actividades.**VERA 19-03-95**

"Algunos alumnos que no terminaron de ver la película "Orfeo Negro" quisieron saber el final, así los colegas que pudieron ver toda la película contaron a sus compañeros el desenlace. Fue interesante ver cómo unos alumnos, por sus palabras, contaban una historia diferente; los que consideraron que no era verdad lo que se decía, argumentaban para aclarar. Las participaciones fueron muy espontáneas. Aquí puedo mencionar que los alumnos tomaron la decisión de hacer lo que querían pues yo realmente había planeado diferente el inicio de la clase, a pesar de que si había pensado retomar la película vista para hacer algunas reflexiones con los alumnos sobre el contenido de esa".

Inclusión por medio del discurso.**VERA 19-05-95**

"Como segunda actividad revisamos oralmente el segundo capítulo de "Seara Vermelha" - A caatinga. (...) Desafortunadamente los alumnos que no habían leído tenían poca oportunidad de participar. Hubo momentos en que me dirigía a ellos con algún comentario para de alguna manera integrarlos a la actividad".

Reconocimiento del alumno y 'enunciación del yo'; folletos en el suelo. VERA 22-05-95

"Al llegar al salón estaba sólo una alumna, a los 5' llegó otro alumno y con el objeto de no desmotivar a los dos alumnos empecé preguntándoles si habían descansado el fin de semana. Por sus producciones pudimos hablar de lo que los cansa más durante la semana y de lo que hacen para descansar. Este tema permitió que los alumnos expresaran sus sentimientos pues es su vida diaria lo más importante al final. Como fueron llegando los alumnos se fueron integrando al tema. Creo que fue un buen inicio de clase. Para continuar la misma coloqué los folletos de "literatura de cordel" en el piso (a falta de cordel). De inmediato vi que los alumnos intentaban ver qué era. Como la mayoría no había leído el artículo sobre "literatura de cordel" en casa, pregunté cómo consideraban que debíamos hacer la lectura. Esto creo que es parte de la acción sugerida por los observadores-investigadores en el sentido que es bueno que los alumnos tomen la decisión de qué hacer o cómo hacerlo. Una alumna "líder" dijo que era bueno leer en voz alta, dos o tres la apoyaron y los otros accedieron sin decir más. La lectura se hizo orgánicamente, cada alumno leyó una parte. Fue agradable oír que la mayoría leía fluidamente respetando la puntuación y con buena pronunciación. Sólo una alumna tuvo dificultad al leer pues no observa la puntuación. Se hicieron comentarios sobre el contenido del artículo y una alumna que no tenía muy clara la idea de lo que fue el "cangaço" preguntó si ese movimiento no fue una forma de "banditaje". La pregunta dio lugar a una discusión bastante polémica. Lo interesante fue que a partir de una palabra que apareció en el artículo "Literatura de Cordel" "cangaço" se originara una buena discusión en el grupo. La misma alumna que hizo la pregunta comentó que ella podía encontrar elementos parecidos entre "cangaço" y los "chicos banda" en México.

Los alumnos que quisieron, participaron en la discusión y la alumna se dirigió al estudiante de Estudios Latinoamericanos porque suponía que él podía dar respuesta a su duda. Este alumno hizo algunos comentarios sin llegar nadie a concretizar.

Para continuar la actividad relacionada con el artículo pedí a los alumnos escoger uno de los folletos, ellos preguntaron si podía ser más de uno. La mayoría llevó más de tres y esto me demostró tienen interés en leer cosas nuevas. Creo que la clase fue muy interesante pues los alumnos estuvieron muy participativos en las actividades, de manera espontánea.

