

¿Alguien más quiere participar?

Análisis pragmático de la interacción verbal en el aula

Luis Arturo Ávila Meléndez

Colegio de Michoacán

Introducción

En este escrito se analiza un segmento del material empírico que sirvió como base para una investigación sobre la práctica educativa de una escuela bilingüe en Huautla de Jiménez, Oaxaca.¹ El estudio de este material inédito complementa la investigación original al introducir elementos del análisis pragmático propuesto por Kerbrat-Orecchioni.² El conjunto de datos empleado durante la realización del mencionado estudio,³ fue construido y examinado de acuerdo con las nociones del microanálisis etnográfico desarrolladas por Erickson.⁴ El autor sugiere un análisis en tres niveles que corresponden al nivel cognitivo (estructura de tareas académicas, ETA), al de la interacción social (estructura de participación social, EPS) y al del contenido escolar (estructura programática, EP), que concurren en el desarrollo de toda actividad en el aula. Ahora se busca precisar y profundizar en la relación que se da entre la interacción verbal y estos niveles del microanálisis, recurriendo a un modelo de análisis pragmático concreto.

Por otra parte, el caso que aquí se desarrollará es un aporte a la pragmática del discurso en el aula, puesto que hasta ahora se ha recurrido casi exclusivamente al modelo de Brown y Levinson,⁵ mientras que el enfoque seleccionado en este escrito hace una crítica a las máximas comunicativas definidas por Grice,⁶ y apunta hacia una definición de la interacción verbal que no se restringe a una “transmisión de información”, sino que enfrenta cuestiones de emociones generadas en la interacción. Al aludir así a una dimensión afectiva y de identidad social de los sujetos que interactúan

¹ Agradezco nuevamente la confianza y facilidades otorgadas por los profesores y directivos de la escuela “Ing. J. L. Tamayo”.

² KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, 1998.

³ ÁVILA, 1999.

⁴ ERICKSON, 1985.

⁵ BROWN y Levinson, 1987.

⁶ GRICE, 1979.

en el aula, se pretende contar con elementos derivados del análisis propiamente lingüístico, para hablar sobre la posibilidad de un ambiente adecuado, desde el punto de vista psicológico y emotivo,⁷ para el desarrollo efectivo de las habilidades del lenguaje, definidas en el programa escolar.

Dentro de la discusión en torno a la adecuación de la educación intercultural bilingüe en México, existe una corriente orientada a favor del uso de la lengua indígena como lengua de instrucción, además de hacer que su enseñanza sea un contenido de estudio. En el marco del análisis micro etnográfico, el nivel de la estructura de participación social ha resultado ser un campo para la búsqueda e indagación de indicios que permiten fundamentar esta postura. “Interacción y participación, en primer término, representan los argumentos a favor del uso de la lengua materna indígena, cuyos principales beneficios son la mayor *participación*, el refuerzo de la *autoestima* de los alumnos indígenas y la posibilidad de una interacción comprensiva entre alumnos y maestros”.⁸

Por tratarse de una primera exploración, la integración de la pragmática y de la micro etnografía, se tomaron como eje de la exposición, las categorías pragmáticas que en cada caso nos parecieron pertinentes, de acuerdo al objetivo inicial de la investigación, esto es, la valoración de la eficacia de la práctica discursiva para el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura, durante las actividades dedicadas a ello; también se hará explícita la relación, de distintos rasgos del discurso, con alguno de los tres niveles de interpretación de la práctica educativa. En el siguiente apartado se expondrán brevemente los principios que orientan el modelo pragmático de Kerbrat-Orecchioni, y más tarde haremos un resumen crítico de la investigación antes aludida; posteriormente, y en forma breve, se desarrollará el análisis parcial de un fragmento de discurso, concluyendo con algunos comentarios finales.

Modelo pragmático del GRIC⁹

Una sistematización para el estudio del discurso realizada desde una noción amplia de la interacción verbal, que no se limita al análisis de la conversación, y que se diferencia claramente de corrientes afines a ella como la del *conversational analysys* de Schegloff y Sacks,¹⁰ es la derivada de los trabajos de Kerbrat-Orecchioni y Traverso.¹¹ Se trata de una sistematización propia con un vasto fundamento empírico

⁷ MUÑOZ, 1997, p. 63.

