



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

TESIS DE DOCTORADO EN LETRAS

Alternancia intralingüística en la interacción áulica
Exploraciones sobre el cambio de código

Alicia Zangla

BAHÍA BLANCA

ARGENTINA

2017

PREFACIO

Esta tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado académico de Doctora en Letras, de la Universidad Nacional del Sur y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. La misma contiene los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del Departamento de Humanidades durante el período comprendido entre el 1 de abril de 2008 y el 20 de octubre de 2017, bajo la dirección de la Doctora Yolanda Hipperdinger.

Alicia Zangla



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
Secretaría General de Posgrado y Educación Continua

La presente tesis ha sido aprobada el/...../....., mereciendo la calificación de(.....).

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de un trabajo de investigación que me ha permitido transitar un enriquecedor camino. Agradezco profundamente a todas las personas que me acompañaron durante este recorrido.

Deseo expresar mi agradecimiento, en primer lugar, a mi directora, la Dra. Yolanda Hipperdinger, por su cálida y estimulante guía, y por la generosa disposición para orientar y corregir este trabajo. Fueron, para mí, instancias de profundo aprendizaje todas sus observaciones y sugerencias.

Agradezco a todas las instituciones educativas que me permitieron realizar mi análisis, así como también a la Biblioteca Rivadavia y a la Biblioteca del Colegio Don Bosco, que me facilitaron el acceso a material valioso para mi trabajo.

Mi profunda gratitud a mis compañeros docentes de escuelas secundarias, que desinteresadamente confiaron en mí y me permitieron grabar sus clases y registrar sus opiniones. Deseo expresar mi reconocimiento a la esencial y amorosa tarea que realizan. También quiero manifestar mi agradecimiento a los estudiantes de escuelas secundarias que generosamente prestaron su colaboración.

A mis compañeras, Daniela, Guillermina, Laura y Nora, les agradezco la ayuda y el aliento que me brindaron.

A Guillermo, Juan Pablo y Micaela, gracias por la comprensión y la infinita paciencia.

Resumen

El presente trabajo de tesis aborda la alternancia de variedades pertenecientes a una *misma lengua*, en particular las que corresponden a distintos grados de formalidad y que son distinguibles por la ocurrencia simultánea de rasgos característicos, pertenecientes a diferentes niveles de estructuración lingüística. Nuestro análisis se enfoca en las alternancias intralingüísticas a través de un estudio de caso: el de la interacción áulica, en el que se ponen en relación interactuantes con diversas identidades en un marco social altamente convencionalizado. El propósito principal del trabajo ha sido verificar la posibilidad de aplicar las herramientas empleadas para el análisis de alternancias interlingüísticas a las alternancias intralingüísticas. Procuramos, asimismo, contribuir al mejor conocimiento de la interacción áulica en el área dialectal del español bonaerense.

La investigación desarrollada se enmarca en el campo de la sociolingüística y la lingüística del contacto, y en lo que atañe al cumplimiento de su propósito central privilegia los dos acercamientos de mayor relevancia al estudio de las funciones de la alternancia conversacional de variedades lingüísticas: el *modelo semántico* de John Gumperz y el *modelo de marcación* de Carol Myers-Scotton.

Para la conformación del corpus en el que basamos nuestro análisis grabamos interacciones áulicas en escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca, realizamos entrevistas a miembros de la comunidad educativa y aplicamos encuestas a docentes y alumnos con el propósito de indagar sus percepciones acerca de las variedades empleadas en la interacción en clase y de la alternancia entre dichas variedades. Incluimos también producciones escritas de alumnos de escuela secundaria con las respectivas correcciones

realizadas por los docentes a cargo, que nos proporcionaron datos para el estudio de alternancias producidas en ese registro.

En el análisis operado, en primer lugar, reconocimos alternancias de variedades en las interacciones grabadas. En segundo lugar, caracterizamos dichas variedades atendiendo a los diferentes niveles de análisis lingüístico. Observamos luego si los “pasos” de una variedad a otra identificados eran esperables o no y si resultaban significativos para los participantes de la interacción atendiendo al reconocimiento de su propósito comunicativo, tal como se ha probado que ocurre en las alternancias conversacionales interlingüísticas. Analizamos también las funciones conversacionales de las alternancias, en comparación con las observadas en los estudios sobre cambio de código entre lenguas diferentes. Por último, realizamos un estudio diacrónico de la alternancia de variedades usadas en clase en el área dialectal de que se trata, con el fin de observar si lo que apreciamos en el análisis sincrónico contemporáneo es cronológicamente específico o no, a la vez que procuramos acercarnos al modo en que pueden producirse cambios en las maneras de relacionarse verbalmente en el aula.

Los resultados obtenidos nos permiten sostener que, a pesar de la diferencia en el grado de distancia formal entre las variedades involucradas en una alternancia reconocida como interlingüística y la de las variedades intralingüísticas que enfocamos, hay una estricta coincidencia entre ambas tanto con respecto a su significado para los hablantes como en relación con las funciones conversacionales a las que sirven.

Abstract

This research addresses the alternation of varieties belonging to the *same language*, particularly those that correspond to different degrees of formality and that are distinguishable by the occurrence of characteristic features, belonging to different levels of linguistic structuration. Our analysis focuses on the intralinguistic alternations through a case study: that of the classroom interaction, in which interacting relationships with diverse identities are placed in a highly conventionalized social framework. The main purpose of this thesis has been to verify the possibility of applying the tools used for the analysis of interlinguistic alternations to intralinguistic ones. We try, as well, to contribute to the better knowledge of the classroom interaction in the dialect area of Buenos Aires Spanish.

The research developed is framed in the field of Sociolinguistics and Contact Linguistics, and as for the fulfillment of its central purpose, it privileges the two most relevant approaches to the study of the functions of conversational alternation of linguistic varieties: the semantic model of John Gumperz and the model of markedness of Carol Myers-Scotton.

For the shaping of the corpus on which we have based our analysis, we recorded classroom interactions in high schools in the city of Bahía Blanca, we interviewed members of the educational community and carried out surveys among teachers and students with the purpose of investigating their perceptions about the varieties used in the interaction in class and the alternation between these varieties. We also included written productions of high school students with the corresponding corrections made by the teachers in charge, who provided us with data for the study of alternations produced in that register.

In the analysis, firstly we recognized alternations of varieties in the recorded interactions. Secondly, we characterized these varieties according to the different levels of linguistic analysis. We then observed whether the identified "steps" were expected or not and

whether they were meaningful for the participants of the interaction, taking into consideration the recognition of their communicative purpose, as has been proven to happen in interlinguistic conversational alternations. We also analyzed the conversational functions of the alternations, in comparison with those observed in the studies on code change among different languages. Finally, we conducted a diachronic study of the alternation of varieties used in class in the dialectal area in question, in order to see if what we observed in the contemporary synchronic analysis is chronologically specific or not, while we tried to approach to the way in which changes can occur in the ways of relating verbally in the classroom.

The results obtained allow us to claim that, despite the difference in the formal distance degree between the varieties involved in an alternation recognized as interlinguistic and that of the intralinguistic varieties that we focus on, there is a strict coincidence among them with respect to their meaning for the speakers and in relation to the conversational functions that they serve.

Índice general

Capítulo 1: Introducción	1
1.1. Presentación	2
1.2. Hipótesis y objetivos de la investigación	5
1.3. Secuencia de contenidos	6
Capítulo 2: Revisión bibliográfica: descripción de la interacción en clase	8
2.1. La interacción en clase.....	9
2.2. La organización de los intercambios en el aula.....	11
2.2.1. La organización de las clases en la ciudad de Bahía Blanca.....	17
2.3. Estudios sobre el uso de la lengua en clase. Revisión de estudios particulares	20
2.3.1. Estudios acerca del cambio de código en la interacción áulica	24
2.3.1.1. Definición y delimitación de las variedades en alternancia	27
Síntesis parcial	31
Capítulo 3: Marco teórico	33
3.1. Código y cambio de código.....	34
3.2. Los orígenes del estudio del cambio de código.....	35
3.3. Modelo semántico de Gumperz.....	40
3.4. Modelo de la marcación de Myers-Scotton.....	41
3.5. La noción de <i>código</i> en las definiciones de cambio de código.....	42
3.6. Cambios de estilo	51
3.7. Hacia una reformulación del concepto de <i>cambio de código</i>	53
Síntesis parcial.....	57
Capítulo 4: Metodología	59
4.1. Consideraciones preliminares	60
4.2. La constitución del corpus	62
4.3. Recolección del material	67

4.4. Análisis del material	69
Síntesis parcial	70

Capítulo 5: Reconocimiento de la alternancia de variedades en

la interacción áulica	71
5.1. ¿Qué habla quién? Reconocimiento de variedades intralingüísticas	72
5.2. Análisis de las respuestas de nuestros entrevistados	72
5.2.1. Reconocimiento de alternancias en emisiones de los docentes	75
5.2.2. Reconocimiento de alternancias en emisiones de los alumnos	80
5.3. <i>Nosotros / otros</i> . Las identidades en la interacción áulica	84
5.3.1. Identificación de las variedades en alternancia	86
5.3.1.1. Variedad correspondiente al rol del docente	86
5.3.1.2. Variedad correspondiente al rol del alumno	91
5.3.2. Alternancia de variedades atendiendo al interlocutor en las intervenciones de los alumnos	95
5.4. Percepción por parte de los docentes de la variedad empleada por los alumnos	99
5.5. Percepción por parte de los alumnos de su propia variedad	103
Síntesis parcial	103

Capítulo 6: Descripción de las variedades empleadas en

la interacción áulica	106
6.1. Descripción de las variedades	107
6.2. Variedades correspondientes al rol del docente	108
6.2.1. Variedad monológica	109
6.2.2. Variedad dialógica	116
6.3. Variedades correspondientes al rol del alumno	118
6.3.1. Variedades monológica y dialógica con el docente como destinatario	119
6.3.2. Variedad correspondiente al polo de menor formalidad: variedad dialógica con los pares como destinatarios	121
Síntesis parcial	123

Capítulo 7: Clasificación de las alternancias en la interacción áulica	124
7.1. Alternancia de variedades en la interacción áulica	125
7.2. Alternancia de variedades en emisiones orales	126
7.2.1. Alternancia de variedades como elección no marcada verificada en las emisiones del docente	127
7.2.2. Alternancia de variedades no marcada verificada en las emisiones de los alumnos	134
7.2.3. Alternancia de variedades como elección marcada en las emisiones de los docentes	137
7.2.4. Alternancia marcada en las emisiones de los alumnos	140
7.3. Alternancia de variedades en producciones escolares escritas	141
7.3.1. Alternancias de variedades en lengua escrita en emisiones producidas por los docentes	143
7.3.1.1. Variedades correspondientes al rol del docente	143
7.3.1.1.1. Variedad monológica	143
7.3.1.1.2. Variedad dialógica	144
7.3.1.2. Ejemplos de alternancias de variedades registradas en las emisiones de los docentes	145
7.3.2. Alternancia de variedades en lengua escrita en emisiones producidas por alumnos	146
7.3.2.1. Variedades correspondientes al rol del alumno	146
7.3.2.1.1. Variedad monológica	146
7.3.2.1.2. Variedad dialógica	147
7.3.2.2. Ejemplos de alternancias de variedades en lengua escrita en emisiones producidas por alumnos	149
7.4. Vinculación entre los roles de los participantes y las variedades empleadas	154
Síntesis parcial	156
 Capítulo 8: Funciones de las alternancias en la interacción áulica	 158

8.1. Función de las alternancias	159
8.2. Revisión de las funciones del cambio de código interlingüístico	159
8.3. Comparación de las funciones de las alternancias en situaciones de clase bilingües con las monolingües en los estudios considerados	168
8.4. Funciones de las alternancias intralingüísticas en la interacción áulica	170
8.4.1. Funciones de las alternancias en las emisiones de los docentes	171
8.4.1.1. Alternancia de variedades con función de cita	172
8.4.1.1.1. Alternancia de variedades con función de cita en estilo directo	172
8.4.1.1.2. Alternancia de variedades con función de cita en estilo indirecto	174
8.4.1.1.3. Alternancia de variedades con función de cita estilo indirecto encubierto	175
8.4.1.1.4. Alternancia de variedades marcada con función de cita como eco irónico	178
8.4.1.1.5. Alternancia de variedades con función de cita evidencial	180
8.4.1.2. Alternancia de variedades con función de especificación del destinatario	181
8.4.1.2.1. Alternancia de variedades marcada con función de especificación del destinatario	181
8.4.1.2.2. Alternancia de variedades no marcada con función de especificación del destinatario	183
8.4.1.3. Alternancia de variedades con función de reiteración y clarificación del mensaje	184
8.4.1.4. Alternancia de variedades con función de estrategia de aprendizaje o andamiaje	185
8.4.2. Funciones de las alternancias en emisiones de los alumnos	189
8.4.2.1. Alternancia de variedades con función de especificación del destinatario como opción no marcada	190
8.4.2.2. Alternancia de variedades con función de especificación del destinatario como opción marcada	191
Síntesis parcial	191
Capítulo 9: Aportes a una visión diacrónica de la interacción áulica	193
9.1. Visión diacrónica de las alternancias en la interacción áulica	194

9.2. Fuentes	197
9.3. Percepción de las variedades presentes en la interacción áulica	200
9.3.1. Variedades correspondientes al rol del docente.....	200
9.3.1.1. Variedad correspondiente polo de mayor formalidad.....	202
9.3.1.2. Variedad correspondiente al polo de menor formalidad.....	204
9.3.2. Variedades correspondiente al rol del alumno.....	208
9.3.2.1. Variedad correspondiente al polo de mayor formalidad.....	208
9.3.2.2. Variedad correspondiente al polo de menor formalidad.....	209
9.4. Descripción de las variedades presentes en la interacción áulica.....	210
9.4.1. Variedades correspondientes al rol del docente	210
9.4.1.1. Variedad correspondiente polo de mayor formalidad.....	210
9.4.1.2. Variedad correspondiente al polo de menor formalidad.....	211
9.4.2. Variedades correspondientes al rol del alumno.....	211
9.4.2.1. Variedad correspondiente al polo de mayor formalidad.....	211
9.4.2.2. Variedad correspondiente al polo de menor formalidad.....	212
9.5. Alternancia de variedades en la interacción áulica.....	215
9.6. Comparación de las interacciones correspondientes al período 1933-1943 con las correspondientes a la actualidad.....	223
Síntesis parcial	225
Capítulo 10: Conclusiones	226
Bibliografía	231
Apéndices	252
Apéndice 1	253
Apéndice 2	263

Capítulo 1

Introducción

1.1. Presentación

En reiteradas ocasiones, especialistas en contacto lingüístico han señalado en forma explícita que los fenómenos que estudian tienen un correlato en las sociedades monolingües, especialmente en el “cambio de estilos” que se produce en discursos interactivos únicos y que suele verse como un fenómeno equiparable al del “cambio de código” o paso de una lengua a otra en conversaciones bi- o plurilingües. Así, por ejemplo, Bell (1984:158) fija un estrecho paralelismo entre la elección de lenguas y el cambio de estilo considerado como respuesta del hablante individual a lo que el *auditorio* propone, y Spolsky (1992:133) refiere la transversalidad del problema de la elección lingüística, similar para todos los hablantes, “incluidos los monolingües (...) cuando han de decidir qué variedad, registro o estilo deben utilizar” (v. también Romaine 1994:54). Del mismo modo, la reformulación que hace Fasold (1996:101) del concepto de *diglosia* para abarcar el espectro completo de la coexistencia de variedades funcionalmente especializadas -en lo que llama *diglosia amplia*- abarca el “cambio de estilos” en el polo de menor distancia estructural entre las mismas, y el original aporte de Myers-Scotton (1995) al estudio de las motivaciones sociales de las elecciones lingüísticas incluye la “alternancia *monolingüe*” (*id.*, 2). En el mismo sentido, Ervin-Tripp (2002:47) señala la semejanza entre el cambio de código bilingüe y el cambio de estilo monolingüe, atendiendo a que ambos coinciden en evocar contrastes por medio de recursos lingüísticos. Por su parte, Bullock y Toribio (2009:1-7) y Odlin (2009:338) consideran cambios de código la alternancia entre variedades dialectales y entre registros. También Guerini (2015: 193), en su análisis del cambio de código entre el italiano estándar y la variedad dialectal de Brescia, parangona el cambio de registro en hablantes monolingües con el cambio de código entre hablantes bilingües.

No obstante, si la alternancia *interlingüística* ha constituido el objeto de un ingente cuerpo de estudios, la “alternancia monolingüe” o *intra*lingüística ha recibido proporcionalmente una atención mucho menor, y se ha limitado por lo común:

a) a elecciones operadas entre *elementos* enfocados *aisladamente* (como tempranamente lo hiciera Friedrich 1972),

b) a la variación de estilos como respuesta a la variación en el auditorio (v. Bell 1984; 2001:139-169) o

c) a las diferencias estilísticas como *procesos semióticos* que identifican grupos sociales, actividades y prácticas (v. Irving 2002:21-43).

Solo raramente se ha estudiado la alternancia entre variedades de la *misma* lengua enfocando la *conurrencia* de elementos característicos de variedades distintas y pertenecientes a diversos subsistemas de organización lingüística (fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico). El estudio paradigmático en este sentido lo constituye aún el conocido artículo de Gumperz y Blom (1971), referencia obligada para el estudio de la alternancia *situacional*, echándose de menos estudios orientados a analizar la alternancia entre variedades *intra*lingüísticas, entendidas como *haces concurrentes*, a nivel *no situacional o conversacional* (en los términos del mismo referido trabajo de Gumperz y Blom, posteriormente tan difundidos, y de Gumperz 1982 b:66ss.).

Por último, el *paralelismo* que encontramos señalado tampoco se ha abordado de modo sistemático, ni en el sentido de explorar la simetría referida entre la alternancia *inter*lingüística y la *intra*lingüística a través de una comparación detallada, ni a través de la exploración de la posibilidad de aplicar a la segunda las herramientas analíticas diseñadas (y

refinadas notoriamente a lo largo de las últimas décadas) para la primera, cuando menos en lo que atañe a las circunstancias, condiciones y posibles restricciones *sociales* sobre la alternancia (v. Hipperdinger 2005b). Ocasionalmente esto resulta explícitamente advertido en la bibliografía especializada, como por ejemplo en el trabajo de Giacalone Ramat (1995) referido a la alternancia entre variedad estándar y vernaculares:

One question that has been insufficiently explored is whether both syntactic models and pragmatic functional models which are intended to account for code-switching patterns can straightforwardly be applied to situations where the languages in contact are the standard language and a genetically related dialect dialect (id., 45).¹

El presente trabajo aborda la referida alternancia discursiva de variedades pertenecientes a una misma *lengua*, en particular las que corresponden a distintos grados de formalidad y que son distinguibles por la ocurrencia simultánea de rasgos característicos, pertenecientes a diferentes niveles de análisis lingüístico. Desarrollamos el análisis de tales alternancias intralingüísticas a través de un estudio de caso: el de la *interacción áulica*, que

¹ Para el análisis de la coexistencia *dialectal* (y los fenómenos asociados de diferencia de *status* entre las variedades, particularmente en la oposición estándar/vernacular) puede consultarse el estudio clásico de Trudgill (1992); en nuestras latitudes, el contacto dialectal ha sido abordado por ejemplo en los trabajos de Barrios y Rivero (1998) y de Virkel (2004:163ss.). Es de señalar, no obstante, que aun siendo esta la “sección” de las posibilidades de alternancia intralingüística que mayor atención ha recibido (v. Romaine 1996:82), la misma no ha sido enfocada del modo específico en que lo proponemos.

hemos seleccionado para tal fin por poner en relación a interactuantes con diversas identidades (de rol,² etarias, de procedencia étnico-cultural, etc.) pero en un marco social altamente *convencionalizado* (Myers-Scotton 1995), que prioriza con claridad una de ellas (la de rol, en la díada maestro-alumno) y hace que la vehiculización lingüística de las demás pueda “emerger” como alternancia y, en particular, que pueda empleársela *estratégicamente*.

1.2. Hipótesis y objetivos de la investigación

En relación con lo expuesto, la hipótesis que sustenta esta investigación puede formularse del siguiente modo: los pasos conversacionales operados de una variedad a otra intralingüísticamente, cuya funcionalidad ha sido parangonada a la de los operados interlingüísticamente en situaciones de contacto, pueden ser analizados con esquemas conceptuales y clasificatorios generales que se han mostrado útiles para el análisis de estos últimos, aun cuando su caso particular requiera adicionalmente también desarrollos particulares.

Sobre la base de esta hipótesis, nuestra investigación tiene como **objetivo general** contribuir a la elucidación de los mecanismos de *yuxtaposición significativa* de variedades lingüísticas en el caso particular de la alternancia *intra*lingüística. De este objetivo general se derivan los siguientes **objetivos particulares**:

1. *Describir* la alternancia lingüística que se opera en la interacción áulica, tanto en lo que respecta a su configuración formal y distribución como en relación con los supuestos o conocimiento social compartido que le otorgan significado.

² Sobre las *relaciones de rol*, en el sentido en que aquí las entendemos, véase *e.g.* Fishman (1979:68).

2. Explorar los *límites* de nuestra hipótesis de trabajo, verificando cuidadosamente en cada aspecto de la descripción el grado de aplicabilidad de los aportes teórico-metodológicos de estudios *interlingüísticos* al caso que nos ocupa, ante la posibilidad de que en algún aspecto y/o grado las alternancias *intra*lingüísticas se evidencien peculiares.

3. Contribuir al mejor conocimiento de la *interacción áulica*, con el aporte que ello supone para el campo de la Sociolingüística aplicada.

1.3. Secuencia de contenido

En este apartado esbozamos la secuenciación de los contenidos desarrollados en el trabajo.

En el capítulo introductorio planteamos la problemática general enfocada, la hipótesis, los objetivos general y particulares del trabajo, así como la secuencia de contenidos a desarrollar.

Exponemos en el segundo capítulo una breve caracterización de la situación de clase considerando los aportes más destacados a la descripción de este tipo de interacción y nuestra propia observación como docentes de las aulas de educación secundaria. Presentamos también los antecedentes de los estudios acerca del uso del repertorio lingüístico en clase como modo de examinar el estado de la cuestión.

El marco teórico de referencia empleado en nuestro análisis, asentado principalmente en el modelo semántico de Gumperz y el modelo de marcación postulado por Myers-Scotton se desarrolla en el tercer párrafo. Dada la importancia medular de la noción de código y cambio de código, se presenta una indagación bibliográfica del desarrollo y

análisis de tales conceptos. Por último, proponemos una (re)definición del fenómeno en cuestión.

La descripción de la metodología empleada en nuestro análisis, especificando las técnicas de recolección de datos y la constitución del corpus, se desarrolla en el capítulo cuatro.

El reconocimiento de instancias de alternancia de variedades intralingüísticas en clase se expone en el quinto capítulo. Exponemos en esta sección los resultados que arrojaron las investigaciones acerca de la percepción de las alternancias y de las variedades lingüísticas que intervienen en este fenómeno por parte de los miembros de la comunidad de habla en la que operan estas alternancias.

En el sexto capítulo se describen las variedades en alternancia atendiendo a los diferentes niveles de análisis lingüístico que se mostraron relevantes en nuestra muestra.

El séptimo capítulo presenta la clasificación de las alternancias registradas en emisiones orales y escritas, tanto de docentes como de alumnos.

El octavo capítulo desarrolla el reconocimiento y clasificación de las funciones pragmáticas que tales alternancias desempeñan. Incluimos también una revisión de las diferentes funciones atribuidas a este fenómeno en la bibliografía consultada.

El noveno capítulo propone la comparación de los resultados obtenidos en un estudio diacrónico de alternancia de variedades intralingüísticas en el aula con los que arrojó el estudio sincrónico.

En el décimo capítulo, por último, presentamos las conclusiones obtenidas atendiendo a la hipótesis y los objetivos planteados.

Capítulo 2

Revisión bibliográfica: descripción de la interacción en clase

2.1. La interacción en clase

En tanto el objetivo principal de esta tesis es testear la posibilidad de aplicar las herramientas empleadas para el análisis del cambio de código interlingüístico al intralingüístico tomando como caso de estudio la interacción en el aula, presentamos a continuación una revisión de la bibliografía destinada a estudiar la organización de la interacción en clase y el uso de variedades lingüísticas en este tipo particular de intercambio, incluyendo el fenómeno de cambio de código.

Dado el polimorfismo de la temática abordada, la revisión propuesta se organiza considerando, en primer lugar, los estudios sobre la interacción áulica en general y los intercambios en clase verificados en la ciudad de Bahía Blanca en particular. A continuación, presentamos las investigaciones enfocadas en el uso de la lengua en clase, centrándonos en aquellos aportes que tienen como objeto de estudio las clases bilingües. Por último, revisamos los estudios sobre alternancias discursivas de lenguas en la interacción áulica prestando especial atención a aquellos que se abocan a la definición y delimitación de las variedades en alternancia. El ordenamiento propuesto permite observar que a medida que el foco de los estudios se cierra sobre la centralidad de la alternancia lingüística como objeto de estudio, las alusiones a una equiparación posible, pero no desarrollada, entre interacciones bilingües e interacciones monolingües resultan más frecuentes.

En su revisión de los inicios de los estudios acerca del lenguaje en la escuela, Beatriz Gabbiani propone distinguir dos orientaciones atendiendo a la metodología y los propósito de los análisis (2000:12 y 13). Si bien ambas surgen como respuesta a intereses educativos que buscan una explicación al fracaso escolar, difieren en su concepción metodológica.

Según la autora, el primer grupo de investigaciones está orientado a la clasificación y su propósito es describir las interacciones a partir de esquemas y categorías formuladas previamente a la observación de la interacción. Los resultados obtenidos se expresan en tablas de frecuencia de aparición de diferentes categorías de habla en clase, como por ejemplo, preguntas. En este tipo de investigación, los resultados del aprendizaje se vinculan con variables independientes. Dentro de esta tradición, se ubica la obra de Flanders (1961) que propone un modelo de diez categorías de análisis para conocer el discurso del profesor y las actuaciones de los alumnos en el aula, dando un papel nuclear a las actuaciones del docente. Del mismo modo, el análisis de Sinclair y Coulthard (1975) se basa un modelo estructural de la interacción en clase que descompone el discurso en cinco rangos relacionados jerárquicamente: lección, transacción, intercambio, movimiento y acto. En este paradigma se incluye también el trabajo de Medina Rivilla (1989) que tiene como objetivo conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como se produce en clase, para profundizar la coherencia del modelo curricular y las prácticas del docente. Para ello considera necesario describir lo que denomina clima socio-relacional de aula. Más recientemente, algunos autores han revisado este modelo y ponderado la posibilidad de aplicarlo a la situación actual en clase (v. Raine 2010 y Nicholson 2014).

El segundo grupo está formado por aquellas investigaciones orientadas al proceso de enseñanza, destinadas a describir el contenido y la interacción en clase. El corpus analizado está constituido por grabaciones de audio y video de situaciones de clase reales, complementadas por notas de las observaciones realizadas por el investigador. Las categorías de análisis se obtienen de la observación del material recolectado; por lo tanto, evitan realizar clasificaciones previas. El tipo de estudio realizado es eminentemente cualitativo y su

objetivo es mejorar la comunicación en el contexto educativo. Los trabajos de perspectiva etnográfica, que comienzan a desarrollarse en la década del '60, se inscriben en esta orientación metodológica. Estos trabajos tienen en común el propósito de observar cómo las relaciones que establecen los interlocutores en el aula se ven reflejadas en sus diálogos. En esta perspectiva se puede ubicar el análisis sociolingüístico de la comunicación en clase de Stubbs (1984) y las contribuciones de Cazden (1991) al estudio de las características relevantes del discurso en clase.