Percepción del profesor

IVÁN 20-10-95

"Viernes. Hoy ocurrió algo que llamó mi atención de manera especial: al estar trabajando con una actividad de producción oral basada en los objetivos de la unidad 3, en la que los alumnos tienen que hablar de su barrio, su calle. Me encuentro con algo que ya antes alguna vez había pensado: cuando el alumno "personaliza" -este es el título que di al hecho en otra ocasión- su discurso (es decir, cuando tiene que hablar de aspectos más personales, íntimos y que sobre todo no representan una amenaza a la cara) hay modificación en su "output" en términos cualitativos. Es decir, el discurso del alumno es más natural y (aparentemente) más preciso en términos de manejo de la lengua meta. Será cuestión de ver si hay investigación al respecto. Por otro lado, y he aquí lo importante para mí, no todos participan de igual manera. Me doy cuenta que mi grupo está perfectamente dividido en dos grandes bloques: los que siempre participan (con los que me permito bromear, por cierto) y los que muy rara vez lo hacen o definitivamente no lo hacen nunca. Sé que el hecho de que el alumno guarde silencio no implica que éste no esté aprendiendo. Sin embargo, la actividad me permitió percatarme del hecho. Aparentemente dirijo mi atención a un solo sector del grupo, dejando a la otra mitad un tanto fuera de la actividad. Creo que estaba engañado pensando que mi grupo participaba en su mayoría o, por lo menos, me ha faltado sensibilidad para percatarme de este hecho. Procurare poner atención a esto."

La edad del profesor

I^a-III-96

Víernes. Poca asistencia. Sin embargo, en vez de implementar una actividad de improviso para trabajar el día de hoy, opté -y así se los hice saber desde el comienzo de la clase- por trabajar con algo que también había aparecido en los escritos de los alumnos (ver reporte del 21 de febrero): la timidez de algunos de ellos por hablar, así que lo propuse de la siguiente manera:

"Creo que aún no terminamos de hacer las presentaciones de todos como en el primer día hicimos. Es más, creo que ni siquiera sabemos todos los nombres de nuestros compañeros. ¿Quién quiere empezar? Se trata de hacer una presentación breve sobre lo que estudiamos o lo que nos gusta hacer. Algo sencillo. Y los demás podemos hacer preguntas."

Aquí intervinieron uno de los alumnos "de los que más hablan" y que frecuenta el curso desde el primer semestre. Dejé que hablara para que más o menos marcara la pauta para la actividad. El mismo hizo una breve presentación de dos alumnas que son de la misma carrera que él, las cuales no manifestaron algún inconveniente e incluso ampliaron la información sobre lo que él había dicho. De ahí pasé a preguntar a una de las del grupo "que no hablan". Esta manifestó un poco de timidez al principio e incluso fingió no entender lo que le era requerido. Sus primeras frases durante su intervención fueron muy previsible y obvias:

"Eu me chamo AXXXX. Eu estudo biologia. E gosto muito do cozinhar. Éos e acho que vou fazer a minha tese sobre eles..."

Habló también sobre las prácticas de campo que realiza en algunos estados de la república. Entonces sus compañeros comenzaron a intervenir mostrándose entusiasmados -y con muy buen humor- sobre las posibilidades de viajar por causa de los mismos estudios. A todo esto ella

respondió un poco más animada. Entonces consideré que era el momento para empezar a personalizar³.

Así que le pregunté:

"E onde é que você mora, AXXXX?"

La pregunta no parece muy común dentro de las actividades discursivas perfectamente previsible en el aula, pero correspondía muy bien a un momento en el que todo indicaba que podía haber sido formulada así⁴. No era (ya) sólo el profesor quien preguntaba, sino que éste observaba al resto del grupo preguntando directamente a su compañera sobre las condiciones y finalidades del viaje, sin importar que no se recurriera al profesor ni como consultor lexical (esclarecedor de dudas) sino que se estaba llevando a cabo algo realmente auténtico. La clase se sostuvo un buen tiempo en esta dinámica y ocurrió algo que me llamó enormemente la atención que no me imagino si podría haber ocurrido igualmente si la clase siguiera una pauta convencional donde el profesor busca "elicitar"⁵ una respuesta dirigida a partir de sus preguntas.

El hecho fue el siguiente: una de las alumnas aventuró la siguiente pregunta (dirigida al profesor): "E quantos anos tem, você?" (sic). A lo que el profesor respondió con absoluta confianza, bromeando primero: "Que suéter bonito você tem!". Y después ofreciendo el siguiente "input": "Eu sou mais velho que Brasília por cinco dias. Eu nasci três anos antes que a morte do Kennedy e sou ligeiramente mais velho que a idade conseguida por Jesus Cristo. Quando o homem alcançou a lua eu era uma criança". Todo lo cual fue motivo para sostener un poco más la dinámica, en lo que podía ser quizás un nuevo episodio. Pero lo más interesante de esto anterior fue que pude darme cuenta que independientemente de los temas tratados, el manejo de la autenticidad en clase apela indefectiblemente a la "enunciación del yo".