⁸ MENA, *et al.*, 1999, p. 109. el subrayado es mío.

⁹ Groupe de recherches sur les interactions communicatives.

¹⁰ Schegloff y Sacks, 1974.

¹¹ Para contar con una descripción más extensa, se recomienda la lectura de Catherine Kebrat-Orecchioni que se presentan en la bibliografía.

constituido por un cuerpo de interacciones auténticas, afín a la lingüística interaccional, que asume que la función primaria del lenguaje es la comunicación interpersonal en diversas situaciones de la vida cotidiana. Los dos aportes de esta orientación, respecto a la anterior tradición del análisis del discurso en Francia, son: centrarse en un tipo de proceso: el intercambio verbal, y en un tipo de objeto: el que da prioridad al discurso dialogado y oral,¹² que es considerado como el tipo básico de discurso.¹³

Metodológicamente adopta un punto de vista “realista”, un procedimiento descriptivo conducido por los datos empíricos.¹⁴ Esta característica nos hizo pensar que así se podría dar un mejor fundamento empírico al análisis de la práctica educativa en lo que concierne a la dimensión afectiva. Por último, reconoce la pertinencia de un conjunto de procedimientos orientados a la construcción colectiva y progresiva del discurso (negociaciones, rectificaciones, frases inacabadas, etc.), y de la dimensión de las relaciones, es decir, de la importancia del hecho de la construcción y reproducción de la identidad social durante la interacción verbal, dimensión que se aborda especialmente mediante una teoría de la cortesía.

Entre los aspectos que marcan una frontera entre ésta y otras corrientes de investigación pragmática, se pueden mencionar:

- a. Desconoce el turno o intervención como una unidad de análisis propiamente pragmática. El turno es, si acaso, una unidad formal o superficial analizable como parte del discurso de tipo monologal; en cambio, se reconoce al intercambio, compuesto al menos por dos intervenciones, como unidad pragmática del discurso dialogal, contrastando así con Schegloff y Sacks. Esquemáticamente, las unidades en distintos niveles de análisis son: (ver Cuadro 1 en la siguiente página).¹⁵
- b. La teoría de la cortesía elaborada y aplicada al análisis de la dimensión interpersonal en el intercambio verbal, contrasta con la de Brown y Levinson, en tanto que no sólo se considera el aspecto positivo de la cortesía, es decir, las estrategias para suavizar los *Face Threatening Acts* (FTA's), sino que establece la pertinencia de analizar el aspecto positivo de la cortesía, mediante el estudio de los actos a favor

¹² Lo que implica una concepción interaccional del lenguaje: “Les discours naturels sont aussi tout autre chose, à savoir le lieu où se construisent en permanence l'identité sociale, et la relation interpersonnelle”. (Kebrat, 1998, p. 59).

¹³ *Ibid.*, pp. 54-56. De tal forma que el discurso monologal es un discurso derivado.

¹⁴ TRAVERSA, 1999, pp. 22-23.

¹⁵ KEBRAT-ORECCHIONE, 1988, pp. 83-84.

Cuadro 1: Unidades en distintos niveles de análisis

Historia conversacional	
Interacción verbal	
Secuencia (con una coherencia semántica o pragmática reconocible)	
Intercambio	discurso dialogal
Intervención (de tipo limitativo, reactivo, etc..)	discurso monologal
Acto de lenguaje (clasificables según su relación con el objetivo y tipo de secuencia como directores o subordinados).	

de la cara del otro, llamados por Kerbrat-Orecchioni *Face Flattering Acts* (FFA's).¹⁶

- c. Dado que se centra en el discurso dialogal y auténtico, no analiza *un* acto de lenguaje independiente de la secuencia discursiva en la que se realiza, ni hace una elaboración teórica alejada del uso que, efectivamente, se da a cada acto de lenguaje. Intenta una explicación de la realización misma de algunos actos del lenguaje, al insertarlos en la lógica del *face work*,¹⁷ a través de la teoría de la cortesía, y no sólo por vía de las máximas comunicativas de Grice, para la derivación interpretativa de los enunciados.