Por último, consideramos necesario incluir una última clasificación atendiendo a los propósitos de la investigación: los estudios que tienen como finalidad mejorar algún aspecto de la educación como el curriculum, el clima social en clase o la formación de los docentes. Ubicamos en este grupo el trabajo de Rex y Schiller (2009), que proponen emplear el análisis del discurso como medio de generar una interacción entre docentes y alumnos que permita mejorar el proceso de enseñanza, y el de Knight (2014) que señala la importancia de desarrollar el diálogo en clase para que los aprendizajes de los estudiantes resulten más productivos.

Expondremos brevemente los contenidos de algunos de los trabajos que tienen como propósito la descripción de la interacción áulica, atendiendo a su valor como antecedentes de otros estudios y desarrollos teóricos útiles para la elaboración de nuestra tesis.

2.2. La organización de los intercambios en el aula

Atendiendo a lo propuesto en nuestros objetivos, caracterizamos el intercambio comunicativo en el aula siguiendo los aportes más significativos al estudio de esta interacción específica.

La estructura canónica de la interacción en clase, descrita por Sinclair y Coulthard (1975), y Coulthard y Brazil (1992) y desarrollada en la bibliografía especializada sobre la interacción áulica, consiste en una iniciación por parte del docente, una respuesta por parte del alumno y una evaluación a cargo del docente (de ahora en adelante IRE: iniciación, respuesta, evaluación). Esta actividad social es llevada adelante por participantes que desempeñan roles entendidos como las posiciones que tienen los individuos y que implican expectativas, derechos y responsabilidades. En la interacción áulica se presentan dos roles: el del docente, que intenta dirigir el proceso de adquisición de conocimientos, y el del alumno como participante activo de dicho proceso.

En su obra sobre el discurso en clase, Cazden (1991:48-50) considera la observación de Mehan acerca de que la estructura mencionada no permite describir toda la situación de clase, del mismo modo que tampoco permite explicar por qué algunas secuencias están conformadas por iniciación y respuesta sin evaluación. Propone, por lo tanto, el constructo teórico denominado conjunto temáticamente relacionado, formado por secuencias básicas (IRE) más secuencias condicionales que se presentan como opcionales. Los autores considerados coinciden en señalar que aunque las estructuras son modelos que se reiteran, la improvisación tiene lugar en los intercambios producidos en el aula.

Se concibe entonces el discurso escolar como un conjunto de convenciones negociadas e improvisaciones a partir de modos básicos de intercambio, es decir que, si bien se reconocen en la interacción áulica formas altamente convencionalizadas, también se

observan espacios en los que participantes realizan variaciones sobre estas estructuras o llevan adelante otras acciones que no son las convencionales, pero que no por ello son extrañas en este tipo de interacción.

Al respecto Cazden (1991:63-89) describe variaciones en la estructura de las lecciones en tres características del discurso escolar: el derecho a hablar, el papel del maestro y el estilo oral. En referencia al derecho a hablar, la variación consiste en un desplazamiento hacia una mayor autoselección de los alumnos en la toma de turnos conversacionales en lugar de que sea el docente quien los asigne. De este modo se presenta un grupo de potenciales oradores que no dependen de la designación del profesor y acercan la interacción a una conversación espontánea, aun sin convertirla en este tipo de intercambio. La secuencia de turnos no es la habitual en una clase, ya que después de la intervención de los alumnos no tiene lugar una intervención del docente. Esta variación en el derecho a hablar fue denominada por Lemke (1997:63) discusión cruzada (v. infra).

En relación a las variaciones en el rol del docente, Cazden sostiene que habitualmente el profesor formula en clase preguntas cuyas respuestas conoce, para evaluar los conocimientos de los estudiantes. El cambio se produce cuando abandona este patrón y pregunta con la intención de promover la discusión. También se observan variaciones en el rol docente cuando se incrementan las pausas en la interacción y el ritmo se torna más lento, especialmente entre la pregunta del profesor y la respuesta del estudiante: los docentes realizan menos preguntas pero cognitivamente más complejas. Por su parte, los estudiantes no se sienten restringidos por las preguntas del docente ni a cumplir con la estructura tripartita de la clase. Estas variaciones en el ritmo permiten concluir que la clase es un sistema complejo y que el cambio en un elemento implica cambios en los otros.

Según Cazden, las variaciones en el estilo oral se perciben como rasgos que acercan la situación de clase a la discusión más que a impartir una lección, a una interacción más espontánea que planeada. Se registran entonces falsos comienzos, pocas precisiones, dudas y reformulaciones.

En el mismo sentido, Coll y Solé (1997:315-333) sostienen que la interacción en clase presenta estructuras comunicativas típicas, reglas básicas que es necesario que los participantes conozcan para poder interactuar con éxito. Sin embargo, los intercambios no se producen siempre con respeto absoluto a estas reglas: alumnos y profesores no ponen en escena un guion sino que la interacción es el resultado de una construcción conjunta. Los elementos esenciales en la creación de estos contextos de interacción en el aula son, por un lado, la estructura de participación o estructura social, que se refiere a lo que se espera que hagan el profesor y los alumnos, a sus derechos y obligaciones en las actividades y por otro lado, la estructura de contenido o académica que se refiere al contenido y organización de la actividad escolar. Los profesores y los alumnos construyen y articulan conjuntamente ambas estructuras en el transcurso de las actividades y aportan experiencias, expectativas y valores que utilizan como marco de referencia para interpretar el intercambio en clase y actuar de acuerdo a esta interpretación.

Del mismo modo, Lemke (1997:63-70) considera que la clase es una actividad construida por sus participantes. Esta actividad está organizada atendiendo a una estructura, puesto que determinados eventos específicos se suceden en un determinado orden. El comportamiento en clase se caracteriza por la presencia de reglas no escritas, definidas por estructuras de actividad que manifiestan qué secuencias de acción se espera que sucedan y por las funciones desempeñadas en clase por estos patrones. Existen, según el autor (1997:

226-230), actividades de preclase, actividades preliminares como pasar lista o recoger deberes, actividades interpoladas que pueden ocurrir en cualquier momento de la clase, como interrupciones o confrontaciones entre alumnos y profesor, y actividades de la clase principal. Entre estas últimas se encuentran el diálogo triádico, el monólogo de profesor, el trabajo individual, el trabajo en equipo, el trabajo en pizarra, el debate profesor-alumno, el diálogo de texto externo, el diálogo a dúo profesor-alumno, el diálogo de cuestionamiento de alumno y el diálogo verdadero. La clase, por lo general, se inicia con un diálogo triádico que aparece reiteradamente a lo largo de la interacción y que otorga poder al profesor. El monólogo del profesor suele emplearse para comenzar el intercambio y presentar nuevo material o extender una explicación en respuesta a las preguntas de los alumnos. El diálogo profesor-alumno representa una variación con respecto al diálogo triádico, puesto que el alumno no solo toma la iniciativa en el control del diálogo, sino que también propone la impugnación de la autoridad del profesor. El diálogo de texto externo se presenta como una variación del diálogo triádico en el que un texto escrito sustituye la voz del docente. El diálogo a dúo profesor-alumno consiste en los intercambios uno a uno que se producen durante un tiempo prolongado en el que, tanto el alumno como el profesor, pueden tener la iniciativa. El diálogo verdadero se produce cuando los docentes realizan preguntas cuyas respuestas desconocen, por ejemplo cuando solicitan una opinión a sus alumnos. La discusión cruzada es un caso de diálogo verdadero en el cual no participa el docente. Es el diálogo que se realiza entre estudiantes y en el que el docente no aparece como intermediario. Se produce entonces un cambio en el uso de las formas verbales y pronominales: los alumnos hablan dirigiéndose a los compañeros a través del uso de la segunda persona gramatical y el profesor es aludido en tercera persona. Esta conversación entre iguales permite la inversión de los roles en clase, puesto que el alumno puede dar directivas, hacer preguntas o contestarlas. Si bien la actividad

en el aula está orientada por reglas, Lemke sostiene que la transgresión a dichas reglas es también parte de lo esperable: los participantes de la interacción actúan acorde a los patrones mencionados, pero no son “esclavos” de dichas reglas y pueden intervenir contrariando lo establecido para atender a sus propios intereses.

Con respecto a la organización canónica de las clases, Gabbiani (2000) señala que los estudios sobre la situación en clase que muestran como estructurante la tríada IRE no incluyen en ningún caso las aulas rioplatenses. Si bien la organización secuencial mencionada aparece en el corpus considerado por la autora, no se observa en todas las clases analizadas. Las interacciones en el aula son habitualmente controladas por los docentes por medio de la adjudicación de turnos conversacionales, la selección de los participantes en la interacción y el establecimiento de los tópicos, pero observa que los alumnos tienen múltiples oportunidades para intervenir espontáneamente entre pares o interactuando con el docente. También se registran situaciones en las que los turnos son rigurosamente distribuidos por el docente, quien decide quién puede hablar, cuándo y de qué forma. Este hecho se vincula con otro aspecto destacado de la interacción áulica: la asimetría entre los roles que desempeñan los participantes de la situación de clase. La asimetría mencionada es doble, ya que por un lado está dada por la diferencia de conocimientos que justifica la relación pedagógica, y por otro lado, por la diferencia de jerarquía de los roles que se desempeñan en clase. Si los docentes hacen prevalecer estas asimetrías sin mitigarlas, pueden conducir a los alumnos a tomar una actitud pasiva y sumisa o, por el contrario, a rebelarse (v. Gabbiani 2000:91-93). Si los alumnos adoptan la primera actitud, se acoplarán a la estructura triádica canónica de la organización de la interacción en clase. Si por el contrario manifiestan rebeldía, propondrán

una estructura diádica interrumpiendo a veces el turno del docente y reiterando sus propias palabras como una forma de cuestionar su poder.

Por su parte, Rampton (2006:39-89) se pregunta si en las aulas postmodernas de escuelas urbanas sigue funcionando la organización canónica tripartita iniciación, respuesta y evaluación. En su análisis de la interacción en clase, el autor encuentra que esta estructura no es la que impera y observa cierta descentralización de la autoridad referida a la regulación de la instrucción y la disciplina que se manifiesta con críticas y desafíos al docente. También Nicholson (2014) afirma que la estructura propuesta por Sinclair y Coulthard no se presenta organizando todas las interacciones en clase. En la muestra analizada por este autor, numerosas intervenciones de los alumnos no se ajustan a la tríada mencionada, puesto que el turno de la evaluación es tomado por los estudiantes para realizar otro acto de habla.

Si bien la secuencia IRE ha sido considerada el patrón tradicional para llevar adelante la clase, no es el único recurso, ya que, como sostiene Dippold (2015), los docentes necesitan reaccionar de manera flexible a los cambios dinámicos del aula, las necesidades de los alumnos y las metas pedagógicas propuestas. Por ejemplo, la nominación directa de un alumno para que hable o la corrección pueden avergonzarlo y requerir por parte del docente una estrategia de reparación. La interacción en clase cumple, según la autora, en primer lugar, una función referencial al comunicar el contenido curricular. En segundo lugar, tiene una función social manteniendo y estableciendo una relación social entre los interactuantes y en tercer lugar cumple una función ideacional ayudando a docentes y alumnos a negociar y a expresar sus respectivas identidades a través del discurso.

Al respecto, Rajala, Kumpulainen, Rainio, Hilppö y Lipponen (2016) advierten que en las aulas se puede presentar una tensión entre las estrategias empleadas por el docente para

mantener el control de la clase y la iniciativa de los alumnos que cuestionan las actividades o los temas propuestos por los profesores. Estos cuestionamientos aparecen bajo la forma de críticas, quejas o preguntas que los docentes pueden responder dando espacio para la controversia, ignorándola o imponiendo sanciones.

2.2.1. La organización de las clases en la ciudad de Bahía Blanca

Si bien el estudio del discurso áulico cuenta con una larga tradición, en lo que respecta al análisis de la interacción en las aulas la ciudad de Bahía Blanca no existe, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, un cuerpo extenso de estudios que considere este tema. Dentro del análisis del discurso pedagógico, Dambrosio (2013, 2015 y 2016) ha abordado el uso las formas de tratamiento en sus trabajos sobre los modos de interpelar al interlocutor en consignas de trabajo producidas en escuelas primarias de la ciudad. Por su parte, Borel y Malet (2011) consideraron la incidencia de las prácticas de docencia en la formación profesional en la Universidad Nacional del Sur. Con respecto a la organización de la interacción en clase en particular, del Río y García Zamora (1998) han descripto los intercambios comunicativos producidos en escuelas secundarias de Bahía Blanca aplicando la metodología de la etnografía de la comunicación y el modelo descriptivo de la Escuela de Brimingham. Para las autoras, el intercambio didáctico se halla en el continuo de las interacciones entre la rigidez de ciertas ceremonias rituales y la flexibilidad de la conversación espontánea. Por lo tanto, si bien existen formas convencionalizadas, las clases presentan diferentes tipos de intercambios atendiendo a las técnicas y formas de trabajo que el profesor emplee. En el corpus considerado, las autoras reconocen exposiciones, formas predominantemente dialogales, trabajo cooperativo en grupos, discusiones y debates (1998:

37-39). En las exposiciones, el profesor tiene la palabra y frecuentemente se dirige a la clase en conjunto para verificar que su explicación haya sido comprendida. Durante el desarrollo de las formas dialogales se produce el intercambio de tipo IRE, con total control del docente quien desarrolla actos de habla como elicitaciones, actos directivos, actos metadiscursivos referidos a la organización de la clase y evaluaciones. Si bien la participación de los alumnos en esta instancia se limita a la respuesta, se registran algunos enunciados de los estudiantes que constituyen desafíos a la propuesta del docente. En cambio, durante los trabajos cooperativos se generan intercambios entre los alumnos y la intervención del docente se restringe a responder preguntas formuladas por los estudiantes. Tanto en la discusión como en el debate el docente actúa como moderador: propone el tema a tratar y controla que durante el intercambio no se abandone el tópico planteado ni se superpongan los turnos conversacionales. En estas últimas dos instancias, los alumnos intervienen libre y voluntariamente. Las autoras concluyen que las formas de interacción registradas se encuentran naturalizadas y simbolizan representaciones ideológicas de las relaciones entre profesores y alumnos (1998: 42).

Por nuestra parte, la percepción de la situación de clase, producto de nuestro desempeño como docentes, nos permite señalar características de la interacción áulica en escuelas secundarias bahienses que, en gran medida, coinciden con las antes descriptas. Observamos que en el intercambio en clase se producen instancias en las que el docente expone o da directivas dirigiéndose a la clase en su totalidad y otras en las que se dirige a un alumno en particular para responder preguntas acerca del contenido de la clase o realizar alguna reconvención. Con respecto a la organización prototípica de la clase, se puede advertir que, si bien tanto el inicio como los demás momentos de la interacción áulica están

organizados por el docente, existen “espacios” en los que los alumnos se autoseleccionan como interlocutores sin ser designados por el profesor, compiten por el turno conversacional mediante la elevación del tono de voz o solapan su turno con el del docente para hacer una pregunta, una petición (en ocasiones extemporánea), introducir un nuevo tema o hacer un comentario referido a un tema que se consideró con anterioridad en la clase. Registramos también que con frecuencia se arrogan el control de la disciplina, función prototípicamente asignada al docente, pidiendo a sus compañeros que hagan silencio o interrumpen la realización de alguna actividad que no está vinculada con el desarrollo de la clase. Por lo tanto, aunque la iniciación y la mayoría de las preguntas estén a cargo del docente, no siempre la estructura IRE es la que organiza las clases observadas. Los alumnos pueden tomar la iniciativa sin recibir sanción del docente, siempre y cuando estos últimos lo consideren un aporte pertinente al desarrollo de la interacción.

La clase resulta entonces una interacción altamente convencionalizada, con roles específicos, pero que puede ser redefinida y reconstruida por los participantes atendiendo a sus propósitos comunicativos.

2.3. Estudios sobre el uso de la lengua en clase. Revisión de estudios particulares

La revisión bibliográfica que aquí desarrollamos está orientada a constituir un “estado de la cuestión” que aludirá a los aportes más destacados al estudio de las variedades lingüísticas empleadas en clase. En primer lugar, consideraremos los trabajos destinados al análisis de la lengua en la escuela, en general, y en segundo lugar nos ocuparemos de los

estudios dedicados a las situaciones de clases bilingües y, en particular, a la alternancia de variedades lingüísticas que en ellas se producen.

Michael Stubbs, en *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza* (1984), revisa las controversiales nociones de código elaborado y restringido de Bernstein (e.g. 1996) y los influyentes artículos de Labov sobre el lenguaje y la educación (1982). Propone a su vez un análisis sociolingüístico de la interacción áulica en el que considera que en clase se emplean diferentes variedades atendiendo a la situación comunicativa:

Está claro, por simple intuición, que, por ejemplo, un muchacho no habla del mismo modo con sus profesores, sus padres, su novia o sus compañeros de juego. Imaginemos las desastrosas consecuencias que se producirían si lo hiciera. Su manera de hablar con el profesor también cambiará de acuerdo con el tema: responder preguntas en clase, o bien organizar las actividades deportivas del colegio. La gente adapta su lenguaje de acuerdo con la persona que habla y la intención profunda de la conversación. Estas limitaciones son más sociales que puramente lingüísticas (1984: 35).

En este sentido, Stubbs propone tratar de entender las relaciones entre lenguaje y educación, puesto que en nuestra cultura la enseñanza es comunicación.

Por su parte Cazden, en su obra *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* (1991), sostiene que el estudio del discurso escolar es el estudio de un sistema de comunicación en el que la interacción está gobernada por reglas contextuales específicas y posee una estructuración propia. Resulta de particular interés para el propósito de nuestra tesis la caracterización que realiza del habla de los maestros, a la que considera como un registro, entendido este como una forma convencional de hablar en un determinado

rol y que se identifica como indicativo del rol en cuestión. Para la autora, un registro no es un nivel independiente de estructura lingüística, sino una configuración de características que coexisten a varios niveles, como pronunciación y sintaxis. El registro correspondiente al rol docente se caracteriza por emplear un tono más alto que el empleado habitualmente, por una pronunciación cuidadosa, frases cortas y reiteraciones frecuentes. Según Cazden, los maestros realizan más preguntas que cuando interactúan con adultos en otros contextos, pueden interrumpir sin ser interrumpidos e inician la mayoría de las interacciones. En su trabajo, la autora incluye también una caracterización del registro de los alumnos, que es el que los profesores esperan que usen en clase y corresponde al currículum oculto circulante en la escuela. Según estas expectativas, los alumnos deben hablar en el momento oportuno, es decir que deben esperar y no contestar hasta que se los nombre; se les exige además ser precisos y concisos en sus respuestas. A diferencia de otras situaciones comunicativas, tienen un auditorio dual compuesto por compañeros y profesor. Esta última característica también es destacada por Shuy (1981) en su análisis acerca de la interacción verbal en clase y por Gabbiani (2000), quien corrobora estas “formas características de hablar” de los docentes hablantes de español, en su análisis de los mecanismos de control empleados por los maestros en escuelas uruguayas.

En el mismo sentido, Lemke (1997) en su estudio acerca de la estructura de clase, al describir una clase de Química sostiene que:

El profesor (...) se volvió al grupo y comenzó a hablar con “voz de profesor”, esa voz un poco más fuerte y de uso público, tan diferente de la voz con la que conversaba con los alumnos unos cuantos segundos atrás (1997: 19).

En esta cita podemos observar no solo el reconocimiento de un rasgo particular propio del habla del docente, sino también la identificación de un cambio producido atendiendo a la situación y al auditorio.

Asimismo, Coll y Solé (1997), en su análisis de la interacción profesor-alumno en el proceso de aprendizaje, realizan una revisión de las aproximaciones sociolingüísticas de los procesos de enseñanza aprendizaje y señalan las conclusiones más relevantes obtenidas desde esta perspectiva, esto es, que el aula configura un espacio comunicativo en el que rige una serie de reglas que permiten que los hablantes se comuniquen y alcancen sus objetivos. La peculiaridad de este espacio reside en que uno de los participantes, el profesor, habla mucho más tiempo que los alumnos: dos tercios del habla en situación de clase corresponden al profesor y consisten en explicaciones y preguntas cuya respuesta es conocida por el docente. La repetición de la pregunta por parte del profesor, después de la respuesta del alumno, indica que esta última es incorrecta.

Almirón y Porro (2013: 96-98), por su parte, reconocen el empleo de analogías como rasgo distintivo del habla del docente. También destacan como característico de su discurso el uso “indexical” de la lengua, que las autoras caracterizan como la utilización de expresiones de carácter general para describir al mundo.

Con respecto a las variedades lingüísticas utilizadas por los alumnos, Madsen (2015: 168-173), en su estudio acerca de la construcción de la identidad en adolescentes y jóvenes, sostiene que si bien la escuela es un agente difusor de la variedad estándar, también es un espacio para negociar y desafiar la hegemonía y el orden sociolingüístico. En este sentido, observa en los adolescentes dos tendencias principales: la de aquellos que muestran una actitud negativa hacia la escuela y por ello emplean recursos estilísticos alejados de la

variedad estándar, e inversamente, la de los estudiantes orientados hacia las propuestas de la institución escolar que, en consecuencia, la usan.

La revisión expuesta permite observar el reconocimiento en el intercambio comunicativo en clase de la coexistencia de variedades vinculadas al rol que desempeñan sus participantes: tanto docentes como alumnos emplean diferentes variedades atendiendo a su posición relativa en la situación de clase. También podemos advertir que diferentes investigadores señalan que los participantes de la interacción hacen un uso “estratégico” de las distintas variedades para lograr diferentes propósitos comunicativos. En este sentido, advierten cambios en el léxico, la persona gramatical empleada o en los rasgos prosódicos en emisiones de docentes y de alumnos, atendiendo a la finalidad que persiguen.

2.3.1. Estudios acerca del cambio de código en la interacción áulica

Nos referiremos aquí, en particular, a trabajos que tienen como objeto de estudio el análisis de la alternancia de variedades en la interacción en clase. En primer lugar, consideraremos la revisión de Martin-Jones (1998) acerca de los estudios de cambio de código producidos en situación de clase. La autora muestra cómo los desarrollos metodológicos con respecto al estudio de la interacción áulica se presentan de forma especular en el análisis de la alternancia bilingüe en la escuela. Propone dividir las contribuciones referidas a este objeto de estudio en dos grupos: los primeros, a los que llama estudios tempranos, focalizan el análisis en las frecuencias de aparición de cambios de código en el habla del docente y las funciones que tales alternancias cumplen. Los resultados obtenidos son preponderantemente cuantitativos. Un segundo grupo de trabajos, más recientes, intentan dar cuenta del fluir secuencial del discurso de clase y del modo en el que

el cambio de código contribuye al trabajo interaccional de docentes y alumnos en clases bilingües. Estos estudios incorporan elementos del acercamiento del análisis conversacional al cambio de código y generalmente se han apoyado en la observación etnográfica.

Dentro del primer grupo de estudios se destacan aquellos basados en la propuesta taxonómica de Flanders (1970) realizados durante la década de los '70, cuyo propósito era documentar la cantidad de tiempo dedicado a la lengua materna, en este caso español, y el tiempo dedicado al uso del inglés en escuelas bilingües. Las comparaciones se hicieron entre diferentes tipos de programas de educación bilingüe: aquellos en los que se emplean las lenguas de forma separada, en distintos días de la semana y aquellos en el que las dos lenguas son usadas concurrentemente. Sin embargo, la evidencia obtenida resultó limitada, por lo tanto se incluyó la dimensión comunicativa del habla en clase. Cabe consignar que los estudios sobre alternancias lingüísticas se desarrollaron preponderantemente en situaciones en las que se discutía la selección o cambio de la lengua empleada para la instrucción, generando así un debate acerca de las políticas lingüísticas a implementar. Los estudios de caso presentados por la autora remiten al uso de inglés y español e inglés estándar y el inglés hablado por población de color en escuelas de Estados Unidos de Norteamérica, por un lado, y la situación bilingüe inglés-cantonés en instituciones educativas en Hong Kong, por otro.

Investigaciones posteriores le dieron importancia al análisis de las funciones del discurso en clase. En estos análisis, los investigadores trabajaron con grabaciones e introdujeron marcos descriptivos desarrollados por aquellos que estaban trabajando sobre el discurso de clase monolingüe, como por ejemplo Milk (1981), que usó y adaptó el modelo propuesto por Sinclair y Coulthard (1975).

En referencia a los estudios de situaciones de enseñanza–aprendizaje bilingüe podemos citar a Gumperz y Hernández Chávez (1971) y Zentella (1982), quienes se ocuparon de clases bilingües español-inglés. En el primer caso, los autores consideraron alternancias intralingüísticas atendiendo a la valoración que se realiza de estas variedades como medios de instrucción en la situación de clase. En el segundo caso, se analizaron los cambios de código que producían en clase niños portorriqueños residentes en Estados Unidos. El propósito era observar cómo las reglas propias de la interacción, tal como la perciben los hablantes, se vinculaban con los cambios de código.

Consideramos también el aporte de Campbell (1986) quien analizó clases de matemáticas impartidas a alumnos filipinos y concluyó que toda clase, aun la monolingüe, implica una instrucción en el terreno del discurso.

Por su parte, Li (2008) sostiene que los cambios de código inglés-cantonés que emplean alumnos de Hong Kong en clases dictadas en la primera variedad son inducidos por el inglés usado como medio de instrucción. Según el autor, esto se debe a que existe una dependencia cognitiva con respecto a los términos técnicos y científicos en inglés que denomina “efecto del medio de instrucción” (2008: 79ss.).

Atendiendo al lugar que ocupa la alternancia de lenguas en las políticas lingüísticas, Angela Creese (2005) y Blackledge y Creese (2009) analizaron interacciones multilingües y políticas lingüísticas de inclusión. En esta perspectiva, Macaro (2009) y Dailey O`Cain (2009) proponen realizar una revisión crítica de la posibilidad de inclusión del cambio de código en situaciones de clases bilingües. Los autores sostienen que las posturas radicalmente opuestas a la alternancia de lenguas en aulas plurilingües no contribuyen a la adquisición de la lengua meta. Si los hablantes bilingües habitualmente alternan lenguas, no por impericia

sino con propósitos definidos, como señalar la propia identidad o cambiar de tópico, es esperable y aceptable que alumnos y docentes produzcan cambios de código en clase. En el mismo sentido, Zanoni (2016) considera que el cambio de código inglés-italiano en clases correspondientes al proyecto Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguaje en escuelas secundarias en Italia constituye una herramienta para la adquisición de conocimiento empleada tanto por alumnos como por los docentes.