En otras circunstancias, ¿se habría preguntado lo mismo al profesor? Creo que muy difícilmente.

³ Parece ser que este aspecto que llamo "personalizar" corresponde con la "enunciación do eu", en Lauga-Hamid (1990), autora con la que me estoy familiarizando y que espero revisar para mi trabajo de tesis. Ella destaca que mediante este cambio imprevisto (ruptura) el alumno abandona momentáneamente su rol y se impone como sujeto-histórico.

Cf. Fontão (1993:113): "tais conhecimentos vêm à tona sempre que a atividade da sala de aula favorece o aforamento do sujeito ligado a outras posições que não a de aprendiz/professor, ou seja, quando os sujeitos se apresentam em relativização de papéis típicos típicos de sala de aula".

⁴ Quiero decir, va más allá de lo previsible dentro de las condiciones del aula y apela directamente a la cara del alumno sin constituir, por lo menos en este momento, una amenaza a la misma. Por el contrario favorece el establecimiento de condiciones para que preguntas como las subsecuentes pudieran ser formuladas.

⁵ Lo pongo entrecorrido porque me parece que es un anglicismo.

respondió un poco más animada. Entonces consideré que era el momento para empezar a personalizar³.

Así que le pregunté:

"E onde é que você mora, AXXXX?"

La pregunta no parece muy común dentro de las actividades discursivas perfectamente previsibles en el aula, pero correspondía muy bien a un momento en el que todo indicaba que podía haber sido formulada así⁴. No era (ya) sólo el profesor quien preguntaba, sino que éste observaba al resto del grupo preguntando directamente a su compañera sobre las condiciones y finalidades del viaje, sin importar que no se recurriera al profesor ni como consultor lexical (esclarecedor de dudas) sino que se estaba llevando a cabo algo realmente auténtico. La clase se sostuvo un buen tiempo en esta dinámica y ocurrió algo que me llamó enormemente la atención que no me imagino si podría haber ocurrido igualmente si la clase siguiera una pauta convencional donde el profesor busca "elicitar"⁵ una respuesta dirigida a partir de sus preguntas.

El hecho fue el siguiente: una de las alumnas aventuró la siguiente pregunta (dirigida al profesor): "E quantos anos tem, você?" (sic). A lo que el profesor respondió con absoluta confianza, bromeando primero: "Que suéter bonito você tem!". Y después ofreciendo el siguiente 'input': "Eu sou mais velho que Brasília por cinco dias. Eu nasci três anos antes que a morte do Kennedy e sou ligeiramente mais velho que a idade conseguida por Jesus Cristo. Quando o homem alcançou a lua eu era uma criança". Todo lo cual fue motivo para sostener un poco más la dinámica, en lo que podía ser quizás un nuevo episodio. Pero lo más interesante de esto anterior fue que pude darme cuenta que independientemente de los temas tratados, el manejo de la autenticidad en clase apela indefectiblemente a la "emancipación del yo".

En otras circunstancias, ¿se habría preguntado lo mismo al profesor? Creo que muy difícilmente.

³ Parece ser que este aspecto que llamo "personalizar" corresponde con la "enunção do eu", en Lauga-Hamid (1990), autora con la que me estoy familiarizando y que espero revisar para mi trabajo de tesis. Ella destaca que mediante este cambio imprevisto (ruptura) el alumno abandona momentáneamente su rol y se impone como sujeto-histórico.

Cf. Fontão (1993:113): "tais conhecimentos vêm à tona sempre que a atividade da sala de aula favorece o aforamento do sujeito ligado a outras posições que não a de aprendiz-professor, ou seja, quando os sujeitos se apresentam em relativização de papéis típicos típicos de sala de aula".

⁴ Quiero decir, va más allá de lo previsible dentro de las condiciones del aula y ape' directamente a la cara del alumno sin constituir, por lo menos en este momento, una amenaza a la misma. Por el contrario favorece el establecimiento de condiciones para que preguntas como las subsiguientes pudieran ser formuladas.

⁵ Lo pongo entrecomillado porque me parece que es un anglicismo.