Síntesis de la investigación: “Práctica discursiva en actividades de comprensión de lectura”

Con el objetivo de indagar sobre la relación entre la práctica discursiva y el desarrollo de habilidades lingüísticas en el aula, se llevaron a cabo la grabación, transcripción y análisis de algunas clases de 4º, 5º y 6º grado, a lo largo del ciclo escolar, en particular de las actividades dedicadas a la comprensión de textos escolares.

Asumiendo la importancia de la función que juegan las relaciones interpersonales en el desarrollo individual,¹⁸ pretendimos un análisis de la práctica discursiva, como un aspecto fundamental de las relaciones sociales, con el fin de vincularlo al desarrollo de diversas micro habilidades lingüísticas implicadas en las actividades de comprensión de lectura, utilizando los textos de la asignatura de español. La realidad escolar fue

¹⁶ KEBRAT-ORECCHIONE, 1997, pp. 131-132. Dos nociones importantes que cabe mencionar son, la cara negativa: territorio corporal, psicológico, espacial, temporal; y la cara positiva: imágenes o proyecciones que los hablantes construyen e intentan imponer durante la interacción verbal (Traversa, 1996, p. 51).

¹⁷ GOFFMAN, 1974.

¹⁸ VIGOTSKY, 1962, GARTON, 1994.

aprehendida a través del microanálisis etnográfico de tipo cualitativo.¹⁹ Del lado del análisis de la práctica discursiva, recurrimos a la propuesta de Gumperz²⁰ que subraya el carácter interactivo, situado en el tiempo del lenguaje, y las estrategias de interpretación que ponen en práctica los hablantes al momento de la interacción verbal, para lograr una intercomprensión. Las conclusiones principales del estudio fueron:

- a. La existencia de rituales para ciertos patrones de interacción verbal legitimada por la práctica, patrones a los que se recurre aún cuando no son los más adecuados para el objetivo de la actividad y el tipo de micro habilidad que debe ser desarrollada.
- b. La efectividad de una interacción maestro-alumno e instrucciones del maestro menos “formalizadas”, es una estrategia que se concretiza como un proceso de abducción, para cierto tipo de tareas académicas dedicadas a la enseñanza de la lengua.

Aunque se adoptaron algunas nociones de la sociolingüística interaccional, hizo falta un mayor formalismo y sistematización en la dimensión pragmática de las interacciones.

Apunte del análisis pragmático en las investigaciones educativas centradas en el discurso en el aula

En la investigación educativa, desde la lingüística interaccional, se pueden identificar investigaciones anteriores que toman como objeto de estudio a *la lengua en tanto que contenido de enseñanza (conocimientos y habilidades)*. Por otra parte, existen estudios sobre la funcionalidad de la lengua en el aula, esto es, *en tanto que medio de instrucción*, que se aproximan más a los estudios de microsociología y de la reproducción de las relaciones sociales a través de las interacciones cotidianas.²¹ En otras palabras, se han buscado respuestas a los planteamientos sobre ¿qué habilidades y conocimientos lingüísticos se desarrollan en la escuela?, y sobre ¿cómo se enseña –a través del lenguaje en particular– dentro del aula? Cuando se centra la atención en las actividades de comprensión de lectura realizadas oralmente, es posible observar la necesidad de que los alumnos desarrollos esa habilidad, a veces no reconocida explícitamente en el currículo, de colaborar en la construcción de discursos orales peculiares. Al recurrir a un análisis pragmático de la interacción en el aula, intentamos

¹⁹ ERICKSON, 1985.

²⁰ GUMPERZ, 1996.

²¹ GOFFMAN, *op. cit.*

obtener evidencia de la forma en que se relaciona *la interacción verbal en el aula*, con el *tipo de discurso que habrán de desarrollar los alumnos*, de acuerdo al programa académico.

Análisis del fragmento

Para dar orden a la exposición, dividimos el apartado en dos secciones. Cada una corresponde a un ámbito discursivo definido por el modelo pragmático que empleamos, intentando precisar los aportes que dicho modelo hace al estudio de las problemáticas definidas por el microanálisis etnográfico. Más que un análisis exhaustivo, se trata de una invitación para explorar la riqueza de este enfoque. El fragmento seleccionado pertenece a una clase de español de 5º en la que se hacía un repaso semanal de esta asignatura (Cuadro 2).