Con respecto a la percepción que de la alternancia de códigos tienen los participantes de la interacción áulica, Simasiku, Kasanda y Smit (2015) revisan las actitudes de los docentes hacia el uso de la alternancia de variedades lingüísticas en el desarrollo de las clases bilingües inglés-vernacular en escuelas africanas. Los autores observan una disposición negativa de los docentes hacia el cambio de código, a pesar de que se ha mostrado como una herramienta que facilita la comprensión de los alumnos. Esta posición tiene su origen, según los autores, en el mito de la superioridad de las lenguas europeas y en la consecuente estigmatización de las otras lenguas. Por lo tanto, el cambio de código es visto como producto de una deficiente competencia comunicativa en la variedad considerada como prestigiosa. Al respecto, Bilgin (2016), en su análisis de las actitudes de los docentes de lengua extranjera en Turquía hacia el cambio de código en clase, observa que dichas actitudes son fuertes indicadores de las características individuales del docente y de su identidad como tal.

Por último, con respecto a las funciones pedagógicas que los cambios de código pueden desempeñar en clase, Domalewska (2015) analiza la posibilidad de que la alternancia de variedades contribuya a la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

2.3.1.1. Definición y delimitación de las variedades en alternancia

En este apartado nos proponemos revisar estudios de alternancia de códigos en interacciones áulicas plurilingües con el objetivo de observar cómo se definen y delimitan las variedades puestas en juego. Dichas interacciones se producen en dos situaciones diferentes: clases llevadas a cabo en comunidades plurilingües y clases desarrolladas en comunidades monolingües en las que se enseña una lengua extranjera.

La definición y delimitación de las variedades puestas en juego en la alternancia resulta una cuestión de difícil resolución, puesto que los criterios para demarcar secciones discretas en un continuum lingüístico no son unánimes.

Las posiciones expuestas en los diferentes estudios consultados oscilan entre la definición del cambio de código como el uso de dos o más lenguas en un mismo intercambio comunicativo, sin establecer qué se entiende por lengua, y la problematización de la delimitación de los elementos en alternancia. Consideraremos a continuación las distintas definiciones de este fenómeno expuestas en la bibliografía consultada, atendiendo particularmente a aquellas que cuestionan su caracterización como la alternancia entre unidades discretas y homogéneas.

En primer lugar, nos referiremos a las conclusiones de Zentella (1982), quien sostiene que tanto los hablantes bilingües como los monolingües tienen un repertorio lingüístico conformado por variedades y estilos que cumplen distintas funciones. Así como los monolingües eligen entre diferentes estilos de una misma lengua, los bilingües lo hacen entre distintos estilos y distintas lenguas. A ambos, cambio de estilo y cambio de lengua, los denomina code-switching.

Por su parte, Kite (2001:313), en su trabajo sobre la alternancia de códigos inglés-japonés en situación de clase en escuelas secundarias, propone considerar el cambio de

código como la alternancia entre variedades lingüísticas, incluyendo tanto cambios entre una variedad estándar y no estándar dentro de una misma lengua como cambios entre dos lenguas distintas. Se respalda en la definición de Trudgill (1992: 16), quien considera el cambio de código como el proceso por el cual hablantes bilingües o bidialectales cambian de una lengua o dialecto a otra u otro dentro de la misma conversación. Desde esta perspectiva el cambio de código es una elección realizada entre las opciones de un repertorio lingüístico: los hablantes eligen con qué interlocutor y en qué escenario cambiarán de código. Asimismo, Birello (2005:25) y Carlsson (2010:9), citando a Gumperz (1982:52), caracterizan el cambio de código como la yuxtaposición de producciones generadas por dos o más sistemas o subsistemas gramaticales distintos.

En consonancia con la idea de continuum lingüístico, Fennema-Bloom (2010:27) establece una relación de similitud entre el cambio de código producido entre lenguas distintas (en el caso de su estudio, inglés y chino mandarín) con el cambio de registro o de estilo (*register-shifting*, *style-shifting*) realizados por hablantes monolingües. De igual modo, tanto Kamwangamalu (2010:116) como Walker (2011:351), Abdel Magid y Mugaddam (2013:31) y Horasan (2014:31) definen *codeswitching* como el uso alternativo de dos o más lenguas o variedades de lengua en la misma situación de habla.

En el mismo sentido, Rymes (2010: 528) propone emplear el término repertorio comunicativo, entendido como el conjunto de variedades compartido por la comunidad, ya que este concepto puede ser usado como una “lente” que permite observar y analizar la interacción en clase. La autora observa que todas las comunidades tienen un conjunto de variedades que son funcionalmente distintas y apropiadas en diferentes eventos sociales, y sostiene que los repertorios comunicativos de cada individuo pueden incluir múltiples

lenguas, o pueden consistir en variedades de la misma lengua. Con respecto a la delimitación de los alternantes, Rymes considera que la lengua es una construcción teórica y propone emplear límites definidos localmente. Por ejemplo, en el habla en clase, el uso de términos más o menos formales o específicos de una asignatura, las formas de dirigirse al interlocutor (nombre propio o apellido) o los hábitos de toma de turno pueden servir para reconocer los límites dentro del repertorio comunicativo. Por último, Ariffin y Husin (2011:224) discuten asimismo la validez de las fronteras lingüísticas para delimitar lenguas señalando que estas no son “unidades selladas”.

Las observaciones expuestas muestran una revisión no solo de los criterios para la segmentación de las variedades sino también de la posibilidad de la segmentación misma.

Con respecto a la denominación de los alternantes, Rose y Van Duhm (2006), en su trabajo sobre las funciones del cambio de código entre inglés y lenguas africanas en escuelas secundarias de La Provincia Occidental del Cabo, destacan este fenómeno como la alternancia de lenguas durante una única conversación destacando el hecho de que no hay comunidad que no tenga por lo menos dos estilos de habla diferentes y, en algunas comunidades, más de una lengua y más de un dialecto de cada una de esas lenguas, y considera a todos, sin distinción, como códigos lingüísticos o variedades. En el mismo sentido, Lee Simon (2000), Chen-On Ten y Ting (2011) y Moghadam, Samad y Shahraki (2012) coinciden en denominar códigos y no lenguas a los conjuntos en alternancia.

En el marco de la educación bilingüe en la Argentina, y en particular en el de la Educación Intercultural Bilingüe desarrollada en la provincia de Chaco, Unamuno (2013) analiza la situación de bilingüismo en las aulas en las que se lleva adelante esta modalidad.

La autora propone revisar la denominación de los códigos semióticos puestos en juego en interacciones multilingües y opta por la designación de recurso verbal. Los recursos verbales, socialmente distribuidos y jerarquizados, conforman el repertorio comunicativo del que dispone el hablante, quien categoriza las formas verbales “explotando” la convergencia o el contraste, al que la autora considera la base del codeswitching. La elección del recurso verbal se vincula con diversos factores, no solo el dominio de uso, entre los que destaca los rasgos identitarios de los hablantes. En el campo de la educación, el uso de varios recursos verbales tiene como consecuencia, por un lado, la construcción de aprendizaje, ya que comporta una estrategia de apropiación de saberes, y, por otro lado, la reestructuración de los repertorios verbales.

En referencia a las distintas variedades lingüísticas que conviven en el aula, Martínez, Speranza y Fernández (2013) y Speranza (2015) destacan la realidad intercultural y multilingüe de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires, en donde se produce el contacto del español con las lenguas indígenas guaraní y quechua, producto de la inmigración proveniente de Paraguay, Bolivia y Perú, y las migraciones internas que se producen mayoritariamente desde Santiago del Estero, Corrientes y Misiones. En consecuencia, en las aulas de la zona mencionada conviven diferentes lenguas y diferentes variedades de una misma lengua. En este sentido, Martínez (2013) señala la ausencia de un debate que ponga en relevancia la importancia que adquiere para la confección de planes de estudio el contacto entre variedades tanto estandarizadas como no estandarizadas que se produce en las escuelas, en particular en el nivel secundario.

Síntesis parcial

La revisión expuesta, que no pretende ser exhaustiva, intenta dar cuenta de las diferentes propuestas de análisis de la organización de la interacción en clase como intercambio en el que se juegan identidades, propósitos pragmáticos y visiones de los roles.

Con respecto al empleo de variedades lingüísticas, tanto en aulas monolingües como plurilingües, los estudios considerados presentan como propio de la interacción en clase el empleo de distintas variedades que alternan atendiendo a diferentes propósitos comunicativos, lo que se vincula con nuestro objetivo de verificar la posibilidad de aplicar los métodos de análisis de alternancias interlingüísticas a las intralingüísticas a través de un estudio de caso como el de la interacción áulica.

Capítulo 3

Marco teórico

3.1. Código y cambio de código

La noción de alternancia lingüística entendida como el cambio de variedades en el marco de interacciones únicas (v. Hipperdinger 2005:2) constituye el concepto teórico central de nuestro trabajo. Este “paso” de una variedad lingüística a otra ha devenido un objeto de análisis privilegiado dentro del actual campo de estudio de los fenómenos de contacto¹. Si bien estos no fueron destacados en los estudios lingüísticos occidentales hasta la aparición de la obra de Uriel Weinreich *Languages in Contact* (1953) (v. Hipperdinger 2006:5, 2010:7-9) la alternancia de variedades lingüísticas ha concitado el interés de diferentes enfoques teóricos y metodológicos a partir de la década de 1970 como tema relevante, aunque sin alcanzar mayor consenso en su definición (v. Myers-Scotton 1995:5 y Stell y Yakpo 2015:1-2). Da cuenta de ello un importante cuerpo de revisiones teóricas que tienen como propósito exponer definiciones y criterios clasificatorios desde diferentes marcos, así como también mostrar el desarrollo de este campo disciplinar.

En los apartados siguientes presentamos, en primer lugar, los orígenes del estudio del cambio de código. En segundo lugar, exponemos los conceptos centrales de los modelos propuestos por John Gumperz (1982) y Carol Myers-Scotton (1995), puesto que son los modelos funcionales más influyentes al respecto. En tercer lugar, proponemos una revisión del concepto de código y, por último, una reformulación del mismo.

¹ En las principales contribuciones referidas a este fenómeno, en su mayoría formuladas en inglés, las denominaciones más habituales son *code switching*, *code-switching* o *codeswitching*. La traducción española más difundida del término es *cambio de código*. También se emplea *alternancia de lenguas* como sinónimo –o hiperónimo– de *cambio de código* (Álvarez-Cáccamo 1998:29ss.v. y Hipperdinger 2005:3).

3.2. Los orígenes del estudio del cambio de código

Numerosos autores (*e.g.* Myers-Scotton 1995:46, Gardner-Chloros 1995:72 y 2009, Heller 1998:3ss., Gafaranga 2009:123) señalan el inicio del interés actual por el cambio de código, de un modo sistemático, desde una perspectiva sociolingüística con la publicación de Gumperz y Blom (1971), y desde una perspectiva gramatical con los trabajos de Poplack (1980). No significa esto que la alternancia no hubiera sido advertida antes por los lingüistas, sino que o bien no se la consideró como objeto de estudio (*v.* Sala 1998:12-13), o bien se la consideró producto de la interferencia motivada por la falta de competencia lingüística de hablantes bilingües. Cabe recordar que Weinreich, en la obra antes mencionada, sostiene que el bilingüe ideal cambia de una lengua a otra cuando se produce un cambio en la situación comunicativa, como por ejemplo un cambio de interlocutor o tópico, pero *no* en una misma interacción y mucho menos dentro de una misma oración (*v.* Weinreich [1953]1968:73).

Entre los aportes pioneros al abordaje del cambio de código se cuenta también la conceptualización de Haugen (1956), quien caracteriza la alternancia de lenguas como la inclusión de una palabra de una lengua distinta a la de base en el discurso bilingüe. El criterio empleado para su reconocimiento es la falta de integración a las pautas de la lengua en la que se lleva adelante la mayor parte de la interacción. La interferencia es definida por el autor como el solapamiento de dos lenguas, mientras que el cambio de código es considerado, junto con la integración, como el uso regular de material de una lengua en otra.

Frente a la escasa atención dispensada al fenómeno, a partir de los años 1970 y 1980 se produjo un importante desarrollo del análisis del cambio de código, que fue además evolucionando hacia modelos progresivamente dinámicos:

The study of codeswitching has moved away from typological or deterministic models relating form and function to each other and to context, towards a dynamic model in which codeswitching can be seen as a resource for indexing situationally-salient aspects of context in speakers' attempts to accomplish interactional goals (Heller 1998:3).

En este sentido, Gumperz (1982b) propone un modelo que ha sido denominado “semántico”, por la centralidad que le otorga al significado social de las variedades lingüísticas en juego, en el que se sostiene que la alternancia discursiva genera significado pragmático sobre la base de la asociación entre cada una de las variedades y las situaciones en las que típicamente se las emplea.

La relación entre situación y variedad lingüística es retomada por Myers-Scotton (1995) en su modelo socio-psicológico de *marcación*, que postula que para cada tipo de situación en una comunidad lingüística dada se espera el uso de una variedad asociada a un conjunto de derechos y obligaciones prototípico, expectativa que el hablante puede ratificar o no, según sus propósitos comunicativos.

Por su parte, Peter Auer propone en *Bilingual Conversation* (1984) una visión del cambio de código como un modo de definir la situación por parte del hablante. Esta aproximación teórica sostiene que el cambio de código es una acción verbal que posee y crea significado comunicativo y social. Los participantes de la interacción producen, con sus elecciones, marcos para actividades subsecuentes, es decir que cada cambio cuenta como precedente para los siguientes y contribuye a la creación del significado de la elección realizada. Por lo tanto, el análisis de la alternancia debe atender al contexto conversacional en el que surge. Mientras Gumperz sostiene que existe una relación entre elección lingüística

y situación comunicativa, para Auer la situación resulta redefinida por la elección del hablante (v. Wei 1998:157 ss., Hipperdinger 2005:10). Al respecto, resulta relevante destacar que para Gumperz las elecciones no están preestablecidas de modo fijo, sino que dependen de la interpretación que realicen el hablante y su audiencia respecto de las normas pertinentes para cada situación en particular. En este sentido, afirma en relación con las elecciones lingüísticas:

Rather than claiming that speakers use language in response to a fixed, predetermined set of prescriptions, it seems more reasonable to assume that they build on their own and their audience's abstract understanding of situational norms, to communicate metaphoric information about how they intend their words to be understood (Gumperz 1982:61).

En aproximaciones posteriores, Auer sostiene que los hablantes no cambian de una variedad a otra en una conversación por valores externos asociados a una lengua en particular, sino porque la alternancia en sí misma señala a los participantes de la interacción cómo interpretar los enunciados en cada ocasión (v. Auer 1998:10 ss.).

Centrando el interés en el aspecto gramatical y atendiendo a la caracterización del cambio de código como una estrategia propia de la actuación de los hablantes bilingües que requiere de refinadas habilidades lingüísticas, Shana Poplack (1980) estudia, entre otras cuestiones, las restricciones gramaticales del cambio de código. Para ello parte del supuesto de que tanto los factores funcionales como los lingüísticos son necesarios para dar cuenta de la alternancia de lenguas. La autora propone una clasificación de las alternancias atendiendo al nivel de los elementos que aparecen en una lengua diferente de aquella en la que se estaba llevando adelante la comunicación y postula dos restricciones sintácticas para el cambio de

código: la de morfema libre y la de equivalencia. Con respecto a la clasificación de las alternancias, Poplack reconoce cambios de código tipo etiqueta, que se producen hacia elementos breves y fijos de la otra lengua, cambios de código extraoracionales, operados de una oración a otra, y cambios de código intraoracionales, que ocurren en el curso de una misma oración. Acerca de las restricciones gramaticales, la autora postula la restricción de morfema libre, que se refiere a la posibilidad de que se produzca el cambio de código después de cualquier constituyente, excepto en el caso de un morfema ligado, y la restricción de equivalencia, que alude a la inhibición de la posibilidad de que se produzcan cambios de código en cualquier punto del discurso en el que la yuxtaposición de los elementos de L1 y L2 viole las reglas sintácticas de alguna de las dos lenguas. Las restricciones generales presentadas pretenden exceder el marco de las restricciones específicas de construcciones concretas analizadas en trabajos anteriores, como el de Gumperz y Hernández-Chávez (1975). Las evidencias recogidas por la autora acerca de las posibilidades y restricciones para efectuar cambios de código intraoracionales demostrarían que la alternancia es un recurso lingüístico que requiere un alto grado de competencia en ambas lenguas involucradas.

Por su parte, Celso Álvarez-Cáccamo (1998:30ss.) propone una génesis del estudio de cambio de código, en parte distinta a la antes expuesta aquí. El autor sostiene que este tiene su inicio en el trabajo de Jakobson, Fant y Halle (1952), quienes sintetizan tres tendencias que resultaron de suma importancia en la consolidación de los estudios de cambio de código: la teoría de la información, los estudios sobre bilingüismo y la fonología estructural. En este trabajo, Jakobson y sus colaboradores se refieren al fenómeno de alternancia basándose, en primer lugar, en la “coexistencia de sistemas fonémicos” de Pike (v. Álvarez-Cáccamo 1998:30), quien postula la posibilidad de la coexistencia de diferentes

sistemas fonémicos en el habla no solo del bilingüe sino también del hablante monolingüe. En segundo término toman la definición de *código* propuesta desde la teoría de la comunicación, entendido este como un mecanismo para la transducción sin ambigüedades de señales entre sistemas; el concepto de código propuesto aquí no se refiere al material lingüístico en sí, sino a un mecanismo empleado para producir e interpretar enunciados. Álvarez-Cáccamo sostiene que Jakobson y sus colaboradores adaptan la noción de “cambiar de código” al movimiento que el bilingüe debe realizar para interpretar o “decodificar” el sistema de otra persona, y que también debe realizar el monolingüe.

Esta definición de cambio de código considera no solo la alternancia entre lenguas distintas sino también la intralingüística, es decir entre dialectos, registros prosódicos, estilos o claves paralingüísticas. Si bien la visión funcional e interaccional inaugurada por Gumperz y Blom marcó un cambio en la historia de los estudios de cambio de código al poner el acento en la relación entre variedades lingüísticas y situación comunicativa, implicaría también una continuidad con el trabajo de Jakobson puesto que Gumperz, según Álvarez-Cáccamo,² tomó de aquel el concepto de cambio de código como fenómeno conversacional.

Hemos expuesto brevemente los lineamientos teóricos destacados en el desarrollo de los estudios del cambio de código con el propósito de presentar, en el apartado siguiente, los aportes que encuadran nuestro análisis. Proponemos un marco teórico de referencia constituido básicamente por el modelo semántico de Gumperz (v. Gumperz 1982) y el modelo de marcación de Myers-Scotton (v. Myers-Scotton 1995), atendiendo a que se trata

² Este autor (*id.*, 33) informa que “Gumperz asserts (personal communication, 1994) that he took the notion of ‘code switching’ as a conversational phenomenon from Jakobson”.

de los acercamientos funcionales más reconocidos y que han sido empleados y reelaborados en análisis contemporáneos del cambio de código (v. Spoturno 2006, Paolilo 2011, Rigatuso 2011 y 2017, Guerini 2015 y Rasouli y Simin 2016).

3.3. Modelo semántico de Gumperz

Para este modelo, la asociación entre lengua y situación social prefigura la elección lingüística de los hablantes, entendiendo que cada variedad lingüística tiene usos y valores socialmente asignados. El cambio de código es considerado como una estrategia verbal: el hablante hará uso del repertorio lingüístico disponible en su comunidad para construir el marco interpretativo de la interacción. Las distintas variedades lingüísticas están asociadas a diferentes dominios y actividades sociales y, por tanto, en situaciones formales se empleará la variedad más formal, de uso intergrupar y dominante (*they code*), y en situaciones informales, la lengua del grupo (*we code*). En este caso se produce un *cambio de código situacional*. Cuando los hablantes cambien de variedad sin que se haya modificado la situación, en cambio, estaremos frente a un *cambio de código no situacional*.³ En su estudio, Gumperz y Blom (1971) propusieron relacionar la estructura del repertorio lingüístico de los miembros de una comunidad, es decir la totalidad de los recursos lingüísticos que los hablantes pueden usar en interacciones sociales significativas, con su comportamiento verbal en una situación particular. El objeto de análisis que asumieron fue la alternancia entre dialecto y estándar en una población del norte de Noruega. Concluyeron que los miembros

³ Las nociones de cambio de código conversacional y cambio de código metafórico parecen referirse al mismo fenómeno, aunque tal afirmación no fue expresamente expuesta por Gumperz (v. Myers- Scotton 1995:53).

de la comunidad ven esta alternancia como un cambio entre dos entidades distintas, aunque su separación no está marcada por diferencias lingüísticas significativas. Las distinciones entre dialecto y estándar advertidas por los investigadores no afectan la gramática básica sino las realizaciones morfofonémicas. La elección entre esas variantes está sujeta a restricciones de selección sociolingüística, es decir, si una persona escoge una variante morfológica estándar, esta selección implica que las subsiguientes tenderán hacia el polo estándar de la escala. Los rasgos seleccionados, en consecuencia, implican la concurrencia de elementos pertenecientes a diferentes niveles del sistema lingüístico que caracterizan variedades distintas dentro de la misma lengua. Los rasgos distintivos de cada lecto son vistos como variantes dentro de *un* mismo sistema gramatical (v. Gumperz y Blom 1971:283).

El trabajo de Gumperz inspiró el desarrollo actual del campo que nos ocupa por varias razones preponderantes, según postula Myers-Scotton (1995:47): en primer lugar, porque presenta el cambio de código como una actuación “experta” del hablante y no como el resultado de la falta de competencia de los bilingües y, en segundo lugar, por la introducción de los conceptos de *cambio de código situacional y no situacional* que resultaron sumamente productivos para el análisis, aun en las recuperaciones críticas de las caracterizaciones del fenómeno. Además de las razones expuestas, la visión dinámica de la interacción estimuló la creatividad de numerosos estudiosos que ampliaron y desarrollaron las investigaciones referidas al cambio de código.

3.4. Modelo de la marcación de Myers-Scotton

Este modelo propone dar cuenta de los tipos y funciones del cambio de código empleando el concepto de marcación. Postula que en un escenario social determinado de una comunidad en la que se emplea más de una lengua o variedad lingüística, una de ellas constituye la elección esperada, mientras que el uso de (la) otra será no esperado. En el primer caso, la elección del hablante será no marcada ya que responde al conjunto de derechos y obligaciones previsibles para esa interacción. En caso de que el hablante emplee una variedad no esperada, la elección resultará marcada. Esta elección agrega un significado pragmático al significado propiamente lingüístico de la emisión. Los hablantes negocian así sus identidades a través de sus elecciones lingüísticas. El concepto de marcación está usado aquí en un sentido que implica gradualidad: las elecciones se realizan sobre un *continuum* que va de las elecciones más marcadas a las menos marcadas. El modelo de análisis propuesto por la autora pretende responder a la pregunta de qué gana un hablante llevando adelante una conversación en dos lenguas, en lugar de usar simplemente una. La respuesta se relaciona con la posibilidad de definir la situación comunicativa a través de la alternancia de lenguas para negociar el conjunto de derechos y obligaciones puestos en juego en cada interacción. Es posible observar que, mientras el modelo propuesto por Gumperz está orientado hacia las interpretaciones que se realizan en la interacción, el de Myers-Scotton se centra en las intenciones del hablante, puestas de manifiesto en la elección de códigos, a las que las elecciones lingüísticas se subordinan instrumentalmente.

3.5. La noción de *código* en las definiciones de cambio de código

Si bien, como vimos, en sus inicios los estudios de cambio de código no se aplicaron a situaciones de bilingüismo exclusivamente, la mayoría de las definiciones que circulan en

la actualidad se refieren al fenómeno como alternancia bilingüe, asimilando *código* a *lengua*. Nos interesa particularmente conocer qué se abarca bajo el término *código* en las definiciones de cambio de código más frecuentes y las más importantes por su impacto en el desarrollo de este campo de estudios, atendiendo a los siguientes aspectos:

a) ¿qué se entiende por *código* en cada una de ellas?

b) ¿cuáles son los criterios considerados para identificar los *códigos* que se alternan?

Para ordenar la exposición de las definiciones que revisaremos tendremos en cuenta los marcos teóricos en los que se inscriben. Siguiendo a Gafaranga (2009:119), esquematizaremos los diferentes acercamientos al estudio de cambio de código en conversaciones bilingües. Según el esquema propuesto, el campo de estudio del bilingüismo se bifurca en dos grandes ramas: la que corresponde a la perspectiva gramatical y la que se inscribe en una perspectiva socio-funcional. Esta última, a su vez, se divide en aquellos acercamientos que proponen una explicación en la que la alternancia funciona como un modo de organizar las interacciones (Auer 1998, Wei 1998) y aquellos que presentan una explicación a partir de las identidades involucradas en las alternancias (Gumperz y Blom 1972, Myers-Scotton y Ury 1977, Myers-Scotton 1993).

Dado que, como ya hemos expuesto, uno de los objetivos propuestos para nuestro análisis se vincula con la descripción del fenómeno de alternancia en tanto estrategia que comporta un significado vinculado con un conocimiento social compartido, nos centraremos exclusivamente en la perspectiva socio-funcional. En este marco, iniciaremos nuestro análisis con las definiciones propuestas por John Gumperz, quien en *Discourse strategies* sostiene:

Conversational code switching can be defined as the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems. Most frequently the alternation takes the form of two subsequent sentences, as when a speaker uses a second language either to reiterate his message or to reply to someone else's statement (Gumperz 1982:59).

Nótese que los alternantes incluidos en esta definición son sistemas o subsistemas gramaticales. Incluso se agrega que la forma que suele tomar la alternancia es la de oraciones subsecuentes, enfocando claramente unidades sintácticas. Por lo tanto, el criterio propuesto para distinguir códigos, esto es, las variedades que alternan, es de carácter gramatical. En la distinción entre cambio de código conversacional y cambio de código situacional enunciada por Gumperz en la obra mencionada opera el mismo criterio gramatical en el establecimiento de una equivalencia entre los términos *código*, sistema gramatical y variedad lingüística:

In diglossia, code alternation is largely of situational type (...). Distinct *varieties* are employed in certain settings (such as home, school, work) that are associated with separated, bounded kinds of activities (public speaking, formal negotiations, special ceremonials, verbal games, etc.) or spoken with different categories of speakers (friends, family members, strangers, social inferiors, government officials, etc.). Although speakers in diglossia situations must know more than one *grammatical system* to carry on their daily affairs, only one *code* is employed at any one time (1982: 60; el resaltado es nuestro).

Podemos observar, así, que en las definiciones y clasificaciones propuestas por Gumperz el *código* es entendido como sistema gramatical o un conjunto de rasgos gramaticales.

El análisis de Gumperz y Blom (1971) del cambio de código en Noruega parece contradecir lo hasta aquí expuesto, dado que en ese trabajo los autores sostienen que la alternancia de códigos puede producirse dentro de *un solo* sistema gramatical, en lugar de exigir dos; no obstante, no existe tal contradicción si, como lo proponen los mismos autores, se considera el código como el conjunto de reglas que traduce en actuaciones lingüísticas las intenciones y propósitos comunicativos. El *código* entonces estará constituido por un conjunto de rasgos seleccionados del repertorio verbal de una comunidad lingüística⁴, sujetos a restricciones sociolingüísticas. Los rasgos pueden corresponder al nivel gramatical tanto como al fonológico o pragmático y funcionan como claves de contextualización, es decir, se trata de elementos lingüísticos que contribuyen a la señalización de las presuposiciones contextuales. Los códigos, los procesos de cambio de dialecto o de estilos, los fenómenos prosódicos, así como las elecciones léxicas y sintácticas, pueden actuar como claves de contextualización. La separación de estos códigos reside en su asociación a distintos valores sociales. El contraste entre estos, característica distintiva de los códigos implicados en la alternancia, resulta así significativa. La percepción e interpretación del significado de la alternancia solo será posible si los participantes de la interacción perciben el contraste entre los sistemas implicados en la alternancia. Esta característica se presenta como relevante en la exposición del cambio de código como fenómeno pragmático, al sostener que su contribución a la interpretación del mensaje es independiente de la estructura interna de los códigos que lo constituyen y del contenido proposicional del mismo. Lo que comporta el significado pragmático es el (reconocimiento del) contraste de las dos variedades implicadas por parte de los hablantes. En el mismo sentido, Gumperz postula que la distinción entre

⁴ La noción de comunidad lingüística es controversial, pero la discusión respectiva excede los objetivos de este trabajo; la incluimos aquí en la tesitura del marco que exponemos.

préstamo y cambio de código reside en que este último es percibido por los participantes de la interacción como el contraste de dos sistemas. Los códigos son así distinguidos por los hablantes en virtud de la conjunción de rasgos que funcionan como claves de separación de ese código, junto con otros aspectos del mensaje (v. Gumperz 1982:84- 85).