APÉNDICE 4 Particularidades de cada evento

La novela

- Inicio a cargo de la profesora y como consecuencia de la actividad discursiva anterior.
- Breve *cambio temático* sin llegar a constituir una secuencia aparte.
- Se conserva el mismo *tono*.
- Sin cambio de *modo* (*modo 2*)
- Consecuencias positivas.

Otra gramática

- Inicio por pregunta de la profesora.
- *Tema* relacionado con el momento.
- Hay *cambio tonal* marcado por la actuación de la alumna. Ante la incomodidad de NICE, existe la búsqueda de un *cambio tonal*.
- No hay cambio de *modo* (*modo 2*).
- Cambio de *sujeto-profesor* o *sujeto-alumno* a *sujeto-persona* dándole una actuación diferente.
- Con consecuencias negativas: desconcierto del profesor y sin control de la situación.
- Regreso accidentado.
- Se ejerce el *poder de veto del alumno*.

Enfrentando una situación imprevista

- Inicio a solicitud del profesor.
- *Cambio temático* y como consecuencia directa de la actividad anterior.
- *Cambio de tono*: incomodidad para VERA y el resto de los alumnos.
- Cambio de *modo*: *modo 3* (tarea) a *modo 2* (*comunidad lingüística*).
- Deseo e intentos por un *cambio tonal*.
- VERA desiste en su intento por cambiar de *modo* hacia una clase más dinámica.

El contacto

- Deriva a instancia de una alumna y continuado por la profesora (la mayor parte).
- No hay *cambio temático*. Consecuencia directa de la actividad anterior.
- No hay *cambio de tono*.
- Cambio de *modo*: *modo 3* a *modo 2*.
- Cambios de *sujeto-profesor* o *sujeto-alumno* a *sujeto-persona* dándole una actuación diferente.
- Se ejerce el *poder de veto del alumno* con características positivas.
- Regreso accidentado: *ecos* de la lateralidad.

El collar

- Inicio por pregunta de la maestra. No hay consecuencia.
- Cambio temático. No tiene relación con el momento anterior.
- No hay *cambio tonal*: actitud cordial de la docente.
- Se mantiene siempre el *modo 2*.
- Cambio de *sujeto-profesor* o *sujeto-alumno* a *sujeto-persona* dándole una actuación diferente.
- Evento lateral fragmentado.
- Amenaza a la cara de NICE por las reacciones corporales de ANXXXX.

Justicia social

- Ruptura a instancia del alumno.
- Cambio temático.
- No hay cambio tonal.
- Cambio de modo 3 a modo 2.
- Cambio de sujeto-profesor o sujeto-alumno a sujeto-persona dándole una actuación diferente.
- Profesora y alumnos hacen referencia a la relación que los temas recurrentes tienen con el sílabo.
- Utilización estratégica de elementos no verbales para ganar el piso.
- Ecos de la lateralidad.

Percepción de intenciones mutuas

- No hay cambio temático: el llamado de atención de VERA está en función de preservar el curso de la clase y es legitimado por las formaciones imaginarias.
- Cambio de tono con amenaza a la cara del alumno.
- No hay cambio de modo: prevalece el modo 3.
- Cambio de sujeto-profesor o sujeto-alumno a sujeto-persona dándole una actuación diferente.
- Presencia de elementos no verbales específicos.
- Reorientación física del alumno.
- Funcionan como detonadores y como atenuantes hacia un tono creado.
- Apreciación de otros niveles de comunicación generalmente velados en la interacción del aula.

El barrio

- Ruptura a iniciativa del docente.
- Sin cambio temático: el tema deriva de la actividad anterior.
- No hay cambio de tono.
- Búsqueda intencional de un cambio de modo.
- Cambio brevísimo de modo 3 a modo 2.
- Cambio de sujeto-profesor y sujeto-alumno a sujeto-persona de manera conjunta.

La cachaça

- Ruptura por pregunta de un alumno.
- Sin cambio temático total: el tema deriva de la propia actividad.
- No hay cambio de tono.
- Sin cambio de modo: modo 3 y modo 4, operando juntos.
- Tres funciones próximas del profesor (Foerster): a) vector de la información; b) conductor del juego; c) evaluador
- Negociación de significado (Varonis & Gass 1985) y aceptación de cambio de tópico de manera intencional (táctica 1. Long 1983b).
- Posibilidad de ecos o reconocimiento del valor que el desvío ha tenido para la interacción.