La negociación

La negociación es vista como un procedimiento que consiste en la realización de ajustes de cualquiera de los elementos del discurso co-producido por los hablantes. En el esquema más simple, una negociación se compone de una proposición, una contra-proposición y una aceptación o rechazo de esta contra-proposición.

En las líneas 1-6 los participantes ajustan el tópico sobre el que centrarán por un momento sus intercambios, pues las líneas 4 y 5 son dos alternativas distintas. En la línea 6, al hacer una selección, el maestro implícitamente decide el curso de la conversación. Es implícita en tanto que no dice “4 no es correcto, 5 es lo que esperaba, entonces...”, sino que simplemente integra la 5 a su nueva proposición. Puede verse que en el *script*²² que comparten maestro y alumnos, se incluye el derecho exclusivo del maestro para realizar este tipo de selecciones.

Desde el punto de vista del componente cognitivo (ETA), podemos decir que se trata de una focalización en la cual es conveniente entender la clase como una interacción que incluye a tres participantes: participantes activos en un momento dado (maestro y alumno que responden espontáneamente), y el auditorio que está atento al resultado de los ajustes que se hagan para participar individual o colectivamente en un momento posterior. El tipo de estrategia cognitiva para la búsqueda de información se caracteriza como un proceso convergente,²³ es decir, en el que existe una respuesta única aceptable.

²² Los distintos *scripts* de una situación social definen los roles y funciones de los participantes.

²³ MISHLER, 1972.

En cuanto al componente programático (EP), las preguntas del profesor se refieren a ejemplos de la relación de causalidad tomados de la lectura. El profesor hace evidente lo que tiene en mente: lograr que los alumnos perciban esta relación a través de los ejemplos, aunque nunca lo manifiesta explícitamente.

En este sentido, la participación de la línea 4 se diferencia de la 5, ya que la primera se refiere al título del cuento, y la otra al tema propuesto por el libro de texto para su desarrollo, tomando como base la lectura del “Jaguar castigado”.

En el desarrollo de la interacción verbal, se les pide a los alumnos que realicen tres tipos de emisiones, de acuerdo con los distintos criterios de pertinencia, considerando aquellas instrucciones explícitas emitidas por el profesor:

1. Buscar ejemplos, a partir de la narración leída, de la relación de causalidad.
2. Elaborar un resumen de la narración.
3. Narración oral espontánea según el interés personal de cada alumno.

Sin embargo, el profesor no hace explícita la relación y la diferencia entre los tres tipos de proposiciones, ni hace explícita una relación entre el discurso de la narración y el tema de causalidad, es decir, no dice algo como, “esta narración proporciona ejemplos de la relación de causalidad, como ... donde X es la causa y Y la consecuencia”.

El segmento 8-25 del fragmento es interesante porque proporciona un ejemplo de la forma como el profesor orienta la interacción hacia el interés por cumplir los objetivos curriculares. Esto es, mediante una negociación del tópico, en la que los alumnos no están del todo conscientes de haber realizado una contra-proposición, debido a que la proposición del maestro es ambigua. La proposición del maestro de la línea 25, lo llevará a negociar con los alumnos, pues no le interesan tanto las motivaciones personales de éstos, sino ejemplificar la relación de causalidad. Esto se hace evidente en la manera como el maestro integra selectivamente las participaciones de los alumnos.

En términos de la EPS, resulta que en este fragmento es más importante –también para los alumnos– llevar a cabo la interacción que propone el maestro y no realizar una intervención espontánea, según sus propios intereses. Desde la perspectiva de la ETA, es claro que la función del conocimiento previo que tienen los alumnos sobre las reacciones del maestro, a las distintas alternativas dadas por otros compañeros, es la

de orientarlos respecto al tipo de discurso y a los contenidos del mismo que el profesor espera obtener de ellos.²⁴

La teoría de la cortesía

El análisis de la forma en que se realizan las *negociaciones*, en términos de FFA's y FTA's, proporciona evidencia de que dichos procedimientos siempre se realizan dentro de las reglas de cortesía (tanto de la cultura comunitaria, como de la exclusiva a cada aula en particular). También proporciona evidencia de que la aceptación selectiva de las participaciones de los alumnos por parte del maestro, al constituir FFA's y FTA's en contra o a favor de distintos alumnos, tiene implicaciones para la identidad de cada uno de ellos de manera diferenciada. Al mismo tiempo que se definen estas identidades, los interlocutores se sirven de ellas para orientar la construcción del discurso: las respuestas de un “alumno destacado” tienen mayor probabilidad de ser las correctas.