Podemos entonces concluir que la noción de *código* de Gumperz se vincula con el proceso de producción y comprensión del significado de las interacciones. No se corresponde con unidades discretas, sino que se entiende como *haces* de rasgos lingüísticos y paralingüísticos pertenecientes a un *continuum*, seleccionados en virtud de condiciones contextuales y cuyo contraste resulta significativo para los participantes de la interacción. Esta concepción de *código* permite la inclusión de alternancias intralingüísticas en el *cambio de código*.

Atendiendo al mismo criterio, Romaine (1989:120-121) define cambio de código como la yuxtaposición dentro de la misma interacción lingüística de cadenas pertenecientes a dos sistemas o subsistemas gramaticales diferentes. Esto puede darse, según la autora, en comunidades bilingües o monolingües, por lo cual usa el término *código* en un sentido general para referirse no solo a diferentes lenguas, sino también a variedades de la misma lengua. A nivel pragmático, todas las elecciones lingüísticas pueden transmitir significados sociales que son comprendidos por los participantes de la interacción.

Por su parte, Cantero y de Arriba (1997:587) definen el cambio de código como el empleo ocasional dentro de un discurso codificado en una lengua determinada (a la que llaman lengua base), de algún elemento perteneciente a otra lengua, es decir, a otro código. Para que la inclusión de elementos ajenos a la lengua base cuente como cambio de código,

no obstante, este debe cumplir una función comunicativa concreta. Nos interesa detenernos en la concepción de código que proponen estos autores, que sostienen que cualquier variedad lingüística puede considerarse un código, incluyendo variedades dialectales y variedades de registro. Atendiendo a esta definición de código, proponen tres tipos de cambio de código conversacional: cambio de código idiomático o cambio de lengua, cambio de código dialectal y cambio de código diafásico o de registro. El cambio de lengua puede presentarse en contextos monolingües o plurilingües. La relevancia de la distinción de contextos se vincula con las diferentes funciones que puede cumplir el cambio de lengua y la necesidad o no de negociar las lenguas empleadas en el intercambio. En el primer caso, sirve como marcador de énfasis o como recurso terminológico cuando el hablante usa un término específico de otra lengua porque no encuentra un término equivalente en la lengua base de la conversación. En el segundo caso, se emplea como especificador del interlocutor, como marcador de énfasis, como recurso terminológico y como transmisor de afectividad. Los cambios de código diafásicos comparten las funciones del cambio de lengua plurilingüe, dado que en ambos casos se encuentran en contextos en los que existen diferentes variedades a disposición de los interlocutores y se torna necesario negociar cuáles se emplearán en el intercambio comunicativo.

Otros estudiosos del fenómeno contemplan la posibilidad de que la alternancia lingüística se produzca entre estilos y registros (v. Bullock y Toribio 2009:1-7, Odlin 2009:338), pero se limitan a enunciarla sin formular explícitamente una noción de código que avale su inclusión dentro del fenómeno mencionado.

Entre los aportes medulares al estudio de cambio de código se destaca el trabajo de Carol Myers-Scotton. Consideraremos ahora las definiciones propuestas por la autora, comenzando por la de su temprano trabajo en coautoría con William Ury (1977:5):

We define code-switching as the use of two or more linguistic varieties in the same conversation or interaction. The switch may be for only one word or for several minutes of speech. The varieties may be anything from genetically unrelated language to two styles of the same language.

La hipótesis sustentada en el trabajo referido se relaciona con la motivación de los hablantes para cambiar de código: el cambio de código se produce porque los participantes de la interacción desean redefinirla moviéndose hacia otra *arena social*, entendida esta como conjunto de normas relacionadas con el conocimiento que posee el hablante acerca de qué comportamiento es esperado para cada interacción. Esta hipótesis fue reformulada en el *modelo de marcación* (Myers-Scotton 1995), según el cual cada código está asociado a –y cuenta como índice de– un cierto conjunto de derechos y obligaciones. Ello implica que la elección del código es vista como un sistema de oposición entre elecciones *marcadas* y *no marcadas*. El cambio de código será considerado entonces como la selección operada por bilingües o multilingües de formas pertenecientes a una variedad incluida (*embedded variety*) en emisiones correspondientes a una variedad matriz (*matrix variety*) durante una misma conversación (Myers-Scotton 2000:3 *et alibi*). En el prefacio de *Social motivations for codeswitching. Evidence from Africa* (1995), la autora aclara que no emplea el término *código* como conjunto de elementos lingüísticos exclusivamente, sino como forma de transmitir también significados de naturaleza socio-pragmática. Sin embargo, y si bien entiende que el

cambio de código puede darse entre variedades con cualquier grado de diferenciación lingüística, solamente analiza alternancias entre lenguas diferentes.

La concepción extendida de los códigos en alternancia como unidades discretas ha sido revisada y criticada por Gardner-Chloros (1995:68-86), quien observa que esta visión implica considerar la actuación de los bilingües como si fuesen monolingües en cada una de las lenguas puestas en juego, es decir, como si las gramáticas de ambas variedades estuviesen y permaneciesen totalmente separadas. Por el contrario, propone considerar cada variedad como parte de un *continuum* y atender a la forma en la que los hablantes manipulan la situación sociolingüística dejando de lado la categorización de las unidades o variedades involucradas.

En el marco del análisis conversacional del cambio de código, Auer (1998:1) define el cambio de código como un evento conversacional, (parte de) una acción verbal que como tal posee y crea significado social y comunicativo. Propone entender las acciones verbales considerando los recursos sistemáticos que los miembros de una comunidad, como participantes de la conversación, tienen a su disposición para interpretar el significado de un enunciado en su contexto, evitando imponer categorías externas preestablecidas. Cabe aclarar que Auer no desestima el macronivel de análisis en la interpretación del cambio de código; por el contrario, sostiene que el contexto comunicacional y cultural de una interacción se relaciona estrechamente con la estructura de la conversación (*id.*, 4). Atendiendo a la vinculación del cambio de código con el desarrollo de la conversación, propone tres patrones de alternancia cuya regularidad indica un conocimiento compartido: *discourse-related code-switching*, *discourse-relation insertions* y *preference-related switching*. El primero se refiere al uso del cambio de código como recurso para organizar la conversación contribuyendo al

significado interaccional de un enunciado, el segundo se relaciona con la evocación de un conocimiento externo (etnográfico) relacionado con el contexto cultural en el que se produce la conversación y el tercero se vincula con la posibilidad de negociar la variedad empleada en la interacción. En relación con el concepto de *código* presente en estas definiciones, Auer (*id.*, 13) propone una visión “emic”, es decir, propone atender a lo que los participantes de la interacción interpretan como códigos. En la alternancia de códigos se presentan dos conjuntos de variables entre las que los participantes alternan para crear un significado interaccional. En este sentido, un código es un conjunto de variables concurrentes percibido como tal por los hablantes que hacen un uso significativo de dicha alternancia. La definición de código empleada en la de la alternancia de códigos es, así, un concepto interaccional que no se establece a priori, sino que se entiende como producto de la negociación.

El hecho de que en numerosos estudios sobre el cambio de código exista una marcada tendencia a identificar *código* con variedad lingüística presenta un primer problema vinculado a la falta de acuerdo en la definición de *variedad lingüística*, ya que convergen al respecto criterios de índole estrictamente lingüística y criterios que atienden al uso en la sociedad (v. Marcellesi y Gardin 1979, Romaine 1994, Hudson 1996 y Arnaut, Blommaert, Rampton y Spotti 2015). En segundo término, también resulta controversial la relación uno-a-uno entre *código* y *variedad* definida desde criterios puramente lingüísticos.

A favor de la desidentificación entre código y variedad lingüística, Rita Franceschini (1998:51) sostiene que aquellas variedades que desde la lingüística se postulan como “unidades” no son siempre percibidas como tales por sus hablantes (v. Meewis y Blommaert 1998). Esta afirmación nos lleva a considerar un aspecto central en la identificación de los códigos en el análisis de alternancias lingüísticas: si los participantes perciben o no como

unidades distintas aquello que desde el punto de vista del analista se reconoce como tal. En este sentido Stell (2015: 3) sostiene que en la alternancia o cambio de códigos los hablantes muestran conciencia de estar alternando entre dos entidades estructuralmente distinguibles. Esto se vincula con otra cuestión no menos importante: si es pertinente atribuir determinados rasgos lingüísticos a un código o a otro y, si lo es, con qué criterio(s) llevarlo a cabo.

En este sentido, Álvarez-Cáccamo (1998:29-43) propone una revisión del concepto de *código* remontándose a su origen en la teoría de la comunicación:

[A] system of transduction between two sets of signals: at the one end, communicative intentions, and at the other end, linguistic-discursive forms amenable to interpretation (*Id.*, 30).

Esta definición implica un código concebido desde la teoría de la comunicación como una transformación acordada por la cual un conjunto de unidades de información es convertida en otro conjunto, por ejemplo, una unidad gramatical en una secuencia fonémica. El código no está limitado solo a símbolos léxicos y reglas gramaticales, sino que provee y prevé la estratificación estilística de los símbolos. La noción de código comunicativo permite la inclusión de alternantes como dialectos, registros, rasgos paralingüísticos, etc., es decir, lo que Gumperz incluyó entre sus claves de contextualización. Es en este sentido que consideramos pertinente recuperar algunos de los trabajos más destacados acerca de la alternancia entre estilos que presentamos a continuación.

3.6. Cambios de estilo

El análisis de cambios de estilo merece especial mención puesto que varios autores, como Goffman (1981), Ervin-Tripp (2002) o Irvine (2002), que estudiaron en profundidad la alternancia entre estilos de una misma lengua, han señalado puntos en común con el cambio de código entre hablantes bilingües.

Entre los estudios pioneros se destaca el de Bell (1984), quien entiende por *estilo* lo que un hablante individual hace con la lengua en relación a otras personas. Lo conceptualiza como una respuesta a la audiencia y, por lo tanto, su significado deriva de la asociación de rasgos lingüísticos con grupos sociales.

Eckert (2004: 43), por su parte, define *estilo* como constelación de recursos lingüísticos (y no lingüísticos) en asociación con un significado social. La práctica estilística involucra un proceso de “bricolage” por el cual las personas combinan un rango de recursos existentes para construir nuevos significados. La selección de variables para hacer movimientos estilísticos está basada en la interpretación del significado potencial de los recursos disponibles.

La concepción del estilo como semiosis social fue propuesta por Irvine (2002:23), quien lo define como una categoría superordinada que se refiere a las formas en las que los hablantes negocian sus posiciones en un espacio social enfatizando tanto las distinciones lingüísticas como las no lingüísticas, mientras que el registro se limita a variedades relativamente estables relacionadas con algún ámbito o actividad. Los diferentes estilos, tanto bilingües como monolingües, están motivados por una ideología de la lengua que conecta identidad social con conducta verbal, como si esta desplegara “esencias sociales” icónicamente. La ideología es la que motiva los contrastes lingüísticos que distinguen los

estilos. Lingüísticamente, el contraste se manifiesta en la prosodia, fonética, morfología, estructura de la oración y toma de turnos conversacionales.

La caracterización del estilo como la concurrencia de variables lingüísticas asociadas con el hablante, que propone Coupland (2002:185-210 y 2007:1-24), pone especial énfasis en la dimensión identitaria del estilo y en la alternancia estilística como presentación dinámica del “yo”. Su análisis se centra en el uso estratégico de las variables puestas en juego en el discurso.

Ervin-Tripp (2002:47-50), por último, propone una taxonomía de los cambios de estilo en contextos monolingües, distinguiendo el cambio de estilo producido por el cambio de interlocutor, el cambio provocado por las condiciones de producción (por ejemplo, los cambios verificados entre el estilo oral y el escrito) y el cambio de estilo retórico que persigue provocar efectos emocionales en el receptor. La distinción entre el cambio de código bilingüe y el monolingüe estaría dada, según la autora, por los límites “resbaladizos” entre las variedades y las débiles restricciones de concurrencia entre los rasgos pertenecientes a cada variedad.

Las caracterizaciones de estilo aquí propuestas coinciden en describirlo como una selección de variables lingüísticas y no lingüísticas que los hablantes emplean estratégicamente, con propósitos pragmáticos y como símbolo identitario.

3.7. Hacia una reformulación del concepto de *cambio de código*

Podemos observar que, si bien en la tradición de estudios de cambio de código se tendió a identificar código con variedad lingüística, no siempre ni exclusivamente se

consideró el código como equivalente a una variedad lingüística discreta, sino que desde los análisis que fundan el campo se lo entendió como la ocurrencia simultánea de haces de rasgos distribuidos sobre un *continuum*.

En este sentido, numerosos trabajos han analizado la coexistencia de variedades intralingüísticas dentro de una misma comunidad, distinguibles entre sí por elementos correspondientes a diferentes niveles de la organización lingüística, así como a nivel pragmático-discursivo. Ello puede verse desde el trabajo pionero de Gumperz y Blom, o el análisis realizado por McClure y McClure (1988) de las variedades intralingüísticas en una comunidad de Transilvania echando de menos un estudio sistemático de este tipo de fenómenos, hasta estudios más recientes referidos al español bonaerense como los de Rigatuso (2008, 2011 y 2017). En estos trabajos, la autora considera los cambios de fórmulas de tratamiento como cambios de código en conversaciones de contacto llevadas a cabo en una misma variedad lingüística:

[E]n español bonaerense actual es posible registrar al menos dos situaciones de cambio de fórmulas de tratamiento asociadas a la producción discursiva de este tipo de comunicación.

La primera de ellas se vincula con el aspecto más rutinario o formulaico de los intercambios de comunicación fática (...) y se vehiculiza, desde el punto de vista de las teorías de las fórmulas de tratamiento, a través de un mecanismo pragmático-discursivo de la dinámica de los tratamientos de particular interés: los procesos de cambio de código que afectan su uso. (2008: 154)

Según Rigatuso, los cambios referidos pueden ser situacionales o conversacionales. Los primeros corresponden, por ejemplo, al cambio de tratamiento entre hablantes que

habitualmente emplean formas de confianza y que se desplazan al uso de formas de mayor distancia y formalidad como resultado del cambio en el rol desempeñado en interacciones convencionalizadas en marcos institucionales específicos. Los segundos se refieren a los cambios de formas de tratamiento en el marco de una misma conversación (2011: 387-388).

Incluso Labov (1983:138-139), al identificar los estilos contextuales que le permitieran medir la variación fonológica en el inglés de New York sobre el eje estilístico, toma como rasgos distintivos de cada estilo el cambio de volumen, tono o ritmo, aunque no emplea la denominación cambio de código. En los casos citados, los haces de rasgos se mantienen en alternancia con otro conjunto porque su contraste resulta significativo para los hablantes. Tal es el caso, por ejemplo, del análisis realizado por Kallmeyer y Keim (1988:233-270) del cambio de código entre dialecto y variedad estándar, en la comunidad de Mannheim, como estrategia para simbolizar la identidad del hablante.

Varios autores han señalado los problemas que surgen al intentar establecer límites taxativos entre los diferentes fenómenos producidos por el contacto lingüístico y han propuesto establecer un *continuum* para que cada fenómeno se ubique en algún lugar de esa escala (Auer 1998:20), o acuñar términos que resulten inclusivos de diferentes consecuencias del contacto. Así, Treffers-Daller (2009:58) llama la atención sobre la dificultad de distinguir entre casos de transferencia y episodios de alternancia de códigos. En el mismo sentido, Backus y Dorleijn (2009:75-93) sostienen que el fenómeno que denominan *loan translation*, *i.e.* palabras o frases que son producidas como traducciones literales de una lengua a otra, debe ser considerado como parte integral del estudio de cambio de código. Por su parte, ya Erica McClure (1977) empleaba el término *code-switching* como hiperónimo de los conceptos de *code-changing* (el cambio completo de un sistema a otro) y *code mixing* (el uso

idiosincrásico de elementos de otra lengua que no pueden ser considerados préstamos). Contemporáneamente, Muñoz (2016) considera que la alternancia de registros en producciones escritas de estudiantes universitarios podría considerarse cambio de código o transferencia, según se considere relevante o no la plena conciencia del emisor acerca del mensaje que produce al cambiar de variedad lingüística.

Atendiendo a lo lábiles que se han demostrado los límites entre los diferentes fenómenos considerados, y a la luz de la concepción de código como conjunto de rasgos lingüísticos y/o paralingüísticos concurrentes percibido como tal por los participantes de la interacción, puede sostenerse una noción de cambio de código que abarque la alternancia de variedades estrechamente vinculadas entre sí desde un punto de vista formal, siempre que sean reconocidas como distintas por los hablantes.

La revisión de los criterios de reconocimiento de las alternancias lingüísticas y de las nociones de *código* expuestas nos permite observar ciertos puntos relevantes en las diferentes caracterizaciones consideradas:

- la caracterización de los códigos atendiendo a la presencia de unidades pertenecientes a diferentes niveles de análisis lingüístico;
- la alternancia como fenómeno reconocible por parte de las participantes de la interacción;
- el cambio de código como una instancia a la cual los interlocutores asignan un significado pragmático.

Proponemos, entonces, una caracterización del cambio de código como concepto “paraguas” en el que se incluyan las alternancias significativas entre conjuntos de rasgos que

se presenten simultáneamente, pertenecientes a diversos niveles de organización lingüística, reconocidos estos conjuntos como códigos diferentes por los participantes de la interacción y cuyo significado pragmático esté vinculado con los valores sociales asociados a las variedades en alternancia en una comunidad dada. Esta conceptualización abarca todos los posibles cambios de variedades inter- e intralingüísticas, atendiendo no solo a los elementos lingüísticos sino también al significado pragmático que conllevan. En rigor, no estamos proponiendo una “nueva” definición del concepto, sino la integración de claves de caracterización provenientes de distintas exploraciones que permitan incluir en el término abarcador *cambio de código* aquellos fenómenos de alternancia que resulten significativos y útiles como estrategias verbales para los participantes de la interacción. Creemos que dejar de lado la ecuación código igual a variedad lingüística como sistema cerrado y preestablecido permite atender a alternancias no canónicas, *i.e.* no bilingües, que se evidencian relevantes por su extensión y frecuencia de uso.

Por último, consideramos que la importancia de desarrollar el análisis de este tipo de alternancia se relaciona con la posibilidad de comprender con mayor profundidad y precisión interacciones socialmente significativas que se vinculan con la circulación de significados dentro de una comunidad.

Síntesis parcial

En este capítulo hemos presentado los modelos teóricos en los que se apoya nuestro trabajo, así como una revisión de los aportes al campo de los estudios del cambio de código.

También hemos revisado las distintas definiciones de los conceptos de código y cambio de código con el fin de presentar una caracterización de los mismos que permita la inclusión de las diferentes alternancias de variedades lingüísticas, que se presenten como significativas para los participantes de los intercambios comunicativos en los cuales se produzcan.

Capítulo 4

Metodología

4.1. Consideraciones preliminares

Como lo expusimos oportunamente, el presente trabajo aborda el análisis de alternancias intralingüísticas tomando un estudio de caso, el de la interacción de alumnos y docentes en la situación de clase. La selección de este tipo de interacción obedece a su carácter altamente convencionalizado, que prioriza el rol de los interactuantes (alumnos-docentes) y permite que, a través de las variedades lingüísticas empleadas, “se hagan visibles” las identidades de los participantes del intercambio. Esta opción requiere un acercamiento metodológico que considere la interacción como un proceso en el que los participantes establecen negociaciones para lograr sus propósitos comunicativos. En este sentido, y en consonancia con el marco teórico propuesto, empleamos en nuestro trabajo el enfoque metodológico propuesto por Gumperz (1999: 453-471) para la Sociolingüística Interaccional. Su objetivo es mostrar cómo los participantes de los intercambios comunicativos emplean la lengua para tomar parte en procesos de producción de significados por medio de la negociación de representaciones compartidas.

La Sociolingüística Interaccional se centra en el contexto y en la puesta en juego por parte de los participantes de las inferencias conversacionales, es decir, los procedimientos interpretativos por medio de los cuales los interactuantes evalúan qué es lo que se propone comunicativamente en un momento dado del intercambio, y a los que recurren para planear y producir sus respuestas. El propósito es corroborar si tales procedimientos son compartidos o no y de qué modo la diversidad afecta la interpretación. Es por ello que los aportes inaugurales al estudio del papel que desempeñan los usos lingüísticos en los procesos inferenciales provienen de análisis referidos al cambio de

código, puesto que constituye un recurso comunicativo que puede emplearse como estrategia de señalamiento para alcanzar efectos interpretativos específicos.

Si las interpretaciones dependen del contexto y las presuposiciones contextuales están sujetas a cambios constantes, entonces no resulta posible pretender encontrar correspondencias uno a uno entre forma y significado. La Sociolingüística Interaccional no da por supuestos los procesos interpretativos sino que sugiere cuáles son las interpretaciones más probables y a través de qué procesos de inferencia se alcanzan. Las claves de contextualización permiten recuperar marcos para habilitar los procesos interpretativos.

Para superar la ambigüedad que suponen los procesos inferenciales, los analistas interaccionales proponen una serie de procedimientos aplicables tanto a situaciones bilingües como monolingües. El primero de ellos se vincula con el análisis etnográfico y consiste en reconocer tipos recurrentes de encuentros en una comunidad dada. En el segundo se seleccionan los eventos cuyos registros serán examinados, con el propósito de hallar fragmentos de interacciones que contengan evidencia empírica para confirmar o no las interpretaciones analíticas. El objetivo es obtener *textos interaccionales* que permitan identificar relaciones recurrentes entre forma y contexto. Estas relaciones pueden ser estudiadas comparativamente entre eventos, para formular hipótesis sobre las prácticas de contextualización de los participantes de la interacción.

El modo de análisis propuesto por la Sociolingüística Interaccional permite considerar interacciones propias de las instituciones, como la interacción en clase, e iluminar los mecanismos de comunicación que se juegan en tales situaciones.

Consideramos también, para el análisis diacrónico de las alternancias intralingüísticas (v. Capítulo 9), los aportes de la Sociolingüística Histórica. En este sentido tomamos en cuenta las formulaciones de Romaine (1988), quien ha sido la precursora del desarrollo metodológico de esta disciplina. La autora sostiene que la Lingüística Histórica y la Sociolingüística tienen una estrecha relación y que, en algunos aspectos, los objetivos descriptivos y las metas explicativas de una coinciden con los de la otra. La Sociolingüística sincrónica se vincula con la descripción y la explicación de un sistema simbólico particular históricamente situado, en tanto le atañe la relación entre la estructura social y lingüística y los usos y variedades lingüísticas en comunidades particulares en momentos específicos; por lo tanto, puede ser considerada una disciplina histórica. A su vez, la Lingüística Histórica se ocupa de la reproducción y la transformación a través del tiempo de las relaciones antes mencionadas. Si la lengua es esencialmente un producto humano situado en un contexto social, su historia puede reflejar este hecho y la Lingüística Histórica debe ser una disciplina social. Su principal objetivo es investigar y dar cuenta de las formas y usos en las que la variación lingüística, incluyendo la alternancia de variedades, puede manifestarse en una comunidad a través del tiempo.

En esta tesitura, Conde Silvestre (2007: 274-281) observa que los cambios de código detectados a lo largo de la historia cumplen funciones asimilables a las atribuidas por Gumperz a los cambios situacionales y no situacionales lo que, en su opinión, ratifica la posibilidad de aplicar propuestas explicativas de la dimensión sincrónica a la diacrónica.

4.2. La constitución del corpus

Los objetivos de nuestro trabajo imponen las características del corpus a analizar, que debe estar compuesto por interacciones reales. Numerosos estudios se han ocupado del problema que significa conformar el corpus objeto de análisis de estudios sociolingüísticos¹ pero, si bien las diferentes propuestas ofrecen modelos que permiten constituir muestras equilibradas, la “transición” del diseño ideal a la constitución de la muestra comporta una tarea compleja si, como en el caso que nos ocupa, se pretende analizar interacciones lingüísticas producidas en marcos institucionales convencionalizados como la escuela (Gumperz, 1999), ya que las posibilidades de selección de consultantes está condicionada por el número de docentes y alumnos con que cuenta cada establecimiento. Se plantea de este modo como primera dificultad la selección de escuelas que permitan conformar, con el universo de consultantes predeterminado por la institución, una muestra equilibrada que contemple diferentes variables sociolingüísticas.

Decidimos que las escuelas a seleccionar fueran de enseñanza secundaria, para asegurarnos de que todos los informantes alumnos tuviesen experiencia continuada en el empleo de diversos registros. Puesto que el investigador es también docente, se optó por seleccionar escuelas en las que desarrolla sus actividades para facilitar el acceso a las situaciones de clase a registrar, previa autorización de las autoridades escolares. Las instituciones escogidas fueron tres escuelas públicas de enseñanza secundaria de gestión estatal, pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, ubicadas en el ejido urbano de Bahía Blanca.

¹ Entre los textos que han sido altamente influyentes en tal sentido puede citarse, por ejemplo Hudson (1981), Silva Corvalán (1989) y Moreno Fernández (1990).

Una vez concedido el permiso de las autoridades de cada una de las instituciones escolares, se procedió a seleccionar a los docentes cuyas clases se registrarían para conformar la muestra.

Con respecto a los docentes, se realizó la selección atendiendo a las siguientes variables sociolingüísticas: género, disciplina impartida y edad. La primera variable considerada ha sido ponderada atendiendo a la ampliamente atestiguada tendencia de las mujeres a usar las formas consideradas más prestigiosas por la comunidad lingüística. En este sentido, Labov (1983: 305- 306) sostiene que las mujeres usan menos formas estigmatizadas que los varones. Asimismo, Fontanella de Weinberg en su descripción del español bonaerense (2000: 39) explica el mantenimiento de /-s/ en emisiones producidas por mujeres como el resultado de la habitual inclinación de las mismas a presentar menos rasgos estigmatizados en su habla.

Respecto a la disciplina que se imparte, se optó por seleccionar docentes de Prácticas del lenguaje, Literatura, Ciencias Naturales y Química². Esta selección se realizó atendiendo al grado de familiaridad con la reflexión metalingüística que presentan los docentes especializados en el uso del lenguaje dado el objeto de estudio de la disciplina que imparten, que a priori puede suponerse que se reflejará en su comportamiento sociolingüístico. La incidencia de esta característica desagregada de la variable nivel educacional ha sido evaluada por Hipperdinger (2010: 60) en su trabajo sobre realizaciones de préstamos léxicos en Bahía Blanca; en ese trabajo se atestigua una diferencia en la actitud frente a la adaptación

²Son las denominaciones de las asignaturas que según el diseño curricular vigente comprenden contenidos de Lingüística y Literatura, y Biología, Química y Física respectivamente.

de los préstamos a las pautas de la lengua receptora que revela la incidencia de tal familiaridad con la reflexión metalingüística.