Cazden²⁵ utiliza el modelo de Brown y Levinson para el estudio de las variaciones entre estilos y modos de habla en las diferentes aulas y su vínculo con la calidad de la relación interpersonal que se genera, y la relación de todo esto con el logro de las tareas académicas. Una de sus conclusiones importantes es que pueden existir un gran número de FTA's sin suavizar, gracias a una mayor cercanía entre los hablantes que implica la confianza y la corresponsabilidad con el trabajo escolar entre maestros y alumnos, y que favorece focalizar a los alumnos en su tarea académica.²⁶

Cuadro 2: Transcripción de un fragmento (Negociación latente)

1	Qué fue lo que vimos el otro día, recuerdan, bueno que fue lo que vimos ..	Pregunta abierta, imprecisa. Da la posibilidad de que los alumnos den respuestas distintas.
2	vamos a hacer un pequeño recor recordatorio de todo lo visto en esta	
3	semara, qué fue lo que vimos, que temas vimos en estos días.	
4	A1: el jaguar castigado	A2: Alumno destacado encima su intervención.
5	A2 :causas y consecuencias	El profesor elige una de las dos posibilidades. Al integrar en su discurso el tópico de uno de los alumnos, realiza un FTA positivo, contra la imagen proyectada del primer alumno , al tiempo que
6	De qué .. de causas...	
7	AA: y consecuencias	

²⁴ Sobre la proposición de la línea 25, hay que recordar el análisis propuesto por Erickson (1983), que considera el discurso en el aula como una improvisación, en un sentido metafórico tomado del ámbito musical.

²⁵ CAZDEN, 1991.

²⁶ *Ibid.*, p. 182. Esto no ocurrió en el corpus obtenido del grupo de 6º, en el que hay una distancia social estrecha sin tal aprovechamiento. En este sentido sería interesante investigar una posible variación en la frecuencia con que aparecen los FFAs o las estrategias para suavizar los FTAs, según se emplee la lengua indígena o el español en la misma aula bilingüe.

8 consecuencias. Y empezamos a ver un tema principal de un cuento

9 AA: el jaguar castigado

10 de qué

11 AA: el Jaguar castigado

12 El jaguar castigado. ¿Alguien me quiere dar un pequeño
13 resumen de ese cuento o de esa leyenda que vimos?

14 Al: era un jaguar que presumía mucho de su piel que estaba muy
15 amarilla... y por eso se quedó pinto.

16 Alguien más que quiera participar sobre lo mismo... a ver, adelante Mayra

17 A2: que el jaguar presumía mucho de su abrigo y que hasta cuando se
18 le ensuciaba un poquito b llimpiaba con su lengua ... y desde entonces el
19 jaguar es pinto.

20 Entonces se quedó, se quedó qué?

21 AA: pinto

22 Pinto, ajá. Alguien más quiera participar en cuanto a esto ¡sí! les gustó
23 ese cuento que vimos este día, ¡sí?

24 AA: sí

25 ¿Qué más fue lo que les gustó, qué fue lo que les gustó de...

26 Al: dónde le avertieron aguacatillos

27 ¿Dónde le avertieron qué?

28 Al: en que el jaguar primero era muy presumido y que después se
volvió...

29 ¿De qué presumía el tigre?

30 AA: de su abrigo.

31 Su abrigo. ¿Cómo era su abrigo?

32 AA: amarillo

33 amarillo, ajá ¿Y después volvió a presumir?

realiza un FFA también positivo hacia el segundo. Además, el segundo alumno también realiza un FTA negativo contra el primero al traslapar las participaciones.

Instrucción explícita que refiere a un tipo de narración particular. Por las participaciones de los alumnos, es claro que éstos ya comprenden el tipo de discurso que esta instrucción implica: Se limitan a desarrollar el argumento narrativo, no emiten opiniones o juicios sobre el texto, no relacionan el contenido con el de otros textos o con experiencias personales, etc.