En cuanto a la edad de los docentes, es necesario aclarar que esta variable se encuentra acotada por la edad de graduación (veinticinco años, estimativamente³) y la edad mínima necesaria para acceder a la jubilación en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires (cincuenta años). Atendiendo a esta situación, clasificamos a los profesores que componen nuestra muestra en dos grupos: por un lado profesores “mayores”, de más de cuarenta y cinco años, y por otro lado los demás, hasta esa edad.

Con el fin de que la muestra de alumnos resultara equilibrada en cuanto a la variable edad, se consultaron docentes que impartían sus clases en 2° año y docentes de 5° año.

En vistas de las variables consideradas, la muestra quedó constituida por un total de dieciséis docentes, de acuerdo con las siguientes precisiones:

³ Según se consigna en el Proyecto Integral de Ingreso, Permanencia y Terminalidad del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, las carreras de Profesorado se extienden en un promedio de 7 a 11 años.

Prácticas del lenguaje Literatura	Menores de 45 años		Mayores de 45 años	
	2° año	5° año	2° año	5° año
Ciencias Naturales				
Química				
Género femenino	1	1	1	1
	1	1	1	1
Género masculino	1	1	1	1
	1	1	1	1

Con respecto a los consultantes alumnos, la variable edad era la única que podíamos equilibrar en la construcción de la muestra, puesto que en cada curso escolar el número de estudiantes pertenecientes a los diversos géneros es aleatorio. Por lo tanto se registraron clases de alumnos de segundo año (de trece años de edad, aproximadamente) y de quinto año (de dieciséis años de edad, aproximadamente) de la escuela secundaria. El número de informantes alumnos dependió de la cantidad de estudiantes presentes en cada curso, que oscila entre veinte a veinticinco estudiantes.

La variable nivel educacional resultaba neutralizada en todos los casos por las características propias de los informantes que componen esta muestra: son docentes, y por lo tanto deben tener un nivel educacional superior, o son alumnos de escuela secundaria.

4.3. Recolección del material

Dado que el objetivo de la investigación requería la constitución de un corpus oral, se empleó como instrumento la grabación de interacciones áulicas. Atendiendo al principio metodológico de registrar muestras de habla sin que el informante se sienta observado, se optó por el registro grabado de las interacciones sin la presencia del investigador, que se presentó exclusivamente para solicitar el permiso de los participantes y asegurar que no serían evaluados ni juzgados por lo que dijeran. Para preservar la espontaneidad de las intervenciones, no se hizo explícito el objeto de la investigación, pero tampoco se dieron argumentos falsos. Solamente se informó que las clases serían analizadas.

La decisión de no presenciar las clases grabadas no evitó por completo la paradoja del observador: algunos docentes dieron al investigador largas explicaciones acerca del contenido de sus clases. Obviamente, aunque no estuviera presente, sentían la esperable incomodidad de saberse observados por un colega a pesar de que, en reiteradas ocasiones, se aclaró que el objeto de análisis no eran las prácticas docentes.

Cabe destacar la general buena predisposición de los docentes y alumnos a colaborar con la investigación, a pesar de que ello implicara exponer abiertamente su trabajo, sin tener muy claro el propósito del análisis que se efectuaría.

El registro de clases dio como resultado un corpus oral conformado por un total de dieciséis horas de grabación, dado que se registró una hora de clase por docente.

El mencionado registro de interacciones fue complementado con entrevistas a dieciséis docentes (ocho especializados en el uso del lenguaje y ocho de Ciencias Naturales

y Química, cuatro varones y cuatro mujeres por cada orientación disciplinar) y dieciséis alumnos (ocho varones y ocho mujeres de segundo y quinto año respectivamente), distintos en todos los casos a los que participaron en las interacciones grabadas, a quienes se les pidió que escucharan fragmentos de las grabaciones de interacciones áulicas para que luego describieran lo que sucedía en esos intercambios.

Luego, aplicamos una encuesta a dieciséis docentes y a dieciséis alumnos de escuelas secundarias de la ciudad, que tenía como propósito indagar la percepción de los participantes acerca de las “formas de hablar” de docentes y alumnos. La selección de informantes respetó la misma distribución que las muestras anteriores.

Con el propósito de verificar si se producen alternancias de variedades en la escritura, incluimos en nuestro corpus veinte trabajos escritos producidos por los alumnos consultados de 2° y 5° años y sus respectivas correcciones realizadas por los docentes de ambas orientaciones disciplinares.

El material recolectado con estas técnicas dio como resultado, en primer lugar, el registro de interacciones áulicas reales. En segundo lugar, las entrevistas realizadas a los consultantes que escucharon las interacciones registradas en las aulas aportaron material grabado en el que los entrevistados describían las alternancias y las variedades que reconocían en las clases puestas a consideración. Las respuestas a las encuestas escritas brindaron, en tercer lugar, la constancia de reflexiones explícitas acerca de las variedades actualizadas en la interacción áulica e información acerca de las “formas de hablar” de alumnos y docentes en el aula según la perciben los propios informantes. En cuarto lugar, el registro de las correcciones elaboradas por los docentes y de los trabajos prácticos

desarrollados por los alumnos, ambos producidos en forma escrita, proporcionaron datos para el análisis de alternancias producidas en este registro.

Por cuestiones relativas a la ética de la investigación, en ningún caso se revelarán nombres ni ningún otro dato del informante que exceda lo necesario para ubicarlo dentro de alguna de las variables consideradas en el análisis. Los nombres consignados en las transcripciones son de fantasía, de modo que ningún informante pueda ser identificado.

Por último, con el propósito de realizar un análisis diacrónico de la alternancia de variedades en clase, incluimos en nuestro corpus producciones de estudiantes de escuelas secundarias bahienses publicadas en revistas escolares, de las que obtuvimos el acceso a números correspondientes al período 1933-1943.

4.4. Análisis del material

Una vez registradas las interacciones, se procedió a realizar su transcripción. Se siguió al respecto un sistema de transcripción apegado a la ortografía convencional, con el agregado de recursos para consignar pausas prolongadas (v. Hipperdinger 1994:27-29).

Con respecto al análisis del material, en primer lugar, reconocimos en las interacciones grabadas alternancias de variedades. A partir de nuestra competencia como miembros de la institución escolar en el uso del repertorio verbal empleado en la interacción en clase, pudimos identificar momentos de los intercambios en los que se producían desplazamientos desde las variedades percibidas como más formales a otras que se encontraban en el polo más cercano a la informalidad. Este reconocimiento fue confrontado con la percepción que de esta instancia tenían otros docentes y alumnos, en tanto miembros

de la comunidad, que no habían participado de las interacciones grabadas. En segundo lugar, identificamos y caracterizamos las variedades reconocidas en alternancia atendiendo a la aparición simultánea de rasgos pertenecientes a diferentes niveles de análisis lingüístico. En tercer lugar, observamos si los “pasos” identificados resultaban esperados o, si por el contrario, redefinían los derechos y obligaciones vigentes para esa interacción. Luego, consideramos las funciones que cumplen dichos cambios, tanto en producciones orales como escritas. Por último, realizamos un estudio diacrónico de la alternancia de variedades en clase con el fin de confrontar los resultados obtenidos y sopesar la incidencia de las diferentes variables sociolingüísticas comprometidas en la interacción.

Síntesis parcial

En el presente capítulo se han expuesto los presupuestos de la Sociolingüística Interaccional dado que es el enfoque metodológico que sustenta nuestro trabajo.

Presentamos también las técnicas de recolección del material y los criterios para la conformación de la muestra, y detallamos los procesos que se aplicarán para el análisis del material recolectado, al que nos abocaremos en los capítulos siguientes.

Capítulo 5

Reconocimiento de la alternancia de variedades en la interacción áulica

5.1. ¿Qué habla quién? Reconocimiento de variedades intralingüísticas

De acuerdo con los datos recogidos, en la interacción áulica se emplean distintas variedades que resultan distinguibles entre sí por la presencia y combinación de rasgos pertenecientes a diferentes niveles lingüísticos, y que representan usos y valores sociales diferentes. En la situación de clase, tanto en las emisiones correspondientes a los docentes como en las correspondientes a los alumnos se opera la alternancia de estas variedades, que portan un significado pragmático que comprenden quienes comparten el mismo sistema de interpretaciones (v. Gumperz 1982:59 y Hipperdinger 2005:2).

Nos proponemos a continuación considerar la percepción de docentes y alumnos con respecto a las alternancias intralingüísticas que se presentan en los intercambios que nos ocupan. Para ello, analizaremos las respuestas que brindaron miembros de la comunidad lingüística escolar, que no participaron de los intercambios registrados, a nuestra indagación acerca de lo que ocurría en las interacciones grabadas.

5.2. Análisis de las respuestas de nuestros entrevistados

Para el abordaje de la apreciación de nuestros entrevistados con respecto a los intercambios que grabamos, nos remitimos a la metodología propuesta por Myers-Scotton y Ury (1997) para el análisis de la alternancia de variedades en comunidades plurilingües, en las que el repertorio lingüístico de la mayoría de los hablantes está conformado por inglés, swahili y dialectos locales. Seleccionamos esta perspectiva puesto que ha establecido un modelo de análisis que ha sido reelaborado por trabajos actuales acerca de la alternancia de variedades (v. Bobbo 2015, Notebaert 2015 y Kementchedjhieva 2016). Por otra parte, este

acercamiento es un modelo de análisis descriptivo y explicativo de la relación entre el sujeto del discurso, los participantes de la interacción y las normas sociales que le dan significado a la alternancia de códigos y que privilegia el carácter estratégico y dinámico del cambio de código como herramienta para definir y redefinir la interacción. El enfoque se centra en el conocimiento compartido de los interactuantes que permite o no la identificación del fenómeno de alternancia. Los autores se propusieron indagar por qué los hablantes cambian de variedad en el marco de una misma interacción. La hipótesis que presentaron fue que este fenómeno ocurría porque los hablantes deseaban establecer un nuevo conjunto de normas para esa interacción. Si la hipótesis planteada era correcta, los miembros de la comunidad lingüística en la que se produjo la alternancia deberían reconocer la relación entre el cambio de código y la redefinición del conjunto de normas propuestas. Es decir, quienes escucharan las grabaciones en las que se registraron conversaciones que contenían cambios de código podrían señalar espontáneamente el cambio como símbolo de redefinición de la interacción (v. Myers-Scotton y Ury 1977: 6). Para corroborarlo, los investigadores presentaron a diferentes consultantes cuatro grabaciones interpretadas por actores, hablantes nativos de la comunidad en cuestión, que reprodujeron interacciones reales. Cada interacción presentada era introducida por una breve explicación de la situación en la que el intercambio se había producido. Luego se les solicitaba a los consultantes que describieran qué entendían que sucedía en esa conversación. Dada la ostensible diferencia de las variedades puestas en juego, la mayoría de los hablantes señaló claramente tanto la alternancia como la delimitación de las variedades empleadas. Un segundo testeó propuso a otros hablantes un conjunto de opciones como posibles respuestas entre las cuales debía optar el entrevistado. Las categorías propuestas en esta segunda instancia estaban basadas en las respuestas obtenidas en la primera elicitación. Un tercer paso fue instrumentado para comprobar si los constructos

teóricos empleados en el análisis del cambio de código resultaban válidos para las interacciones desarrolladas en la comunidad estudiada. En su gran mayoría, los consultantes mencionaron en sus respuestas el paso de una variedad lingüística a otra y un número importante relacionó la alternancia con un intento de los hablantes por modificar el curso de la interacción.

En nuestro caso, propusimos a los entrevistados la escucha de ocho fragmentos que registran interacciones áulicas reales¹. Cada fragmento dura aproximadamente tres minutos y en cada uno de ellos se registran alternancias de variedades: en cada caso, docentes o alumnos pasan de una variedad formal a otra más informal en el curso de la clase. Cabe aclarar que en todos los casos contamos con la autorización de los participantes para la reproducción de los intercambios grabados. Como ya hemos mencionado, las interacciones grabadas fueron presentadas a una muestra compuesta por dieciséis docentes y dieciséis alumnos, equilibrada atendiendo a las variables edad, género y orientación disciplinar, en el caso de los docentes, y edad y género, en el caso de los alumnos. Antes de que los entrevistados escucharan las grabaciones seleccionadas, realizamos una breve descripción de la situación en la que se desarrolla el intercambio considerado. Luego de la escucha de los fragmentos mencionados, les solicitamos a los consultantes que nos describiesen qué hacía el docente o el alumno en cada una de las interacciones. En primer término se solicitó que escucharan los fragmentos en los que se registraban cambios de variedades en las emisiones de los docentes y luego, en las de los alumnos. Por último, si reconocían cambios en la forma de hablar de los profesores y/o de los alumnos, se les requirió que la caracterizaran.

¹ Los ocho fragmentos considerados se encuentran transcritos en el Apéndice 1.

Dado que nuestro propósito era verificar si los consultantes identificaban “saltos” de una variedad a otra, entendimos que, en caso de reconocerlos, los entrevistados deberían indicarlos espontáneamente. Por lo tanto, nos ocupamos de que la indagación no diera lugar a una inducción por parte del investigador, por lo que no realizamos ninguna sugerencia ni indicación.

Un problema metodológico fue *traducir* a términos técnicos las apreciaciones del entrevistado, ya que en este sentido existe el riesgo de desvirtuar en algún grado las declaraciones del consultante. Myers-Scotton y Ury (1977: 8) llaman la atención sobre este problema y adoptan una decisión al respecto:

The most important problem the data present is the fine interpretation of the subject's responses. This is why the model which will be presented relies only on broad interpretation of the responses.

5.2.1. Reconocimiento de alternancias en emisiones de los docentes

Como mencionamos, propusimos a nuestros consultantes la escucha de ocho momentos de las interacciones áulicas registradas en las que se producían alternancias de variedades lingüísticas. En primer lugar, presentamos cuatro fragmentos que mostraban pasos realizados por docentes de una variedad formal, empleada para explicar o leer, a otra más informal que los profesores usan cuando reprenden al alumno o le llaman la atención por no respetar algunas de las pautas o indicaciones propuestas. En el fragmento número 1 un docente se dirige a la clase en general y a alumnos en particular, y luego comienza a leer en voz alta un cuento. El fragmento número 2 registra la participación de una docente que en el

marco de una evaluación escrita ofrece algunas explicaciones para guiar a sus alumnos en la resolución de un cuestionario. El fragmento 3 presenta la intervención de un docente que alternativamente se dirige a toda la clase con el fin de interrogarla acerca del vocabulario correspondiente a un cuento que se está analizando, o a un alumno en particular para reprenderlo. Por último, en el fragmento 4 un profesor está explicando las propiedades de los metales cuando interrumpe su enunciado para invitar a un alumno a que preste atención al desarrollo de la clase.

Presentamos a continuación el análisis de las respuestas correspondientes a nuestra muestra de consultantes.

Resulta especialmente destacable, en primer lugar, que la totalidad de los entrevistados haya reconocido un cambio en la forma de hablar de los docentes registrados en las grabaciones. Pero mientras que todos los alumnos entrevistados mencionaron en primer lugar la alternancia de variedades y su relación con los actos de habla llevados a cabo por el docente, como por ejemplo “explicar” o “retar”, los profesores entrevistados se mostraron menos proclives a destacar ese fenómeno. Muchos de ellos lo señalaron en segundo término y se detuvieron más en consideraciones referidas a la organización de los momentos de la clase o a los recursos pedagógicos empleados.

Los alumnos describieron con bastante precisión y, en la mayoría de los casos, espontáneamente las variedades empleadas por los profesores. En cambio, los docentes realizaron algunas apreciaciones al respecto solo después de que se les solicitara que describieran en qué consistía la diferencia entre los alternantes considerados. El rol desempeñado en la interacción (alumno, docente) se encuentra en correspondencia con las respuestas obtenidas: mientras que los alumnos se muestran conscientes de las características

de las variedades puestas en juego en los enunciados de los docentes, estos últimos no manifiestan la misma percepción de las diferencias entre los alternantes que emplean. Observamos adicionalmente que las demás variables que configuraron nuestra muestra poblacional (género en el caso de los alumnos; edad, género y orientación disciplinar en el caso de los docentes) no tienen incidencia en las respuestas de los informantes con una única excepción: hemos advertido la familiaridad de los docentes especializados en el uso del lenguaje con una terminología que se muestra adecuada para la descripción de las variedades empleadas, propia de su formación académica.

En cuanto a la caracterización de las variedades empleadas en la interacción áulica, los consultantes reconocieron una serie de rasgos concurrentes que identifican las distintas variedades puestas en juego en la situación de clase como segmentos de un *continuum* que corresponde al grado de formalidad de la interacción. Atendiendo a los rasgos señalados por los docentes y alumnos consultados, las respuestas aportadas serán descriptas considerando los niveles de análisis lingüístico fonético-fonológico y léxico-semántico, que resultaron eficaces en la descripción de variedades interlingüísticas (v. Gumperz y Blom 1971: 277-286; Virkel 2000:200-246). Incluimos también en nuestra descripción la perspectiva pragmática, dado que complementa la descripción y permite presentar una visión más completa de la interacción (v. Escandell Vidal 1996:23).

Nivel fonético-fonológico

Consideraremos en primer lugar los rasgos fonético-fonológicos, ya que fueron reconocidos por todos los informantes. Tanto docentes como alumnos coincidieron en afirmar que los docentes cambiaron las inflexiones de las curvas melódicas (v. Alarcos Llorach 2000: 49 a 52). La inflexión final de la curva melódica puede ser ascendente,

descendente o a nivel. Lo distintivo es la oposición entre ascenso y descenso al final del contorno de entonación. Cuando un hablante desea apelar al interlocutor o llamar su atención, como suelen hacer los docentes con los estudiantes, produce ciertas alteraciones en el contorno melódico. Reproducimos algunas de las respuestas de los informantes:

“No es homogéneo el tono de voz (...). Los docentes alzamos la voz cuando enfatizamos algo.” (Docente de Ciencias Naturales, género femenino, mayor de 45 años.)

“Cuando el docente corregía cambiaba la voz.” (Docente de Prácticas del Lenguaje, género masculino, mayor de 45 años.)

“Cambia de voz cuando llama la atención a los alumnos.” (Docente de Literatura, género femenino, menor de 45 años.)

“Cuando explican usan un tono de voz más tranquilo y cuando retan, otro más recto. Suben la voz.” (Alumna, género femenino, de 2º año.)

“El profesor explica el cuento a los chicos. Cambia de tono cuando empezó a leer el cuento.” (Alumno, género masculino, de 5º año.)

“La profesora estaba hablando en clase, hasta que un alumno malinterpreta lo que decía y ella levantó la voz y le empezó a hablar a él en particular regañándolo.” (Alumno, género masculino, de 5º año.)

“Hablan de diferente manera cuando explican, leen y se enojan. Cuando lee es más pausado. Cuando se enoja es más recto. Dice: callate.” (Alumna, género femenino, de 5º año.)

En el último ejemplo citado notamos que el alumno incluye un rasgo, el uso del modo imperativo y la segunda persona, que, si bien no está presente en el fragmento de interacción puesto a consideración de los informantes, recupera su propia experiencia como participante de la interacción áulica a través de la evocación. Estos rasgos lingüísticos se vinculan con la descripción pragmática, ya que el uso de estas formas implica dejar de lado el uso de estrategias de cortesía para evitar el riesgo de disminuir la fuerza de las órdenes.

Podemos observar también que los alumnos no solo aluden a las curvas melódicas sino también a la extensión de las pausas, marcando la diferente duración de las mismas: son más prolongadas cuando explican a toda la clase en general que cuando llaman la atención a un alumno en particular.

Con respecto a la realización de /-s/, una docente de Prácticas del Lenguaje, género femenino, menor de 45 años, advirtió en referencia a la pronunciación del fonema mencionado en posición final de palabra: “Omitió esos finales.”

Nivel léxico-semántico

El uso de vocabulario especializado es una de las características destacada por los consultantes. Al respecto, un docente de Literatura, de género masculino, mayor de 45 años, observó refiriéndose a uno de los docentes registrados:

“Cambiaba de expresiones cuando amenazaba a un alumno”.

En el mismo sentido, una alumna, de género femenino, de 2º año expuso:

“[Los docentes] no se expresan de la misma forma, no usan las mismas palabras. Cuando [el docente] explica es más formal y usa palabras en relación con la materia.”

En este último testimonio se expresa también la vinculación entre la variedad empleada y el grado de formalidad de la situación.

Perspectiva pragmática

Otro rasgo distintivo señalado es el uso estrategias para mitigar el impacto de un llamado de atención en forma directa. En este sentido, una alumna, de género femenino, de 5º año observó:

“Cuando tienen problemas con un alumno usan ironías, usan preguntas retóricas.”

Atendiendo a lo expuesto por Sperber y Wilson (1978) y Reyes (1994: 50 ss.) la ironía es una forma de cita en la que el emisor se distancia de su enunciado para realizar una evaluación afirmando algo distinto, aunque no necesariamente contrario de aquello que se enuncia. De este modo la reprimenda no se ejecuta por medio de un acto de habla directo, que comportaría un impacto mayor sobre quien la recibe.

En este tramo de nuestra exposición, podemos ya adelantar la conclusión de que tanto docentes como alumnos notan alternancias en la forma de hablar de los profesores. También observamos que el rol desempeñado se muestra relevante en cuanto a la percepción de los rasgos distintivos, ya que, como hemos enunciado, parte del “éxito” como estudiante reside en advertir el significado pragmático de los enunciados de los docentes.

5.2.2. Reconocimiento de alternancias en emisiones de los alumnos

Como se procedió en el caso de las alternancias producidas en emisiones de los profesores, también en este caso se presentaron a los entrevistados cuatro fragmentos de igual

duración que los considerados en el reconocimiento de las alternancias en emisiones correspondientes a los docentes. Cada uno de ellos registraba segmentos de interacciones en clase de Prácticas del lenguaje, Ciencias Naturales, Química y Literatura de 2° y 5° año, en las que los alumnos se dirigían alternativamente a sus pares y al docente.

Notamos que la alternancia de variedades registradas en las emisiones de los alumnos concitó menor atención y desarrollo en las respuestas que la alternancia en las emisiones de los docentes. La mayoría de los entrevistados reconocieron el paso a variedades menos formales y señalaron como indicadores de las variedades en alternancia el uso de determinados ítems léxicos y la distribución de los turnos conversacionales.

Nivel léxico-semántico

En cuanto al léxico, destacaron como propio de la variedad más formal dirigida al docente el uso de términos técnicos como:

“Dicen gases inertes.” (Docente de Prácticas del Lenguaje, género femenino, mayor de 45 años.)

Como indicadores de la variedad más informal empleada para hablar con los compañeros observaron el uso de expresiones coloquiales:

“Hablan entre ellos y se dicen *boludo*.” (Alumna, género femenino, de 5° año.)

Perspectiva pragmática

Con respecto a la perspectiva pragmática, la mayoría de los entrevistados, tanto docentes como alumnos, destacaron que cuando hablan entre pares no respetan los turnos conversacionales:

“Hablan todos a la vez.” (Docente de Literatura, género masculino, mayor de 45 años.)

También señalaron como marca distintiva de las diferentes variedades las formas de tratamiento:

“Dicen *boludo* a los compañeros. No le van a decir eso al profesor porque se ligan una sanción.” (Alumno, género masculino, de 2º año.)

“Le salió [la expresión “Aguante, profe”] como si le gritara a un amigo. Depende de la relación con el profesor. A alguno le podés decir porque son piolas, no por falta de respeto. Pero a la mayoría no le podés decir eso por respeto, porque es más grande que vos y porque es tu profesor.” (Alumna, género femenino, de 5º año, refiriéndose a la forma en que, en la interacción registrada, un alumno le solicitó a la docente que dictara en forma más lenta.)

Se hace evidente el peso de la relación asimétrica en las elecciones de los rasgos empleados para dirigirse a los diferentes interlocutores: amigo, par, por un lado, y docente, de mayor edad y con poder para sancionar, por otro. Los docentes, en su mayoría, se refirieron al uso del epíteto citado como forma vedada en las emisiones dirigidas a los docentes:

“No le dicen *boludo* al profesor.” (Docente de Prácticas del Lenguaje, género femenino, mayor de 45 años.)

Las distintas respuestas permiten advertir que los consultantes, como participantes habituales y competentes de las interacciones áulicas, reconocen variedades diferentes en uso alterno y pueden establecer ciertos rasgos clave que les posibilitan distinguir las variedades presentes en la interacción áulica. También observamos que la mayoría de los entrevistados,

en especial los alumnos, pueden vincular la alternancia con la actividad que se está llevando a cabo. Este último aspecto corroboraría el empleo de la alternancia de variedades como una estrategia para expresar un significado pragmático y definir el tipo de interacción que se lleva a cabo, el grado de formalidad implicado y, en consecuencia, la distancia entre los participantes. El uso de una u otra variedad sirve para redefinir la interacción: más o menos formal, monologal o abierta a la participación, cercana o distante. En algunos casos, no obstante, la redefinición de la interacción áulica como informal por parte de los docentes merece la sanción de los alumnos, ya que la consideran inadecuada para su rol:

“...cuando la profesora es interrumpida cambia la voz poniéndose a la altura del alumno. En mi opinión un profesor tiene que mantener el orden en clase y a la hora de llamar la atención, ser más serio y tratar adecuadamente al alumno, manteniendo la postura.”
(Alumno, género masculino, de 5º año.)

Por otra parte, la identificación de la alternancia se evidencia en la recurrencia del empleo por parte de los consultantes del término *cambio* cuando se refieren al paso de una variedad a otra.

A modo de síntesis podemos decir que los pasos entre variedades en la interacción áulica es un fenómeno que los hablantes pueden distinguir en forma espontánea.

Las comunidades que se perciben plurilingües tienden a observar como habituales los cambios de código, más allá de las valoraciones positivas o no que de ellos se haga, mientras que comunidades como la nuestra, en la que la tradición del monolingüismo transmitida a través de diferentes instituciones se considera como un bien preciado y como símbolo identitario, se torna “extraña” la idea de emplear más de una variedad lingüística. Por lo tanto, el hecho de que los informantes reconozcan variedades en alternancia nos

autoriza a pensar, en consonancia con lo que se ha señalado reiteradamente (v. Romaine 1982; Myers-Scotton 1995: 2), que el funcionamiento de la alternancia intralingüística es comparable al de la alternancia interlingüística.

5.3. *Nosotros / otros. Las identidades en la interacción áulica*

Para complementar el análisis del reconocimiento de las alternancias de variedades por parte de los participantes de la interacción áulica, aplicamos una encuesta para ser respondida por escrito a docentes y alumnos de escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca, distintos de los que participaron de los registros y entrevistas antes consideradas, distribuidos según género, edad y, en el caso de los docentes, materias que imparten. El grupo de consultantes está compuesto por dieciséis docentes y dieciséis alumnos. El grupo de estos últimos está conformado por ocho de género femenino y ocho de género masculino, de los cuales cuatro de cada género cursan 2º y cuatro 5º año de la Escuela Secundaria respectivamente. Con respecto a los docentes, los consultantes se distribuyeron de la siguiente forma: cuatro de género masculino y cuatro de género femenino de menos de 45 años, y cuatro de género masculino y cuatro de género femenino de más de 45 años. Cuatro de ellos son docentes especializados en el uso del lenguaje y cuatro, de Ciencias Naturales y Química, distribuidos según las variables género y edad.

El cuestionario presentado pretendía investigar, en primer lugar, si los participantes del intercambio comunicativo en el aula perciben diferencias entre las variedades empleadas en clase y si tales variedades se corresponden con un rol determinado. En segundo lugar, buscaba indagar si los encuestados advierten alternancia de variedades motivadas por el

cambio de interlocutor en las emisiones de los alumnos. Por último, pretendía averiguar si los participantes de la interacción consideran adecuadas las variedades que habitualmente emplean los alumnos en el aula. Cabe aclarar que en la encuesta preguntamos acerca de la alternancia en emisiones de los alumnos dado que en el testeo previo fue el fenómeno acerca del cual recabamos menor cantidad de información.

Si bien en instituciones altamente convencionalizadas los roles no son “inventados” por los hablantes, su adopción por parte de los participantes de la interacción contribuye a crear el contexto institucional (v. Ciapuscio y Kesselheim 1997:108 109). En este sentido, la pertenencia a un determinado grupo forma parte de la configuración identitaria de un individuo. El propósito de esta indagación particular es observar cómo los participantes de la interacción áulica se presentan e identifican a sí mismos y a los *otros* a través de la variedad lingüística empleada en ese marco.

Nos proponemos en particular:

a) Verificar la percepción que tienen los participantes de las diferencias entre las variedades empleadas en el aula en relación con el rol que desempeñan.

b) Analizar la forma en que cada uno de ellos caracteriza la variedad lingüística que consideran *propia* y la que consideran *ajena*.

c) Corroborar si existe para los interactuantes un “deber ser” con respecto a las variedades empleadas en clase.

Analizamos a continuación los datos obtenidos, considerando las variedades que fueron identificadas como correspondientes al rol del docente y al rol del alumno.

5.3.1. Identificación de las variedades en alternancia

Con respecto al reconocimiento de variedades relacionadas con el rol que desempeñan los participantes de la interacción áulica, la totalidad de los encuestados respondió que existe una forma de hablar que caracteriza a los docentes, mientras que el 93,75 % reconoció la existencia de una variedad propia de los alumnos.

En relación a los rasgos que distinguen las variedades, los encuestados mencionaron fenómenos relacionados con los niveles fonético-fonológico, léxico-semántico y morfosintáctico, así como ligados a la perspectiva pragmática. Nos referiremos a ellos a continuación, comenzando por los que, según los encuestados, caracterizan la variedad correspondiente al rol del docente.

5.3.1.1. Variedad correspondiente al rol del docente

Nivel fonético-fonológico

Los consultantes que se refirieron a este aspecto, mencionaron las pausas y la entonación en los enunciados producidos por los docentes. Según Quilis (2010: 76), la pausa consiste en el cese de emisión de voz cuando estamos hablando, o el silencio antes de comenzar a hablar. Las pausas, a su vez, delimitan los grupos de entonación, entendidos como porciones del discurso entre pausas o entre pausas e inflexión del fundamental.

Atendiendo a lo expresado por algunos de nuestros encuestados, la entonación distingue los enunciados que tienen como propósito formular una explicación. El 16,66% de los docentes y el 12,50% de los alumnos encuestados manifestaron que los profesores

emplean pausas y una entonación que distinguen la variedad que emplean en el aula cuando explican. En este sentido, recogimos las siguientes expresiones:

“[H]ablan más fino y en cantos, muy detenidamente para que los alumnos entiendan.” (Alumno, género masculino, de 2º año.)

“Creo que la forma de hablar de los docentes nos ‘delata’ donde quiera [sic] que hablemos. Tenemos una jerga propia de nuestra profesión y un modo, un tono que hace que acentuemos bloques de sentido como si estuviéramos explicando, dando clase siempre.” (Docente de Prácticas del Lenguaje, género femenino, mayor de 45 años.)

“Adopta un volumen fuerte y una entonación para transmitir autoridad y seguridad.” (Docente de Química, género masculino, mayor de 45 años.)

Nivel morfosintáctico

Solamente un docente se refirió a este nivel. Un profesor de Prácticas del Lenguaje, de género masculino, menor de 45 años sostuvo respecto del que considera el rasgo más relevante de la variedad empleada por los docentes:

“[P]ienso que la característica principal es una estructura del lenguaje más ordenada y racional (en algunos casos o en la mayoría creo), en varios aspectos del lenguaje oral: tono de voz, construcción gramatical, semántica, etc. En mi caso, soy consciente de que intento hablar frente a los alumnos de la misma manera que escribo (¡lo cual resulta aburrido y no siempre me sale!).”

El encuestado compara su oralidad con la escritura como una forma de marcar el cuidado y la reflexión metalingüística implicada en la construcción de sus enunciados.

Nivel léxico-semántico

En cuanto al vocabulario empleado, el 50% de los docentes encuestados destaca las características del léxico de los profesores como rasgo distintivo de su variedad. Sostienen que emplean un vocabulario más amplio, técnico o específico de la disciplina que imparten. El 28,57% de los alumnos caracterizó el habla de los docentes como rica en vocabulario específico. Todos ellos realizan una evaluación positiva del vocabulario usado por los docentes:

“Los docentes utilizamos un vocabulario académico que a veces no es entendido por los alumnos y un poco autoritario.” (Docente de Química, género femenino, mayor de 45 años.)

“Creo que los docentes, independientemente de nuestra disciplina científica, tenemos una gran capacidad para alterar y tratar de adaptar nuestro lenguaje al ‘público’ al que nos dirigimos, esto es, si estamos frente a un grupo de preadolescentes, adolescentes o si ya estamos tratando con alumnos de mayor edad. En todos los casos, lo que nos caracteriza es nuestro vocabulario disciplinar y el lugar desde donde hablamos.” (Docente de Ciencias Naturales, género masculino, menor de 45 años.)

“Además, hoy el vocabulario de los docentes, sobre todo de los que más años tenemos, es mucho más rico y variado que el de los alumnos, hasta el punto tal que muchas veces palabras que creemos cotidianas, comunes, son completamente extrañas y desconocidas para los alumnos.” (Docente de Literatura, género femenino, mayor de 45 años.)

“Muchos docentes han suplantado el ‘ud.’ por el ‘vos’. En general [el docente] mantiene un vocabulario que es mucho más amplio que el utilizado por el alumno”. (Docente de Química, género masculino, mayor de 45 años.)

“Para mí que lo que caracteriza al docente es el lenguaje técnico que utilizan dentro del aula.” (Alumna, género femenino, de 2º año.)

Perspectiva pragmática

-Estrategias de cortesía

Con respecto al uso de estrategias de cortesía, el 100% de los alumnos manifiestan que los docentes son respetuosos, en general, en su forma de dirigirse a los alumnos.

“La forma de hablar de los docentes, se hace en forma respetable, nos respetan, nos hablan con lenguaje técnico.” (Alumna, género femenino, de 2º año.)

“Yo creo que sí, los docentes, la mayoría, se dirigen hacia nosotros con respeto.” (Alumno, género masculino, de 2º año.)

“Los docentes tienen ese ‘respeto’ para con sus alumnos que los caracteriza.” (Alumno, género masculino, de 2º año.)

Además, consideran inadecuado que algunos docentes empleen expresiones características de los adolescentes:

“[E]stá mal que te hablen como si fuesen chicos, tomándote el pelo, de forma irónica.” (Alumno, género masculino, de 5º año.)

El 33,33% de los docentes advierte como característico de su variedad el uso de un registro formal. Al respecto, realizaron los siguientes comentarios:

“Creo que los docentes empleamos un registro más formal que el que emplean los alumnos, y esto marca una diferencia en la manera de hablar.” (Docente de Prácticas del Lenguaje, género femenino, menor de 45 años.)

“Los docentes utilizan un vocabulario más amplio y se detiene a definir o explicar significados. También es más formal.” (Docente de Ciencias Naturales, género masculino, menor de 45 años.)

“Caracteriza la forma de hablar de los docentes que utilizan un registro formal y una variedad de registro escrito. Además, utilizan terminología específica lo que carga el discurso de vocabulario abstracto por la cantidad de conceptos que se utilizan en la clase.” (Docente de Prácticas de Lenguaje, género femenino, menor de 45 años.)

La última docente citada destaca también, al igual que otros docentes encuestados, el empleo de un vocabulario técnico y la comparación de la variedad lingüística empleada por los profesores con el registro escrito.

Dos docentes (uno de género femenino y otro de género masculino, pertenecientes a diferentes grupos etarios y campos disciplinares) realizaron la distinción entre profesores que no usan un registro formal para dirigirse a sus alumnos y los que sí lo emplean porque es propio del rol docente. Ambos encuestados evaluaron negativamente el primer caso por medio de expresiones como:

“[H]ay...en otros *lamentables*² casos, docentes jóvenes o poco preparados o inmaduros, que confunden acercamiento y calidez con borrar estos roles,

² El resaltado corresponde al encuestado.

fundamentales para la madurez de los adolescentes.” (Docente de Literatura, género femenino, mayor de 45 años.)

-Estrategias explicativas

Otro rasgo considerado fue el uso de estrategias explicativas. El 16,66% de los docentes reconoce como característico de la variedad propia el empleo de estrategias explicativas como las repeticiones, paráfrasis y uso de sinónimos. Un docente encuestado manifestó al respecto:

“[S]omos enseñantes y por lo tanto debemos utilizar la mayor cantidad de recursos para hacerles llegar el conocimiento con la mínima distorsión posible. En mi caso utilizo mucho lo gestual y la ‘repetición del concepto’³ usando la mayor cantidad de sinónimos posibles.” (Docente de Ciencias Naturales, género masculino, menor de 45 años.)

Solamente el 6,24 % de los alumnos observó que los profesores tienen un modo particular de explicar:

“[T]ienen respuesta a la mayoría de las preguntas.” (Alumna, género femenino, de 2º año.)

5.3.1.2. Variedad correspondiente al rol del alumno

En nuestra muestra un 87,50% de los alumnos declara que existe una variedad correspondiente al rol del alumno, mientras que la totalidad de los docentes acuerda en que

³ Las comillas corresponden al encuestado.

los alumnos emplean una variedad propia dentro del aula. El 18,75% de los profesores equipara la variedad propia del rol alumno con el cronolecto adolescente. Por su parte, el 50% de los alumnos cree que el rasgo distintivo de su variedad es la informalidad y la falta de lenguaje técnico, mientras que 28,57% de los alumnos destaca como rasgo distintivo de sus intervenciones su “mala educación”, según sus manifestaciones, para referirse a los demás participantes de la situación áulica.

Nivel léxico-semántico

Con respecto al vocabulario empleado, el 50% de los alumnos manifestó que el rasgo distintivo de su variedad es la ausencia de un lenguaje técnico o adecuado a la situación de clase.

“[L]os alumnos en el aula no se tratan con respeto y no usan lenguaje técnico.”

(Alumna, género femenino, de 2º año.)

“Sí, somos menos educados y no nos expresamos bien.” (Alumno, género masculino, de 5º año.)

“Lo que caracteriza a un alumno es que no tiene un nivel de dialecto muy amplio.”

(Alumna, género femenino, de 2º año.)

En el mismo sentido, el 12,50% de los docentes señaló que los alumnos no emplean vocabulario específico de las asignaturas que estudian. Pero lo más relevante con respecto al léxico es la observación por parte de los profesores (el 43,75%) acerca de lo “reducido” del vocabulario de los alumnos:

“usan pocas palabras para expresarse (poco y se llaman entre sí con insultos).”

(Docente de Química, género masculino, menor de 45 años.)

“Los alumnos hablan con un vocabulario muy limitado, casi siempre a partir de los 13-14 evitan participar en la clase.” (Docente de Literatura, género masculino, menor de 45 años.)

“Los alumnos suelen hablar con un vocabulario muy primitivo.” (Docente de Química, género femenino, mayor de 45 años.)

“Considero que el problema del habla de los alumnos es la adecuación del registro. No distinguen el registro formal e informal, y esto afecta el vocabulario que emplean.

No creo que esté mal que empleen su propio cronolecto, ni tampoco que hagan uso de formas de mayor confianza (‘vos’; ‘che’) entre ellos ni cuando se dirigen al docente.” (Docente de Literatura, género femenino, menor de 45 años.)

“Los alumnos, generalmente usan un cronolecto adolescente, en algunos casos usando un vocabulario no acorde al ámbito escolar, absolutamente reducido.” (Docente de Química, género femenino, menor de 45 años.)

Los últimos docentes citados mencionan la vinculación del vocabulario empleado con la variedad que considera propia del grupo etario al que pertenecen los alumnos. En este sentido, otro docente manifestó:

“El lenguaje del alumno es acorde a su edad, que van abandonando a medida que van creciendo y madurando. Crean un código diferente al adulto para identificarse, utilizando palabras y términos propios.” (Docente de Química, género femenino, menor de 45 años.)

Perspectiva pragmática

-Estrategias de cortesía

En cuanto al uso de estrategias de cortesía, el 25% de los alumnos, de ambos géneros y grupos etarios, califican la variedad que los estudiantes en general emplean en el aula como una forma inadecuada que revela falta de consideración hacia los demás participantes de la interacción.

“Los alumnos durante el horario escolar resultamos maleducados, tratamos de hacer reír, a veces, humillando a nuestros compañeros o al profesor.” (Alumno, género masculino, de 2º año.)

“[L]os alumnos en el aula no se tratan con respeto y no usan lenguaje técnico.” (Alumna, género femenino, de 2º año.)

-Uso de “malas palabras”

El 37,5% de los profesores destaca el uso de “malas palabras” empleadas sin la carga peyorativa o agresiva que le atribuyen los adultos. Es significativo el hecho de que este rasgo haya sido observado exclusivamente por los docentes.

“Lo que caracteriza el habla de los alumnos es una suerte de estilo descontracturado, uso de ‘malas palabras’ sin el valor de ‘insulto’ que le damos los adultos, vocabulario acotado.” (Docente de Prácticas del Lenguaje, género femenino, mayor de 45 años.)

“Usan pocas palabras para expresarse y se llaman entre ellos con insultos.” (Docente de Ciencias Naturales, género masculino, menor de 45 años.)

“Considero que el habla de los alumnos es más informal. Se caracteriza por la presencia de un vocabulario constituido por gran cantidad de formas que

funcionan como ‘insultos ficticios’ a veces, y otras no tanto (ej: boludo, tarado, idiota...).” (Docente de Prácticas del Lenguaje, género femenino, menor de 45 años.)

-Toma de turnos conversacionales

En cuanto a la toma de turnos conversacionales, el 6,25% de los docentes señaló que constantemente se solapan las intervenciones de los alumnos. Los encuestados alumnos no mencionan esta característica. Al respecto, los docentes comentaron:

“Hablan simultáneamente, se puede interpretar que escucha poco o nada a sus compañeros.” (Docente de Química, género masculino, mayor de 45 años.)

“También opino que, respecto a la forma de expresarse de nuestros alumnos, tendrían que respetar los turnos en la conversación y además respetar a las personas de acuerdo con la escala jerárquica; de esta forma mejoraríamos la expresión de los adolescentes en clase.” (Docente de Literatura, género masculino, mayor de 45 años.)

En términos generales, la caracterización del habla de los alumnos, tanto por parte de los docentes como por parte de los alumnos, tiende a indicar una evaluación negativa.

5.3.2. Alternancia de variedades atendiendo al interlocutor en las intervenciones de los alumnos

En lo que concierne a los cambios de variedades atendiendo al interlocutor, el 93,75 % de los encuestados respondió que los alumnos no hablan de igual modo cuando se

dirigen al docente que cuando se dirigen a otros alumnos, mientras que un 18,75% de los docentes manifestó que los alumnos se dirigen a ellos de la misma forma que a sus pares. La mayoría de los docentes y la totalidad de los alumnos señalan que estos últimos se dirigen con mayor formalidad y distancia hacia los docentes que hacia sus propios compañeros. Los encuestados destacan el uso de los pronombres *vos* y *usted* y un determinado vocabulario como rasgos que marcan la distancia entre interactuantes. Por ejemplo los docentes manifiestan que los alumnos no usan voces como *bolú* o *che* cuando se dirigen a los profesores.

La conciencia de esta alternancia muestra la estrecha vinculación que los hablantes perciben entre la variedad empleada y el rol desempeñado. Al respecto los encuestados manifestaron:

“La forma de dirigirse al otro debe ser siempre respetuosa, tanto de los alumnos hacia los docentes y viceversa. Creo, además, que la diferencia de roles (que no es gratuita ni fortuita) debe manifestarse de alguna forma en el habla de unos y otros.” (Docente de Prácticas del Lenguaje, género femenino, mayor de 45 años.)

“Deben hacerlo [dirigirse al docente] respetando la asimetría de la relación docente-alumno, no usar el tuteo y solicitar en lugar de mandar.” (Docente de Química, género masculino, mayor de 45 años.)

“La mayoría de las veces no hablan igual. Muchas veces hablan respetadamente. Los docentes se respetan mucho porque no le podés faltar el respeto porque son la autoridad de los alumnos.” (Alumna, género femenino, de 2º año.)

Como hemos observado, en la interacción áulica tanto alumnos como docentes emplean variedades de la misma lengua que representan usos y valores sociales distintos. En el marco de estas interacciones puede producirse la alternancia de tales variedades: en situaciones formales se empleará la variedad lingüística que se considera más formal y en situaciones más informales, como en el intercambio entre pares, una variedad cercana al polo de la informalidad. Pero puede suceder que se abandone, en el marco de una misma interacción, la variedad seleccionada inicialmente, que suele ser la predecible o esperada. En este sentido, un docente de Ciencias Naturales de género masculino, menor de 45 años, llama la atención sobre la alternancia de variedades en el marco de una única interacción:

“Otra cosa que noto en los alumnos es que algunas veces me tratan de usted y *en la misma conversación* terminan tuteándome⁴.”

Algunos docentes señalan que los alumnos, en ocasiones, no emplean la variedad esperada para hablar con el profesor y eligen una variedad que permite redefinir la interacción como más informal. Con respecto a las motivaciones de los alumnos para no mantener la variedad que se espera que usen en clase, una docente de Prácticas del Lenguaje, menor de 45 años manifiesta que los alumnos no se dirigen con formalidad hacia los docentes cuando están enojados o molestos. Otros expresan que los alumnos se “deslizan” de una variedad a otra, o “se les escapa” algún término “inadecuado”. Cabe consignar que en la muestra solo los docentes advierten este tipo de alternancia, no los alumnos, y que quienes la observan la consideran “lamentable”.

⁴ El resaltado es nuestro.

Resulta oportuno señalar que en las respuestas escritas por los docentes también se advierten alternancias de variedades que resultan “esperadas”, como cuando citan a sus alumnos. Por ejemplo, una docente de género femenino, menor de 45 años que imparte la materia Prácticas del Lenguaje sostiene:

“En general, lo que mantienen o tratan de mantener los alumnos, a la hora de dirigirse al docente, es el respeto, y esto busca ser reflejado a través del lenguaje. No le dicen ‘boludo o tarado’ al profesor.”

En otras ocasiones, la alternancia parece estar sugerida por una apelación al encuestador, docente también, con quien se comparte cierto conocimiento común del tema que se está tratando, lo que permite pasar a la informalidad. En estos casos, la alternancia también resulta “esperada”. Presentamos los siguientes ejemplos:

“También, en el caso de los alumnos más pequeños, trato de montar, ‘personificar’ lo que estoy explicando (en la peque soy conocido por mi imitación de los macrófagos, jaja).” (Docente de Ciencias Naturales, género masculino, menor de 45 años.)

Observamos que el uso del paréntesis marca un corte con respecto al resto del enunciado y encierra un discurso más informal marcado por el uso del término “peque”, forma afectuosa y coloquial de nombrar, entre los docentes, al colegio La Pequeña Obra de Bahía Blanca. La informalidad de la secuencia se acentúa con la inclusión de la onomatopeya “jaja”.

“Sí, la espontaneidad, la inconciencia, las hormonas del lenguaje!, cada cuatro o cinco términos los cuales el alumno se ve obligado a pronunciar frente al profesor,

intercala alguna puteada o ‘mala palabra’. Una sana costumbre.” (Docente de Prácticas del Lenguaje, género masculino, menor de 45 años.)

La invención de la expresión “las hormonas del lenguaje” para referirse al modo de hablar de los alumnos, o la inclusión del término “puteada” señalan un grado de mayor informalidad.

5.4. Percepción por parte de los docentes de la variedad empleada por los alumnos

Respecto de cómo debería hablarse en clase, la mayoría de los docentes (93,75%) cree que debe mantenerse la asimetría en la relación alumno-profesor marcada lingüísticamente por el uso de las formas pronominales *usted-vos* y de las correspondientes formas verbales, y por el empleo de un registro formal.

Es importante destacar que al responder esta pregunta, un gran número de docentes tomó una actitud prescriptiva, proponiéndose a sí mismos como guardianes y modelos de la *lengua correcta*. Registramos en nuestro corpus expresiones como:

“[T]oda la comunidad educativa debería insistir en corregir el habla en toda situación, debemos tratar que no utilicen en la clase un registro vulgar.” (Docente de Literatura, género masculino, mayor de 45 años.)

Otra encuestada identifica y ejemplifica incorrecciones gramaticales como:

“El uso del conector ‘donde’ es indiscriminado. Por ejemplo: Fue una vez donde fui a rendir.” (Docente de Prácticas del Lenguaje, género femenino, menor de 45 años.)

La prescripción se sustenta en la idea de que en la lengua, como en otros ámbitos, existe una forma correcta de hacer las cosas (v. Milroy y Milroy 1987). Esta idea está asociada a una variedad prestigiosa que sirve como la regla o vara de corrección, esto es, la variedad estándar a la que se considera un bien común, un tesoro al que todos podemos acceder. Citamos a continuación un ejemplo extraído de una de las respuestas a la encuesta:

“Habría que recuperar el valor de las palabras en un idioma tan rico como el Español. Para ello, sin duda, la importancia de rescatar la lectura es fundamental.”

(Docente de Química, género masculino, mayor de 45 años.)

La lengua aparece representada como una fuente de riqueza a la que se puede acceder simplemente a través de la lectura, si es que así se lo desea. La concepción de la lengua como *tesoro común* se apoya en la ideología del anonimato (v. Woolard 2007) que media y naturaliza nuestra concepción de la variedad estándar, borrando todas las marcas de procedencia social e histórica, y que la presenta como aséptica y neutral. En los argumentos que esgrimen los docentes acerca de la necesidad de exponer a los alumnos a una variedad lingüística que les facilitará el acceso al mercado laboral y a bienes simbólicos, se la muestra como la variedad que usan los grupos con un lugar social privilegiado, aunque no se lo explicita. Por ejemplo:

“[L]os alumnos no solo aprenden de la materia que dictamos, sino de actitudes y expresiones que más tarde necesitarán en su desarrollo en la sociedad.” (Docente de Literatura, género masculino, menor de 45 años.)

“Dirigirse adecuadamente al profesor, no solo es evidencia de respeto y buena educación, también les facilitará el desempeño laboral en el futuro. Seguramente a ningún jefe, encargado, supervisor o autoridad inmediata le ‘caerá bien’ que el empleado lo llame: *chabón* o *loco* en el mejor de los casos, menos aún si de cada diez palabras, nueve son *boludo/a*.” (Docente de Literatura, género femenino, mayor de 45 años.)

Esta categorización de los participantes de la interacción en clase entre los que poseen la variedad valiosa y tienen el poder de imponerla, por un lado, y por otro lado los que podrían lograr apropiarse de la lengua prestigiosa si hicieran el esfuerzo suficiente, se hace evidente en algunas de las respuestas que produjeron los docentes. Presentamos a continuación un ejemplo correspondiente a una encuestada profesora de Química, menor de 45 años:

“Los docentes tenemos un lenguaje formal, que según nuestra área de conocimiento será un lenguaje científico, muchas veces solo entendido por personas que pertenecen a ese ambiente.

Los alumnos hablan de manera no formal con sus pares que comparten su lenguaje y de manera diferente con quienes no comparten su lenguaje, fuera de sus ambientes que podríamos decir cotidianos.

Si observamos cómo se comunican (los alumnos) en los SMS, chats, etc., observaremos la utilización de abreviaturas, el no uso de vocales, falta de puntuación y acentuación, palabras solo comprendidas por ellos. Como docentes debemos hacerles ver que ese tipo de lenguaje no debe ser utilizado en el lenguaje formal dentro del ámbito escolar; ya que lleva a desconocer las reglas

ortográficas, al empobrecimiento del vocabulario, que los puede llevar a no saber distinguir si es correcto el lenguaje alterado que usan para la comunicación entre pares en SMS, chats, etc., o el aprendido en la escuela.”

Los participantes de la interacción aparecen aquí categorizados según su rol (docentes o alumnos) con una variedad lingüística adscripta a cada uno de ellos: “Los docentes tenemos un lenguaje formal...”; “Los alumnos hablan de manera no formal.” A través del empleo de la primera persona plural, la docente citada se presenta como inscripta en el grupo que posee la autoridad para prescribir la forma en que deben hablar los alumnos. Por lo tanto enuncia sus opiniones como un “deber ser”: “como docentes debemos hacerles ver que ese tipo de lenguaje no debe ser utilizado...”. El verbo *debemos* funciona como un marcador de modalidad deóntica que manifiesta el compromiso del enunciador con aquello que “es necesario”. La elección de esta modalidad se vincula con la identidad (docente, con autoridad por su rol para regular el comportamiento lingüístico de sus alumnos) que la autora construye en su texto.

El discurso de la corrección puede llevarse a cabo sin hablar de él, es decir corrigiendo sin comunicar acerca de los ajustes, o identificando la forma incorrecta. En este último caso, la corrección puede estar acompañada por la exposición de las causas por las cuales es llevada a cabo. En el ejemplo, la docente identifica como incorrectas la ausencia de vocales y el empleo de abreviaturas en los textos escritos por los alumnos y propone una explicación de su corrección: “empobrece” el lenguaje, lleva a desconocer las reglas ortográficas e impide la distinción entre las variedades que resultan adecuadas a la situación y las que no lo son.

Podemos concluir que los docentes, en su mayoría, consideran que los alumnos deben emplear en el aula, en particular para dirigirse a los profesores, una variedad formal, y evalúan negativamente cualquier *desvío* de esta variedad.

5.5. Percepción por parte de los alumnos de su propia variedad

El 87,5% de los alumnos encuestados cree que debe mantenerse la asimetría en la relación entre docentes y alumnos, mientras que la totalidad de los estudiantes consultados afirmó que hablan de una forma con los compañeros y de otra con los profesores. La variedad más formal se caracteriza por la forma de tratamiento *usted*, y por las selecciones léxicas. Los consultantes alumnos sostienen que el uso de la variedad formal tiene origen en el “respeto” que el rol docente impone. También señalan que, cuando se dirigen al profesor, emplean palabras que solamente usan en la escuela. Las respuestas obtenidas permiten sostener que existe una fuerte conciencia metalingüística con respecto a los códigos lingüísticos puestos en juego en la situación en clase, al igual que con respecto al significado pragmático de su empleo.