La estrategia del profesor para conducir la interacción hacia las relaciones de causalidad implica emplear palabras como entonces, por qué, después, por qué razón, etc.

Pregunta "abierta", que permitirá participaciones muy diversas y personales. Lo llevará a negociar, prefiriendo algunas participaciones de acuerdo a su objetivo: exemplificar relación de causalidad.

Interrumpe la secuencia M-auditorio; provoca cambiar los turnos y el tópico.

M integra la participación 28 a la interacción, a pesar de que en 27 ya había aceptado una participación que dirigía la conversación hacia otro tema, al parecer menos adecuado para su objetivo. El alumno de 28 es un alumno "modelo".

33 amarillo, ajá ¿Y después volverás a presumir?

34 AA: no

35 ¿Por qué razón?

36 AA: porque quedó pinto

37 porque quedó pinto. ¿Por qué razones quedó pinto?

Conclusiones

El tipo de conocimiento que provee el análisis pragmático, en términos generales, sirve para hacer precisiones que vinculan la enseñanza del lenguaje como contenido curricular, con la lengua como medio de instrucción. El análisis pragmático de la cortesía en un medio intercultural, es útil no sólo a nivel del vocabulario: frases de cortesía, marcas reverenciales existentes a nivel del léxico (morfología o vocabulario), sino que también en el estudio de unidades más amplias como las del análisis de la interacción verbal.

Respecto a la afirmación de Cazden sobre la conveniencia de “explicar a los alumnos nuestras expectativas –sobre la utilización de formas expresivas especializadas– y explorar estrategias para ayudarlos a utilizar formas intelectualmente valiosas”,²⁷ este ejercicio de análisis me permite agregar que:²⁸

1. Cuando se habla de una adecuación entre la interacción verbal en el aula en actividades de comprensión de lectura, y el tipo de habilidades lingüísticas que deben ser desarrolladas en las mismas actividades, no se trata de objetivar un tipo de discurso en correspondencia unívoca con un tipo de habilidad lingüística; más bien, se intenta sensibilizar al maestro sobre esta relación. A fin de cuentas, estamos de acuerdo con Cazden, en que todo maestro ha de “encontrar un estilo personal”.²⁹ En todo caso, se trata de evitar que un patrón de interacción verbal, legitimado socialmente en la práctica, se convierta en una *restricción social* sobre un tipo de discurso que requiere ser ejecutado para que el alumno logre desarrollar las habilidades lingüísticas programadas.
2. En el proceso de comprensión, por parte de los alumnos, y de explicación/explicitación, por parte del maestro, sobre el tipo de discurso que se demanda a

²⁷ CAZDEN 1991, p. 206.

²⁸ Hay que aclarar que las conclusiones, en cierta medida, las hemos tomado del análisis de otros fragmentos del corpus, y no exclusivamente del que se presenta en este escrito.

²⁹ CAZDEN, 1991, p. 191.

los niños, el profesor debe estar consciente de que sus instrucciones directas y explícitas tendrán una mayor eficacia conforme transcurre el tiempo, empleando estrategias para “decir lo mismo con otras palabras”. Se trata de buscar el entendimiento en la alternancia de los distintos “modos de clarificar significados”.³⁰

3. En un asunto que concierne al nivel cognitivo de interpretación y que se relaciona directamente con la formación profesional de los maestros,³¹ no siempre es posible realizar una descripción explícita de lo que esperamos de los alumnos, en tanto que no es tan sencillo explicitar el tipo de “formas” deseadas en el discurso de los niños, ya que además de formas, se trata de estrategias discursivas, procesos de derivación entre lo dicho y lo presupuesto en cada enunciación, es decir, se trata del desarrollo de prácticas discursivas complejas, cuya explicación de manera formal es también compleja, si se desea analizar y explicitar los elementos de tales prácticas, o al menos eso es lo que pensamos leyendo investigaciones lingüísticas de los distintos tipos de discurso en el aula. Algo del currículum quedará –¿siempre?– oculto. Al hablar de la complejidad del conocimiento que buscan transmitir los profesores, hay que recordar tres problemas fundamentales en torno a la puesta en práctica de alguna reforma educativa y a la formación inicial y actualización del magisterio:
 - a. Desvinculación entre el conocimiento de las universidades y el de las escuelas normales.
 - b. Desvinculación entre conocimiento impartido en las escuelas normales y la diversidad de experiencias y prácticas que encaran los maestros frente al grupo.
 - c. Las dificultades que implica la “confusión interesada”, hecha de los intereses sindicales con los intereses profesionales.³²