Síntesis parcial

A modo de conclusión parcial, podemos decir con respecto a la identificación y caracterización de las variedades puestas en juego en la situación de clase que las variables edad y, en el caso de los docentes, materia que imparten, no parece incidir en las respuestas de los encuestados. En cambio, verificamos una tendencia de las encuestadas de género

femenino a preferir las formas consideradas más prestigiosas, tendencia que resulta ampliamente atestiguada en estudios sociolingüísticos.

Consideramos que, atendiendo a lo que manifiestan nuestros encuestados, el rol que adoptan en la interacción áulica resulta relevante con respecto a sus actitudes hacia las variedades lingüísticas empleadas en el aula. Es importante destacar que la mayoría de los encuestados docentes afirmó que los rasgos que consideraban distintivos de su variedad estaban impuestos por su rol. En este sentido recogimos numerosas manifestaciones en las que la variedad aparece como inherente al rol, como en los casos siguientes:

“Los docentes tenemos un lenguaje formal.” (Docente de Química, género femenino, menor de 45 años.)

“Con respecto a la forma de hablar de los docentes creo que hay cierta formalidad propia de la actividad que desempeñan.” (Docente de Literatura, género femenino, mayor de 45 años.)

También registramos respuestas en las que se presenta al docente y la variedad que emplea como ejemplo de ‘buena conducta’ lingüística:

“La forma de hablar de los docentes se caracteriza por un vocabulario correcto y específico de la asignatura que esté dando.” (Docente de Química, género femenino, menor de 45 años.)

Registramos también una evaluación en general negativa de la variedad empleada por los alumnos. Existe tanto en alumnos como en docentes una idea estereotipada de esta variedad que se manifiesta en la reiteración de expresiones por parte de los profesores como “vocabulario reducido” y “lenguaje pobre”. Observamos una insistencia en el énfasis puesto

en “el vocabulario” como vara para medir la variedad empleada por los alumnos. Estas valoraciones negativas se realizan en desmedro de la evidente creatividad y destreza de los adolescentes para inventar nuevos términos. Probablemente este fenómeno se explique por el hecho de que tales habilidades no son requeridas ni apreciadas en el desempeño escolar.

Por último, notamos que la mayoría de los encuestados tiene la convicción, en consonancia con una larga tradición en la educación argentina, de que la escuela es la custodia y transmisora de la “lengua legítima”.

Capítulo 6

Descripción de las variedades empleadas en la interacción áulica

6.1. Descripción de las variedades

Las variedades objeto de este estudio no constituyen unidades discretas en sentido estricto sino que se observa un *continuum* en el que determinados elementos funcionan como índices para la distinción. La presencia simultánea de rasgos correspondientes a diferentes niveles lingüísticos indica que la interacción está siendo llevada a cabo en una u otra variedad. Concebimos las variedades como parte de un repertorio verbal fluido del cual el hablante selecciona rasgos y los ensambla de modo concurrente.

Como ya mencionamos, hemos formulado la hipótesis de que en la interacción áulica se registra el uso de variedades que corresponden al rol del docente y el uso de variedades que corresponden al rol del alumno. Estas variedades son propias del papel de los interactuantes dentro de la situación de clase.

Observamos que cada una de las variedades correspondientes al rol del alumno y al rol del docente, respectivamente, conforma un *continuum* de una escala que corresponde al grado de formalidad. Esto es, tanto en las emisiones correspondientes al rol del docente como en las correspondientes al rol del alumno, se verifica la existencia de variedades que se distinguen por su mayor o menor grado de formalidad.

Describimos a continuación las variedades referidas considerando la combinación de elementos pertenecientes a diferentes niveles de análisis expuestos en 5.2.1. A modo de ilustración acompañamos con ejemplos extraídos de la muestra analizada¹.

¹ Las interacciones registradas fueron transcriptas de acuerdo a las convenciones empleadas por Hipperdinger (2001). Las pertinentes para nuestro estudio se exponen en el Apéndice 1.

Como ya expusimos en el capítulo 4, el corpus analizado está compuesto por dieciséis horas de grabación de interacciones áulicas correspondientes a clases de Literatura, Química, Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales de 2° y 5° año. La muestra resultó equilibrada en cuanto a las variables consideradas: género, disciplinas que imparten y edad, en el caso de los docentes, y edad, en el caso de los alumnos.

Con respecto al análisis, describimos las variedades reconocidas en alternancia considerando la concurrencia de rasgos correspondientes a diferentes niveles de análisis lingüístico.

6.2. Variedades correspondientes al rol del docente

Como ya hemos dicho, Cazden (1991:171) y Gabbiani (2000:123) sostienen que existe una forma convencional del habla relacionada con el rol del docente, que se caracteriza por un tono más alto que el empleado habitualmente, una enunciación cuidadosa, frases cortas y reiteraciones frecuentes. Destacan también que los maestros pueden interrumpir sin ser interrumpidos e inician y cierran la mayoría de las interacciones.

Estas características, reconocidas por nuestros entrevistados y encuestados (v. Capítulo 5), están presentes en los enunciados producidos por los docentes que componen nuestra muestra, especialmente en los enunciados que corresponden a la variedad que denominamos monológica.

6.2.1. Variedad monológica

Definimos la variedad monológica como aquella que emplea el docente cuando habla *para* sus alumnos, para la clase en general. En la mayoría de los casos, su uso coincide con los momentos de la clase en los que el docente desarrolla una explicación.

El análisis del corpus aquí considerado nos permite reconocer los siguientes rasgos cuya concurrencia identifican la variedad referida.

Nivel fonético-fonológico

-Se advierte el mantenimiento de la realización sibilante plena /s/ final de palabra en lugar de su pérdida, relajamiento o aspiración, muy frecuentes en la oralidad regional, y su alternancia con la aspiración ante consonante. En este sentido, Fontanella de Weinberg sostiene:

En la región bonaerense existe pérdida de /-s/ en posición final de palabra y aspiración en posición preconsonántica. El grado de pérdida de /-s/ final varía según el nivel socioeducacional de los hablantes (cuanto más bajo mayor pérdida de /-s/ final) y el sexo, ya que ambos fenómenos son más frecuentes en los hombres que en las mujeres de cada grupo social, lo cual es explicable, ya que se trata de un rasgo estigmatizado y es muy habitual que las mujeres presenten menos rasgos estigmatizados en su habla (2000: 39).

Citamos a continuación dos ejemplos correspondientes a un docente de Prácticas del Lenguaje:

- a) e[h]ta imagen que quedó grabada en la pared que no[s] // permite suponer
- b) Lo[s] rito[s] continuaban

Con respecto a las pausas, verificamos en la variedad más formal pausas de hasta 3 segundos cuando los docentes explican y de 7 a 10 segundos cuando dictan, mientras que en la variedad más informal registramos pausas de 1 segundo en promedio. También constatamos la emisión de 160 palabras por minuto, para la variedad más formal, mientras registramos 180 en igual período de tiempo para la más informal. Por lo tanto se registra un ritmo más lento que en la variedad menos formal.

También observamos que en la variedad más formal se produce un ascenso del tono al final del contorno melódico.

Nivel morfosintáctico

-Se verifica el predominio de oraciones simples. En general se trata de oraciones declarativas enunciadas en modo indicativo:

- a) “*Es una casa inteligente.*”
- b) “*Ponemos la fecha y el título.*”
- c) “*Vamos a hacer un ejercicio sencillo.*”
- d) “*Estábamos con el cuento de ciencia ficción. Vamos a leer los relatos.*”

Nivel léxico- semántico

-Se registra la presencia de numerosos términos correspondientes a la disciplina que se imparte, esto es palabras con significado preciso y acotado a un determinado espacio de conocimiento:

- a) “Aquí predomina la *trama narrativa.*”
- b) “En ese cuento el *narrador es omnisciente.*”

c) “Estábamos viendo el *relato de ciencia ficción*.”

d) “El *nitrógeno* tiene cinco.”

e) “La *suma del número de moles*...”

f) “El *número cuántico*...”

Perspectiva pragmática

- Estrategias de cortesía

El habla de los docentes se caracteriza porque permite “suavizar” determinados actos que presuponen un potencial de agresión como las correcciones, órdenes e interrupciones a través de diferentes estrategias de cortesía (v. Cazden 1991:177 y Gabbiani 2000:124 *et alibi*). Estas estrategias se realizan a través de los siguientes recursos:

1) Uso de diminutivos que aligeran el peso de las órdenes:

a) “Hay tres *cuentitos*, los tienen que leer.”

b) “Tenemos que ponernos de acuerdo con algunas *cositas*.”

c) “Dejan una o dos *hojitas*.”

d) “Bueno, vamos a hacer una *tablita* ahora con los valores.”

2) Uso de verbos y pronombres en primera persona plural inclusiva para dar instrucciones:

a) “*Vamos* a retomar para continuar la clase.”

b) “*Vamos* a sacar la carpeta, a sacar el material.”

c) “Entonces ahora *ponemos* como subtítulo números cuánticos.”

d) “La distribución de electrones queda determinada en niveles principales de energía, *abrimos* paréntesis, que pueden asimilarse a las órbitas del modelo planetario, *cerramos* el paréntesis.”

Al respecto, Dambrosio (2013: 370-373, 2016: 40-41) advierte el mismo uso en la formulación de consignas en el nivel de enseñanza primario en la ciudad de Bahía Blanca. La autora sostiene que este uso corresponde a:

- 1) una estrategia empleada para atenuar el impacto de enunciados impositivos y reducir la asimetría entre los docentes y los alumnos, y/o
- 2) una estrategia de *desfocalización pseudoinclusiva*, que consiste en el empleo de la primera persona plural como un recurso usado por el hablante para inscribirse como participante de la acción aunque en realidad la acción solamente es ejecutada por los receptores.

Estas afirmaciones son consistentes con lo que reconocimos en los enunciados de los docentes que componen nuestra muestra: los docentes se incluyen como receptores de las consignas en un intento de disminuir el efecto de las instrucciones.

- Repeticiones

Los docentes repiten tanto sus propios enunciados como los de sus alumnos (auto-repetición y alo-repetición, en términos de Gabbiani 2000:158). El uso de las reiteraciones en la variedad monológica facilita la comprensión del oyente, ya que la redundancia permite asegurar que se ha recibido la información en forma correcta:

“El *no metal*, el *no metal* es *mal conductor* de la electricidad. El metal es buen conductor de la electricidad, el *no metal*, *mal conductor* y entonces aísla.”

También cumple una función evaluativa, ya que la alo-reptición significa frecuentemente aprobación. En el fragmento siguiente el profesor se dirige a todos los alumnos de la clase para explicar la ejecución de un ejercicio:

Profesor 1²: Un texto. ¿De qué género?

Alumnos: *De ciencia ficción.*

Profesor 1: *De ciencia ficción. ¿Qué podían escribir? ¿Cuáles eran las cuatro opciones?*

Alumnos: *Un objeto, un personaje...*

Profesor 1: *Podía ser un objeto, un personaje.*

El fragmento que presentamos a continuación muestra la reiteración como una forma de indicar cuál es la respuesta correcta:

Profesor 14: Y los árboles, ¿qué utilizan en la fotosíntesis?

Alumnos: *La luz.*

Profesor 14: *La luz.*

Estela Klett (2007:89), en su análisis de clases de lengua extranjera, reconoce como un rasgo característico la aparición de la espiral ecológica. Este fenómeno, que se verifica también en clases monolingües, consiste en reiterar un enunciado producido por el alumno para que el segmento se haga más audible, facilitar su comprensión o promover una corrección. Puesto que la repetición es una estrategia del docente para asegurar la

² Nos referimos a docentes y a alumnos a través de números secuenciados para cada interacción, para permitir su identificación en ese marco y, simultáneamente, preservar su identidad real.

comprensión, no siempre se reiteran exactamente las mismas palabras sino que se registran reformulaciones que amplían o precisan otros enunciados:

Alumno 3: [Era una casa] con *gran desarrollo tecnológico*.

Profesor 1: Con un *grado de desarrollo tecnológico importante*.

Estos enunciados ecoicos suelen solaparse con los de los alumnos:

Profesor 1: Podía ser un personaje del futuro...

Alumno 1: *Un lugar...*

Profesor 1: O podía ser *un lugar del futuro*.

Este “derecho a interrumpir” es una prerrogativa del rol docente.

-Preguntas

En la variedad monológica abundan las oraciones interrogativas formuladas como:

1) una invitación a participar de la clase:

“¿Alguien quiere comentar algo?”

“¿Qué estábamos haciendo? ¿Se acuerdan qué estábamos haciendo?”

2) una estrategia de corrección: el profesor reitera el contenido proposicional del enunciado emitido por el alumno, pero formulado como oración interrogativa para que revise lo que ha dicho:

Profesor 1: ¿Cuál podría ser el desarrollo más importante?

Alumno 12: Los ratones que limpian.

Profesor 1: *¿Los ratones que limpian? ¿Cuál puede ser el más importante de todos, el más preocupante, el más peligroso?*

En el caso anterior, el docente reitera el enunciado del alumno como interrogación y agrega una nueva pregunta para mostrar que la respuesta ha sido incorrecta. En el fragmento siguiente el profesor, además de formular el enunciado anterior como pregunta, interroga al alumno como una invitación a revisar su respuesta:

Profesor 5: *¿Entre quiénes se produce este tipo de enlace?*

Alumno 26: *Entre cloro....*

Profesor 5: *Entre los que tienen muchos electrones y los que tiene...*

Alumno 26: *Pocos.*

Profesor 5: *Por ejemplo los metales con los no metales....*

Alumno 26: *El cloruro con el oxígeno...*

Profesor 5: *¿El cloruro con el oxígeno? ¿Te parece?*

- Uso de marcadores conversacionales, como por ejemplo *bueno* y *a ver*, que funcionan como aperturas de los turnos conversacionales sin aportar información con respecto al tópico de la conversación:

a) *“Bueno, vamos a seguir entonces.”*

b) *“Bueno. Buenos días.”*

c) *“Bueno, estábamos con el cuento de ciencia ficción.”*

d) *“A ver, alguno que me pueda dar un resumen del cuento.”*

e) *“A ver, vamos a prestar atención.”*

6.2.2. Variedad dialógica

En el otro polo de la escala de formalidad ubicamos la variedad que podemos llamar dialógica, definida como aquella que emplea el docente en la interacción áulica para dirigirse a un alumno en particular para reprenderlo, hacerle una corrección o comprometerlo a que realice alguna acción.

Esta variedad se caracteriza por:

Nivel fonético-fonológico

-Se registran realizaciones *lenis*, y en algunos casos, aspiraciones de /s/ final de palabra.

-Como hemos expuesto, el análisis de la muestra permite verificar pausas más breves que en las realizaciones correspondientes a la variedad monológica. Las pausas son de 1 segundo, en promedio.

Nivel morfosintáctico

-Empleo de dativo ético (v. Di Tullio 2010:129, RAE 2009: 2071 y Bosque y Demonte 1999:1547), que modifica al verbo indicando al individuo que se ve afectado indirectamente por la acción que aquel denota y que participa emocionalmente de la situación expresada por la oración. En este caso, muestra al docente comprometido emocionalmente con el evento expresado. El profesor se coloca entonces como destinatario de las acciones que realizan los alumnos, enfatizando la importancia que le atribuye al cumplimiento de las tareas escolares:

- a) “...para no *me* borres [el pizarrón]...”

- b) “Quiero que *me* saques el óxido y el azufre. Bueno, dale.”
- c) “Ahora *me* hacés la base, el dióxido y la base.”
- d) “No, ¿qué *me* estás haciendo? *Me* estás escribiendo la fórmula.”

En el siguiente ejemplo el docente utiliza el plural, aunque está hablando con un alumno en particular. Creemos que emplea esta forma como un modo de dirigirse a todos los potenciales interlocutores, ya que está respondiendo una pregunta formulada en reiteradas oportunidades por otros alumnos:

- e) “...póngan*me* el método pero explíquenme cómo lo van a ir separando...”

En todos los casos, se presenta al docente en el rol semántico de beneficiario, es decir el participante que recibe el beneficio o el daño de un suceso (v. Giamatteo y Albano 2009: 44).

Perspectiva pragmática

- Uso del imperativo en segunda persona singular *vos* para formular órdenes que se imparten sin apelar a estrategias que mitiguen su impacto:

- a) “Así que *ponete*, buscate una idea.”
- b) “... pero bue *fijate, hacete* preguntas...”
- c) “*Hacé* el sulfhídrico.”

En este sentido Dambrosio (2016:27), en su estudio sobre el uso de formas de tratamiento en las consignas escolares en escuelas de la ciudad de Bahía Blanca, observa que en las consignas orales la forma *vos* es la que predomina cuando los docentes se refieren a un alumno de manera individual. Según la autora, un 90% de las consignas se

formulan empleando *vos*, frente a un 10% enunciado en primera persona del singular y del plural.

6.3. Variedades correspondientes al rol del alumno

De acuerdo con lo que llevamos dicho, existe una forma de hablar que los docentes esperan que usen los alumnos durante la interacción en clase (v. Cazden 1991:193 y Gabbiani 2000:81). Se espera que los alumnos hablen en el momento oportuno, que contesten cuando son nombrados, que no corrijan pero puedan ser corregidos, que no interrumpan pero puedan ser interrumpidos.

Estas características se verifican en los enunciados de los alumnos registrados en nuestro corpus, que corresponden a las variedades ubicadas en el polo de mayor formalidad.

Como ya hemos enunciado, entendemos que las realizaciones de los alumnos pueden ordenarse en una escala de formalidad. En el polo de mayor formalidad ubicamos la variedad monológica y la dialógica que tiene como destinatario al docente. En el polo opuesto de la escala ubicamos la variedad dialógica que tiene como destinatarios a los compañeros de clase y excluye al docente.

La variedad monológica se verifica en la lectura de las propias producciones y en las lecciones orales. En tales instancias, si bien los alumnos tienen un auditorio dual conformado por sus pares y el docente, el propósito no es establecer un intercambio comunicativo con ellos, sino demostrar sus conocimientos o su habilidad para desarrollar

una tarea. La variedad dialógica formal es empleada para dirigirse al docente, ya sea para formular o responder preguntas, o para solicitar explicaciones o permisos.

6.3.1. Variedades monológica y dialógica con el docente como destinatario

Nivel fonético-fonológico

Con respecto al nivel fonético-fonológico, no registramos características distintivas para esta variedad.

Nivel morfosintáctico

-Predominio de oraciones enunciativas

Estas oraciones funcionan como parte de las lecciones orales o puestas en común de los resultados de trabajos prácticos, o como respuesta a las preguntas realizadas por el docente. Las oraciones enunciativas se emplean para realizar aserciones y marcan el compromiso del hablante con la verdad de la proposición que expresa; por lo tanto, se enuncian generalmente en modo indicativo.

Nivel léxico-semántico

-Empleo de términos correspondientes al espacio curricular en el que se inscribe la clase

- a) “Esta, la de la *densidad del agua*.”
- b) “Dos *fases*, dos *componentes*, si es agua y hielo.”
- c) “Lo usan para hacer la *fotosíntesis*.”

Perspectiva pragmática

-Uso del pronombre de segunda persona singular *usted*

En el sistema de tratamientos, la reciprocidad o la asimetría de las relaciones de los individuos se manifiestan no solo en el empleo de las formas pronominales sino también en el uso o la ausencia de formas nominales (v. Rigatuso 1992: 19; 2008:155-157). La forma de tratamiento empleada para dirigirse al docente marca la relación asimétrica entre los interlocutores dada por la diferencia de edad y de roles: los alumnos usan el pronombre de segunda persona *usted* con las formas verbales correspondientes y, en algunos casos, acompañado de la forma nominal *profesor/profesora* (o la forma apocopada *profe*), para referirse exclusivamente al docente:

- a) (Una alumna llamando a su banco a la docente) “*Profesora*”.
- b) “*Profe*, ¿la actividad la terminamos?”
- c) Profesor 16: Bueno, ahora vamos a pasar al número m , es el número cuántico.

Alumno 64: ¿ M es eso?

Profesor 16: Este sería el m .

Alumno 64: En la tabla sería el 3....

Profesor 16: En una tabla.... No, no.

Alumno 64: Ah, ¿no?

Alumno 65: *Profe*.

Profesor 16: Sí.

Alumno 65: En el ejemplo que *dio*, el número principal ¿no sería el 12?

En cambio, en la relación con los compañeros se marca la reciprocidad y simetría de roles: emplean las formas *vos* o *ustedes* y sus flexiones verbales correspondientes, dependiendo del número de interlocutores, para dirigirse a los compañeros.

a) “¿Qué *te sacaste*?”

b) ¿“Qué *querés*, qué *te pasa*?”

- Estructura de la interacción áulica

La estructura básica de la interacción áulica está conformada por un movimiento de iniciación por parte del docente, una respuesta dada por el alumno y una evaluación formulada por el docente. La mayoría de los enunciados de los alumnos correspondientes a la variedad dialógica empleada para referirse al docente responde a la segunda instancia de la estructura.

6.3.2. Variedad correspondiente al polo de menor formalidad: variedad dialógica con los pares como destinatarios

Nivel fonético-fonológico

- Se registran casos de pérdida de /s/ final de palabra.

Alumno 1: (...) Te re machetia[h]te vo[Ø].

Alumno 3: No me machetié. Si la carpeta e[h]taba abajo, cerrada.

Alumno 1: Sí, sí, sí. (Habla en un tono alto para tapar la voz del compañero con el cual discute.) Vo[Ø] mismo lo diji[h]te, vo[Ø] mismo lo diji[h]te. E[h]taba la

cartuchera acá. So[h] un mentiroso, todo mentira. Machete, machete, machete.
Pero te saca[h]te setenta.

Registramos emisiones del Alumno 1 dirigiéndose al profesor en las que no se registran pérdidas de /s/, por lo que podemos sostener que la elisión se vincula con la variedad seleccionada atendiendo a su interlocutor. Transcribimos a continuación un fragmento que permite la confrontación propuesta, ya que se trata de una intervención del mismo alumno:

Alumno 1 (dirigiéndose al profesor): E[h] por los errore[h] de otrografía, si no fuera por lo[s] errore[h].

Nivel morfosintáctico

-Uso de dativo benefactivo (v. Di Tullio, Ángela 2010:128) que denota la entidad beneficiada por la acción expresada por el verbo

En nuestro caso, los alumnos colocan al docente como destinatario de sus acciones:

“Yo *le* puse que golpearon la puerta, boludo.”

Perspectiva pragmática

- Empleo del apelativo *boludo/a* para dirigirse al interlocutor

a) “Yo sí tengo, *boludo*.”

b) “Cero, *boludo*.”

- Estructura de la interacción áulica

Las intervenciones de los alumnos que corresponden a esta variedad no están limitadas por la estructura de la interacción áulica: pueden iniciar el intercambio, negarse a

responder una pregunta, interrumpir y, por supuesto, sus enunciados no están sometidos a la evaluación y corrección del interlocutor.

Síntesis parcial

Como ya hemos expuesto, la concurrencia de diferentes rasgos lingüísticos permite caracterizar cada variedad. Las variedades no son unidades discretas o cerradas sino secciones de un repertorio común que se realizan en la interacción atendiendo a propósitos comunicativos específicos. Los hablantes seleccionan las variantes que consideran pertinentes en cada momento de la interacción para construirla, según sus intenciones. Dichas elecciones se vinculan con restricciones sociolingüísticas: si un hablante selecciona una variante cercana al polo de la formalidad, las siguientes elecciones tenderán al mismo polo (mientras se mantenga la misma elección de variedad). De este modo, los hablantes definen o redefinen la interacción que llevan adelante.

Capítulo 7

Clasificación de las alternancias en la interacción áulica

7.1. Alternancia de variedades en la interacción áulica

En los capítulos anteriores hemos identificado y descrito las variedades que se emplean en la interacción áulica. Señalamos también que los participantes de la comunidad educativa reconocen alternancias de dichas variedades que se producen en el transcurso de la clase. Dichas alternancias, que se verifican tanto en las emisiones de los estudiantes como de los docentes, pueden resultar *esperadas* o *no esperadas* para la interacción áulica. Esta última opción se verifica preeminente cuando las variedades más informales se emplean en el intercambio (formal) correspondiente a la situación de clase. Los lectos mencionados presentan usos y valores sociales distintos; por lo tanto, podemos considerar que se registra en el uso de las variedades empleadas en el intercambio entre alumnos y profesores un “funcionamiento diglósico” (Lafont 1979:509), entendido este como un número infinito de actos concretos de comunicación en los que cada hablante emplea estratégicamente diferentes variedades, atendiendo a las variables que se actualizan en cada situación concreta de comunicación y a la ponderación que de ellas realizan los hablantes.

Para el análisis de las alternancias en la interacción áulica emplearemos el modelo de marcación propuesto Myers-Scotton, que postula que todas las elecciones de código pueden ser explicadas atendiendo a las motivaciones del hablante, quien elige cuál es el conjunto de derechos y obligaciones que considera relevante en cada instancia de comunicación. El hablante podrá entonces realizar alguno de estos cuatro tipos de alternancia: cambio de código como secuencia de elecciones no marcadas, cambio de código como elección no marcada, cambio de código como elección marcada y cambio de código como elección exploratoria. Las elecciones no marcadas descansan en el principio que postula que la elección de código no marcado señala la aceptación del conjunto de

derechos y obligaciones propuesto para ese intercambio. Cuando el paso de una variedad a otra responde y se adecua a cambios en la interacción (en el tópico, en la constelación de participantes, etc.), ambas variedades pueden resultar esperables y las alternancias contarán como secuencias de elecciones no marcadas. En cambio, son marcadas aquellas alternancias en las que la variedad empleada no es la que se espera para ese tipo de intercambio. En este caso, el hablante desea “desidentificarse” del conjunto de derechos y obligaciones indicados para esa interacción y establecer un nuevo conjunto. De este modo, una elección marcada obtiene su significado de dos fuentes: en primer lugar, puesto que es una elección marcada, es una negociación contra el conjunto de derechos y obligaciones no marcados, y en segundo lugar, constituye el reclamo de un nuevo conjunto de derechos y obligaciones. Por lo tanto, su reconocimiento e interpretación dependen del contraste que se produzca entre estas alternancias y la elección que contaría como no marcada para ese contexto. Para la autora, la motivación general para producir una alternancia marcada consiste en negociar un cambio en la distancia social sostenida entre los participantes, ya sea para aumentarla o disminuirla.

Consideraremos en este capítulo la alternancia de variedades producidas tanto en emisiones orales como en producciones escritas de docentes y alumnos.

7.2. Alternancia de variedades en emisiones orales

7.2.1. Alternancia de variedades como elección no marcada verificada en las emisiones del docente

En las interacciones registradas, los docentes pasan de una variedad más formal a otra más informal cuando cambian de destinatario: se dirigen a toda la clase o a un alumno en particular. También lo hacen cuando reformulan algún fragmento de su discurso con la intención de hacerlo más comprensible para los alumnos. Presentamos algunos ejemplos de alternancias no marcadas realizadas con esos propósitos en emisiones de docentes registradas en nuestro corpus¹.

Ejemplo 1

(El profesor está corroborando que todos los alumnos hayan leído sus producciones escritas. Para ello los nombra siguiendo una lista.)

Profesor 1: Martín. Me dijiste que estás por ahí terminando que para el martes lo vas a traer. ¿Sí? ¿Tenés alguna dificultad para escribirlo?