Este punto permite una reflexión en torno a la racionalidad y a la manera en que se aproximan a la realidad del aula los investigadores especializados, en contraste con los profesores. Existe una apreciación distinta, por parte de los maestros, de la complejidad del conocimiento y de las habilidades lingüísticas que están implicadas en cada actividad de la asignatura de español, en relación con el enfoque que guía al investigador. Mientras que el investigador procede de manera analítica, el profesor tiene que participar en una experiencia que se le presenta de forma no fragmentada y compleja. Esto se hizo evidente cuando los profesores tuvieron contacto con las

³⁰ CAZDEN, 1991, p. 195.

³¹ MUÑOZ, 1997, p. 67.

³² ARNAUT, 1998, p. 214.

herramientas metodológicas aquí expuestas, en algún momento del proceso de investigación; entonces, externaron sus comentarios y dudas sobre la utilidad de estos instrumentos, sobre la dificultad que tenían para comprenderlos; también manifestaron sus expectativas en torno a “resultados” casi inmediatos sobre aspectos concretos de su práctica docente.▲

Bibliografía

- ARNAUT, Alberto. “Los maestros de educación primaria en el siglo XX”, en *Un siglo de educación en México*, vol. II. FCE. México, 1998.
- ÁVILA, A. “La eficacia de la práctica discursiva para el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura”, presentado en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Aguascalientes, COMIE, Aguascaliente, octubre-noviembre, 1999.
- BROWN, P. y S. Levinson. *Politeness*. CUP. Cambridge, 1987.
- CAZDEN, Courtney. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Buenos Aires, 1991.
- ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. StateUniversity. Michigan, 1985.
- “El discurso en el aula como improvisación”, en Velasco, Honorio (comp.), *Lecturas de antropología para educadores*. Trotta. Madrid, 1993.
- GARTON, Alison. *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós. Buenos Aires, 1994.
- GRICE, H.P. “Logique et conversation”, en *Communications*, núm. 30. s.l. 1979, pp. 57-72. s.d.
- GOFFMAN, E. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu. Buenos Aires, 1994.
- *Les rites d'interaction*. Minuit. Paris, 1974.
- GUMPERZ, J. “Contextualization and understanding”, en Duranti, Alessandro y Charles Goodwin, *Rethinking context. Language as Interactive Phenomenon*. CUP. Cambridge, 1996, pp.229-252.
- KEBRAT-ORECCHIONI, C. “La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilan”, en *Langue française*, núm. 117. Febrero, 1998. s.d
- “Le traitement des actes de langage en analyse des conversations: L'exemple du remerciement”, en E. Weigand, (ed.), *Dilogue Analysis: Units, relations and strategies beyond the sentence*. Max Niemeyer Verlag. Tubinga, Alemania, 1997.
- “Pragmatique”, en L. Sfez, (éd.), *Le dictionnaire critique de la communication*. PUF. Paris, 1993.
- “L' «échange» comme unité transphasique dialogale. L'exemple de l'excuse”, en *Modèles linguistiques*, vol X, no. 2. s.l., 1988.
- MENÉNDEZ, P., H. MUÑOZ y A. RUIZ. *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, UPN- Oaxaca, SIBEJ. Oaxaca, México, 1999.
- MISHLER, Elliot. “Implications of Teacher Strategies for Language and Cognition: Observations in First Grade Classrooms”, en Cazden y Hymes, *Functions of language in Classroom*. Universidad de Columbia, 1972.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor. *De proyecto a política de estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, 1993. Programa de Formación en EIB para los países andinos, UNICEF-Bolivia. UPN-Oaxaca, México, 1997.
- SCHEGLOFF, Emanuel, Harvey Sacks y G. Jefferson. “A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation”. *Language*, núm. 50, 4, s.l. 1974, pp. 696-735.
- TRAVERSO, Véronique. *L'analyse des conversations*. Nathan. Paris, 1999.
- VIGOTSKY, T. *Thought and language*. MIT Press. Cambridge, 1962.