Alumno 4: Sí

Profesor 1: *¿No se te ocurre ninguna idea? ¿Y con todo lo que estuvieron leyendo los chicos no se te ocurrió nada?*

Alumno 11: Se me ocurría y ya estaba la idea tomada.

Profesor 1: *Y no importa. A mí lo que me interesa es que te expreses por escrito. ¿Sí? Yo no te voy a calificar si tuviste una idea re piola o una idea que no está tan buena. A mí lo que me interesa es que muestres que podés escribir. Si me*

¹ De aquí en adelante transcribimos en cursiva los fragmentos enunciados en la variedad informal.

mostrás que podés escribir una carilla y se entiende y está hablando de algo, por más que no sea “guau” lo que escribiste, a mí lo que me interesa, como estamos en la hora de Lengua es tu capacidad para escribir. ¿Sí? Así que ponete, buscate una idea, charlalo por ahí con algún compañero, tomá alguna idea de tu compañero, fijate. Podés escribir. Lo más sencillo podría ser describir algo. A mí me parece que lo más interesante es inventar una historia, pero bue, fijate, hacete preguntas, empezá por algo sencillo y decí qué le pasó a este chico, o a esta persona, este anciano o a este animal en este lugar, qué pudo haber ocurrido... ¿Algo podés traer para el martes, aunque sea borrador? Dale.

Diego, ya leíste. Luis.

Alumnos: Faltó

Profesor 1: Faltó// Marcos. (Continúa nombrando alumnos.) Quería leerles yo un cuento de ciencia ficción.

Alumnos: (Murmullo general.)

Profesor 1: En este ratito entonces // ya está por tocar el timbre // como ya está por tocar el timbre tenemos que ponernos de acuerdo en algunas cositas.

Durante las emisiones correspondientes a las instrucciones que el docente brinda al alumno sobre cómo llevar a cabo la tarea emplea la variedad dialógica: usa la segunda persona singular para el modo imperativo, las pausas que realiza son más breves o inexistentes y habla a una velocidad mayor que la empleada para explicar (v. Capítulo 6). La realización del fonema /-s/ es *lenis*, como se espera para el estándar coloquial, y no se registran realizaciones plenas como en la variedad monológica. En el último turno, el docente

se dirige a la clase y retoma la variedad monológica: emplea la primera persona plural para dar indicaciones, realiza pausas más prolongadas y emplea el diminutivo como estrategia para aligerar la carga de la imposición y la impaciencia por salir al recreo. La alternancia resulta así no marcada, puesto que el docente cambia de variedad atendiendo a la situación: se dirige a toda la clase o le habla a un alumno en particular.

Ejemplo 2

(El docente verifica que los alumnos hayan realizado la tarea.)

Profesor 1: *¿Pueden levantar la mano los que más o menos creen que ya lo tienen terminado? ¿Vos, lo hiciste? ¿Vos, lo tenés? Buen, listo. Allá, allá, allá, Pérez. ¿Sí? ¿Lo tenés? (...)* Podemos decir que casi todos lo tenemos terminado entonces // Vamos a dedicarnos a leer los textos que escribimos y a hacer comentarios (...). Tenemos que hacer una crítica, una crítica constructiva ¿Se entiende? // Eh // Pero tratemos de hablar todos, no solo el que está dando la clase.

En este fragmento, el docente elige la variedad dialógica para dirigirse a cada alumno en particular y retoma la monológica para explicar a la totalidad de la clase la tarea a realizar. En esta instancia no solo emplea la primera persona plural inclusiva para involucrarse en la proposición de una tarea, que plantea como conjunta pero que de hecho realizarán los alumnos únicamente, sino que se desdibuja como enunciador al referirse a sí mismo como “el que está dando la clase”.

Ejemplo 3

(El profesor desarrolla la explicación de las diferencias entre metales y no metales.)

Profesor 3: Porque el no metal ¿qué? (Murmullo de los alumno.) Es// un// mal// conductor de la electricidad, *es decir que cada una de las cosas que nos rodea están muy bien pensadas, es decir yo tengo un cable, ustedes vieron que están llenos de hilos de cobre recubierto por un no metal.*

En este ejemplo, el docente comienza el turno usando una variedad formal y en el mismo turno cambia a una menos formal: las pausas son más largas en la primera ya que la duración promedio de las pausas es en el ejemplo de 2 y 3 segundos en la variedad más formal y de 1 segundo cuando se pasa a la más informal. En la segunda hay referencias no técnicas (*llenos de hilos de cobre*) y, en el paso de una a la otra, se abandona la tercera persona para dar paso a la primera y la segunda. En este caso el docente desea, mediante una reformulación, acortar la distancia entre el lego y el experto para lograr una mejor comprensión del tema. Conserva su rol como poseedor de conocimientos, a la vez que intenta colocarse en una situación menos distante con respecto a sus alumnos.

En el siguiente ejemplo, la alternancia de variedades ocurre en un caso de discurso referido en el que el docente explica de qué modo los alumnos deberían resolver las consignas propuestas. En este sentido, Myers-Scotton (1995:117) sostiene que el cambio de código que se produce en el discurso referido cuenta como alternancia no marcada, puesto que la variedad empleada en el discurso citado evoca el conjunto de derechos y obligaciones correspondiente a *otra* interacción, mientras que la variedad precedente y posterior a la cita corresponde al conjunto vigente para la interacción en curso.

Ejemplo 4

Profesor 2: Chicos lo que tenemos que hacer es explicar cómo lo van a ir separando si dicen *primero haría una filtración para tapar tal y cual cosa, después haría una tamización, todo así.*

La docente comienza su explicación empleando una variedad más formal, caracterizada por una pronunciación plena de /-s/, un ritmo pausado y el empleo de la primera persona plural. Luego pasa una variedad más informal que remeda a través de la cita la forma en que los alumnos podrían resolver la consigna. En esta instancia encabezada por el verbo de comunicación *dicen*, la realización de /-s/ es *lenis*, el ritmo es más acelerado, emplea la segunda persona gramatical y una expresión coloquial como *todo así.*

Esta alternancia también configura una elección no marcada, porque cada variedad remite a un conjunto de derechos y obligaciones no marcado: el inicio del turno corresponde a la variedad no marcada del profesor empleada con sus alumnos para explicar a toda la clase, mientras que la segunda variedad reproduce la que los alumnos podrían emplear. En el mismo sentido, en el siguiente ejemplo un docente pasa de la explicación a una virtual cita del discurso de los alumnos para indicar cómo deben interactuar con la bibliotecaria de la escuela:

Ejemplo 5

Profesor 1: ¿Saben pedir un libro de Lengua? ¿Dónde se fijan si tienen esos temas?

Alumnos: En el índice.

Profesor 1: ¿En la tapa?

Alumnos: En el índice.

Profesor 1: En el índice, ¿sí? Entonces van a tener que buscar en el índice de la enciclopedia qué es el cuento fantástico, qué es el cuento de ciencia-ficción...

Alumnos: Recreo.

Profesor 1: Es recreo. También, si quieren, pueden fijarse no solo en manuales, no solo en manuales de Lengua que pueden pedir en la escuela: *Hola, qué tal señora bibliotecaria. Vengo a pedir un manual de Lengua de 8º año para ver si tiene cuento fantástico y cuento de ciencia-ficción. ¿Me lo deja ver? Lo miro, me fijo en el índice si tiene lo que me interesa.*

El docente ha cambiado de variedad porque está presentando un posible enunciado de los alumnos: se ha ubicado en otro rol, y por lo tanto emplea otra variedad.

En el siguiente ejemplo el profesor está desarrollando una explicación que interrumpe para responder una pregunta que no tiene vinculación con su exposición. Esta respuesta inicia una serie de intercambios con sus alumnos desarrollados en la variedad informal. La alternancia hacia una variedad más informal por parte del docente resulta una alternancia no marcada puesto que el profesor, tomando como disparador la interrupción del alumno, cambia el tópico que permite hacer un alto en la explicación y dar un pequeño descanso estratégico, para poder volver a captar la atención de sus alumnos.

Ejemplo 6

Profesor 6: Antes de continuar, bueno... ahora están con las novelas pastoriles. No solamente hay un escrutinio de las novelas de caballería sino que también aparecen otras novelas del tipo pastoril también propias de la época y este... tienen miedo de que Don Quijote justamente eh se enloquezca, no ahora

con las novelas de caballería sino por las pastoriles. *¿Quiere saber la hora? Son las nueve diecisiete.*

Alumno 29: y dieciséis.

Profesor 6: *Yo tengo nueve y diecisiete horas y la mía es confiable.*

Alumno 29: Ya sé, la puso en Crónica ¿no?

Profesor 6: *No, no. Tenía una alumna que se la pasaba diciendo tengo la hora de Crónica, tengo la hora de Dios.*

Alumno 29: Yo también tengo la hora de Crónica.

Profesor 6: *Está llena de embustes la hora de Crónica.*

Alumno 29: ¿De qué?

Profesor 6: *De embustes.*

Alumno 28: ¿Qué es eso?

Profesor 6: *Mentiras.*

Alumno 29: ¿Ah sí?

Alumno 30: Yo tengo la hora del Big Ben.

Profesor 6: *¿Eh?*

Alumno 30: Yo tengo la hora del Big Ben. Tengo la hora mundial.

(Murmillos de fondo)

Profesor 6: Sigamos, sigamos escuchando a Rocío. Bien, vamos al capítulo siete.

En todos los casos, las elecciones resultan no marcadas porque no se proponen derechos y obligaciones que no resulten *esperados* para la interacción en curso.

7.2.2. Alternancia de variedades no marcada verificada en las emisiones de los alumnos

En las emisiones de los alumnos, las alternancias no marcadas de variedades que registramos corresponden a un cambio en el interlocutor: cuando se dirigen al docente, emplean una variedad más formal que cuando se dirigen a sus compañeros.

En los ejemplos 7 y 8 el alumno realiza un “paso” de la variedad dialógica dirigida al profesor a la variedad dialógica dirigida a su par, es decir, se mueve de una mayor a una menor formalidad en el *continuum*. Los “pasos” resultan no marcados dado que el hablante no redefine el conjunto de derechos y obligaciones propuesto para el intercambio con el docente y el puesto en juego en la interacción con sus compañeros. La caída de /s/ final de palabra, en el nivel fonológico, y en el nivel léxico sobre todo el empleo de apelativos que resultan extemporáneos en la comunicación formal indican el cambio a la variedad más informal, propia de la comunicación entre pares.

Ejemplo 7

(El profesor responde preguntas que formulan los alumnos acerca de la resolución de las consignas correspondientes a una evaluación.)

Alumno 32: Profe, acá.

Profesor 7: ¿Dónde?

Alumno 32: Acá viste en el ocho eh... esta dice explica con tus palabras.

Profesor 7: Sí.

Alumno 32: Yo puse es un relato que no pasa en la realidad, no puede pasar eh pasan cosas imaginarias, sueños, visiones, etc, personajes ficticios como duendes, animales, etc. ¿Qué tiene mal?

(Le habla a otro compañero.) *calláte vo[Ø]*.

Ejemplo 8

Profesor 9: El oxígeno, ¿en qué casillero está?

Alumno 44: En el 16.

Profesor 9: ¿En cuál está?

Alumno 45: (dirigiéndose al docente) En el ocho. (Dirigiéndose al alumno 44) *En la ocho, bruta.*

En el ejemplo que presentamos a continuación se produce una secuencia de alternancias de variedades, esto es, sucesivos cambios atendiendo al interlocutor con el cual mantienen el intercambio.

Ejemplo 9

Profesor 1: Carlos.

Alumno 8: Acá, acá.

Profesor 1: Para que la deje con lápiz. ¿Tenés lapicera acá?

Alumno 8: Sí.

Profesor 1: ¿Esta es la lapicera?

Alumno 8: Sí, lapicera.

Profesor 1: Primero las corregí con lápiz y después...

Alumno 8: ¿Con cuánto se aprueba?

Profesor 1: Eh. // No hay aprobación o desaprobación. Yo les puse porcentaje que representa lo que vos sabes o sea del 1 a al 100. Vos te sacaste por ejemplo 75%.

Alumno 8: Sí.

Profesor 1: Vos demostraste que en el relato de ciencia ficción, para comprender un cuento, encontrar cual es la historia principal, definir el... un montón de cosas lograste un 75%.

Alumno 8: Sí.

Profesor 1: No es aprobado o desaprobado. Es más abierta la evaluación.

Alumno 8: Sí.

(El profesor se aleja.)

Alumno 8: (dirigiéndose a su compañero de banco.) *Mira, un punto...un punto nada más.*

Alumno 9: *Esto, ¿lo tenés bien?*

Alumno 8: *Lo tengo bien boludo, mira.*

Alumno 9: *Esto, ¿lo tenés bien?*

Alumno 8: *Me parece que no.*

Profesor 1: ¿El conflicto?

Alumno 8: Que golpearon la puerta.

Profesor 1: Tenemos que explicar un poco más.

Alumno 8: (A su compañero.) *Yo le puse que golpearon la puerta boludo.*

En este ejemplo el alumno cambia de variedad según la identidad que resulte relevante en cada instancia: como alumno interactuando con el profesor, como par interactuando con sus compañeros. En este caso, la alternancia secuencia así elecciones diferentes, ambas no marcadas (v. Myers- Scotton 1995:114-117).

7.2.3. Alternancia de variedades como elección marcada en las emisiones de los docentes

El hablante realiza una elección de código marcada cuando desea *des-identificarse* respecto del conjunto de derechos y obligaciones establecido para ese intercambio y proponer otro.

Según Myers-Scotton (1995:132), los cambios de código marcados son empleados como estrategias que pueden aumentar o disminuir la distancia social. Estos cambios suelen estar motivados por emociones como el disgusto o el enojo. La investigadora considera también que este tipo de alternancia puede tener un fin humorístico. Los ejemplos que presentamos a continuación ilustran esta estrategia para la alternancia entre variedades intralingüísticas.

Ejemplo 10

Profesor 4: Bueno vamos a ir al grano. // Bien. Teníamos esta fotocopia que vamos a ir sacando y desempolvando de adentro de la carpeta porque // ya se olvidaron. Ya se olvidaron, no saben cómo nos llamamos. Hace tanto tiempo que no nos vemos que ya están llenas de polvo las cosas. // (Murmullo de los alumnos.) *Matías vas a salir afuera, porque hoy estás bastante pavo.*

En el ejemplo anterior, el paso de una variedad a otra está señalado por rasgos morfosintácticos (uso de la segunda persona singular) y por las selecciones léxicas (*estás bastante pavo*).

Ejemplo 11

Profesor 4: (...) Bien ¿por algo más señalaron que este relato es fantástico? ¿En dónde pasa?

Alumnos: En una habitación.

Profesor 4: En una habitación. Bien. ¿Cuál es el tema que se trabaja en este relato? El tema de la literatura fantástica (Dirigiéndose a un alumno en particular.) *bajá la pierna, bajá la pierna, a ver, la pier...*

Alumnos: La aparición del fantasma.

Profesor 4: La aparición del fantasma. // (Dirigiéndose a un alumno en particular.) // *Dejá de masticar chicle o lo que sea, plástico, menos. Andá a tirarlo. ¡Qué asco!*

En el ejemplo 11, la alternancia se percibe por el uso del imperativo y la evaluación “¡Qué asco!”, que se distancia de las selecciones léxicas de la variedad formal. En los ejemplos 12 y 13 observamos que los “pasos” están señalados por la concurrencia también de rasgos léxicos y morfosintácticos.

Ejemplo 12

Profesor 5: Bueno, terminamos. Estás aprobado.

Alumno 28: ¿Me puedo reír, profe?

Profesor 5: *No. Tenés que llorar por nabo. Que tengas lindas vacaciones.*

Ejemplo 13

Profesor 5: El sodio ¿cuántos electrones tiene?

Alumno 29: Siete.

Profesor 5: *No. Agarrá la tabla y no digas más pavadas.*

En los ejemplos presentados, el cambio a una variedad más informal se reconoce tanto por el léxico escogido como por un ritmo algo más acelerado que el del resto de la emisión. En todos casos, el destinatario deja de ser el grupo para ser un único alumno. El cambio de variedad contribuye a resaltar el mensaje en el marco de una reconvención en particular por el desempeño del alumno o de una estrategia de control de la disciplina. En este caso, se subordina a la intención de *aumentar* la distancia social puesto que el docente, desde su lugar de poder relativo, decide llevar la interacción a otro terreno en el que esa diferencia se haga más ostensible.

7.2.4. Alternancia marcada en las emisiones de los alumnos

Las alternancias marcadas que registramos en las emisiones de los alumnos se producen siempre en emisiones dirigidas al profesor. En estas instancias resulta esperable o no marcada una variedad formal. El empleo de otra(s) variedad(es) redefinirá el conjunto de derechos y obligaciones propuesto para la interacción.

Ejemplo 14

(El alumno está disgustado por el resultado obtenido en la evaluación escrita.)

Profesor 7: Había que ordenar las tres partes esas.

Alumno 32: Si, ¿cómo era profe? *Me costó un huevo a mí.* No encajaba profe.

Profesor 7: (Habla a todos los alumnos.) Bueno, puede ser, puede ser. A la mayoría le costó muchísimo eso.

En este ejemplo, el enunciado correspondiente a la elección marcada es de alguna manera reformulado por el alumno, ya que la expresión *No encajaba* también se refiere a la dificultad de desarrollar la tarea propuesta.

Ejemplo 15

(El alumno está irritado porque no puede seguir el dictado del profesor, ya que un compañero le pide con abrumadora insistencia que le presten una hoja. El profesor dicta.)

Alumno 20: ¿Qué cosa, profe? (El docente continúa explicando y dictando mientras un compañero le pide hojas y no lo deja escuchar.) *Aguante, profe. //*
Profe, sólido, líquido y metal, ¿es metal, no?

En ambos ejemplos, la alternancia está motivada por el disgusto o el enojo. Por otra parte, comparando estos cambios con los igualmente marcados registrados en los enunciados de los docentes se observa que, aunque en todos los casos se recurre a una variedad menos formal, la intención que subyace a las emisiones de los alumnos es *disminuir* la distancia social, dado que los alumnos usan expresiones que con frecuencia emplearían con un par.

7.3. Alternancia de variedades en producciones escolares escritas

La alternancia de variedades en la lengua escrita ha merecido proporcionalmente menor atención que las producidas en lengua oral, como lo destacan, entre otros, Lipski (1982), Mc Clure (2001), Montes-Alcalá (2001, 2005) y Spoturno (2006). En los pocos casos en los que se considera este tipo de alternancia como objeto de estudio se analizan generalmente ejemplos extraídos de obras literarias y escasamente textos no ficcionales, tales como correspondencia familiar, diarios íntimos y mensajes enviados por medios electrónicos (v. Montes-Alcalá 2001, 2005; Bergman 2009). En los antecedentes mencionados, el análisis se centra exclusivamente en la alternancia entre lenguas, es decir, variedades consideradas como separadas y discretas, como por ejemplo inglés y español.

En la tesitura general de nuestro trabajo, que pretende verificar la aplicabilidad de herramientas de análisis de alternancias interlingüísticas a alternancias intralingüísticas, consideramos aquí producciones escritas con el propósito de observar si en el registro escrito se verifica o no la presencia de más de una variedad lingüística en uso alterno, susceptibles de ser analizadas con los mismos instrumentos teórico-metodológico

descriptos *supra*. El corpus examinado está compuesto por las correcciones y ponderaciones producidas por docentes de Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales, Literatura y Química, en evaluaciones escritas y por las resoluciones de evaluaciones diagnósticas aplicadas a dos grupos, de 27 y 28 alumnos cada uno, de 2° y 5° años de dos escuelas de Bahía Blanca, distintos de los que participaron en las interacciones registradas. La selección del curso escolar y de las disciplinas obedece al propósito de dar homogeneidad al corpus, ya que el cuerpo de interacciones orales está constituido por producciones de docentes y alumnos de 2° y 5° años de Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales, Literatura y Química respectivamente. Seleccionamos la resolución de pruebas diagnósticas dado que se trata de una evaluación en la que no se solicita demostrar lo estudiado *ad hoc* sino recordar lo aprendido en años anteriores y que no es un instrumento que posibilite la promoción de la materia. Por lo tanto, habilita a los alumnos para expresarse más informalmente que en otros tipos de producciones, por lo que resulta previsible la elección de variedades lingüísticas distintas de las formales habitualmente empleadas².

Presentamos a continuación ejemplos de alternancias en producciones escolares escritas y su correspondiente análisis³.

² Lo expuesto no excluye la posibilidad de que tales ocurrencias se presenten en otro tipo de producciones. Por ejemplo, en una evaluación cuya tema era *El gaucho Martín Fierro* de José Hernández registramos el siguiente enunciado: *Ellos decidieron ir a unas tierras indígenas donde estaba una tribu (no me acuerdo el nombre profe) y los trataban como hermanos.*

³ Reproducimos, en todos los casos, los enunciados tal como fueron escritos por sus autores, respetando también la disposición espacial de las producciones.

7.3.1. Alternancias de variedades en lengua escrita en emisiones producidas por los docentes

En la situación de clase, el docente produce escritura “administrativa”, que no tiene como destinatario a los alumnos y por lo tanto no corresponde a la interacción áulica, como la confección del libro de temas, el completamiento de parte diario, etc., y escritura destinada a los alumnos constituida por la producción en el pizarrón y las correcciones escritas. Como señalamos en el Capítulo 4, optamos por el registro de producciones lingüísticas sin la participación del investigador para poder preservar la espontaneidad en las emisiones. Atendiendo a esa decisión respecto de la recolección del material adoptada en nuestro trabajo, solamente podemos considerar las correcciones escritas, dado que, como no estuvimos presentes en el transcurso de las clases, no nos fue posible registrar la producción en el pizarrón.

A continuación presentamos ejemplos de alternancias registradas en la corrección de evaluaciones.

7.3.1.1. Variedades correspondientes al rol del docente

7.3.1.1.1. Variedad monológica

La variedad escrita correspondiente al polo de mayor formalidad se caracteriza por:

Nivel léxico-semántico

- Predominio del empleo de adverbios modales como *bien, mal* para evaluar las respuestas y resoluciones de los ejercicios.

- Profusión de términos técnicos empleados para completar o reparar los enunciados producidos por los alumnos como *objeto directo, pretérito imperfecto*.

Perspectiva pragmática

- Empleo de infinitivos para dar indicaciones y señalar errores

El empleo del infinitivo (*Completar, Revisar*) en lugar del modo imperativo permite disminuir la fuerza de la orden y constituye una estrategia de cortesía.

7.3.1.1.2. Variedad dialógica

La variedad escrita cercana al polo de menor formalidad presenta los siguientes rasgos:

Nivel léxico-semántico

- Uso de la expresión coloquial *ojo* para remarcar la importancia del error cometido

Perspectiva pragmática

- Empleo de órdenes directas formuladas en la segunda persona singular del modo imperativo, apelando así directamente al interlocutor y remedando una conversación cara a cara más que una comunicación formal diferida:

“*Prestá* atención a la ortografía.”

“*Corregí* los errores.”

7.3.1.2. Ejemplos de alternancias de variedades registradas en las emisiones de los docentes⁴

Ejemplo 16

El docente corrige un término técnico escrito incorrectamente reponiendo el vocablo correcto: *puericultura* y a continuación, para demostrar el disgusto porque una alumna desarrolló el trabajo con lápiz escribe *con lápiz!!!*

Aquí el docente pasa de un término formal a una expresión informal, expresada por medio de un anacoluto propio del discurso coloquial. También se observa el uso de signos enfáticos sugiere la equiparación con un tono de voz elevado.

Ejemplo 17

La profesora evalúa una respuesta con un “Bien” y a continuación escribe: “*Atendé a los errores!*”

Aquí el paso está marcado por el uso del imperativo y la apelación directa al alumno, colocándolo como el interlocutor de una interacción cara a cara.

Ejemplo 18

En una evaluación, el docente califica como *Incompleto* un ejercicio y a continuación escribe (a modo de sugerencia para resolver la consigna) *puedo empezar por el otro miembro*, para indicarle al alumno que sería conveniente revisar la forma de abordar la resolución del ejercicio.

⁴Para facilitar la comprensión del ejemplo, transcribimos la corrección producida por el docente y exponemos el contexto en la que se produce.

En este caso la alternancia se produce cuando el docente emplea la primera persona singular y se coloca en lugar del alumno para indicar un medio para la resolución del ejercicio.

7.3.2. Alternancia de variedades en lengua escrita en emisiones producidas por alumnos

Las alternancias hacia variedades más informales en la producción escrita son escasas, puesto que se trata de un tipo de comunicación comparativamente más formal y ajustada a modelos preestablecidos que la oral. Sin embargo, aunque infrecuentes, registramos alternancias en la lengua escrita, algunas de las cuales analizaremos aquí. Describiremos brevemente los rasgos distintivos de estas variedades.

7.3.2.1. Variedades correspondientes al rol del alumno

7.3.2.1.1. Variedad monológica

Nivel morfosintáctico

- Cuidado en el uso de los signos de puntuación como comas y puntos
- Empleo de nominalizaciones como estrategias para borrar las marcas del enunciador:

“...la *realización* de las tareas...”

Nivel léxico-semántico

-Profusión de términos técnicos, específicos de la materia como: *abreviatura simbólica del mercurio, esdrújula, físico-química*

Perspectiva pragmática

-Preeminencia del uso de la tercera persona gramatical

“*Sirve* para la comunicación entre las personas”.

“El hecho sobrenatural *es* que en parte se cumple su sueño”.

- Con respecto a la estructura de la interacción propia de la clase, todas las producciones son respuestas a preguntas formuladas por el docente.

7.3.2.1.2. Variedad dialógica

Nivel morfosintáctico

- Tendencia a omitir los signos de puntuación y el empleo de polisíndeton, recurso que acerca el enunciado al registro oral

“...pero leo rápido y mucho y entiendo bien los textos...”

“No me gusta mucho leer solamente los que me interesan fue el caso del año pasado todos me gustaron.”

- Empleo de la primera persona singular

“No *me acuerdo* profe.”

“*No se* que es objeto directo”.

- Uso de un orden de palabras marcado.

a) Tematización de los complementos

En los ejemplos que consideramos a continuación, se propone un orden marcado de los constituyentes de la oración para indicar el tema acerca del cual tratará el resto de la oración (Di Tullio 2010: 357-358). El constituyente que aparece dislocado en una posición periférica se presenta como el tópico, y hace referencia a una entidad ya presente en el discurso o que puede ser inferida por el interlocutor.

“*A mí* me gusta mucho escribir cuentos fantásticos, y una vez en un concurso de literatura salí segunda.”

“*A mí*, me cuesta un poco las reglas de acentuación.”

“*El año pasado* los textos leídos en clase no me resultaron muy interesantes, ya que a mí me gustan libros ‘con más contenido’...”

“*El año pasado*, los textos leídos fueron muy interesantes porque tenían escenas muy buenas.”

“*Casi todo el año* nosotros trabajamos individualmente.”

b) Empleo de oraciones hendidas

Las oraciones hendidas son estructuras enfáticas que realzan un componente (Di Tullio 2010: 360-361).

“*Lo que me gustó el año pasado* fue cuando leímos en círculo o en el patio.”

“*Lo que a mí me falta es leer* y tengo serio problemas con la ortografía también debe ser por la falta de atención.”

Estas formas se acercan más a la espontaneidad de la lengua oral que a la producción de la lengua escrita. En este sentido, Brown y Yule (1993: 36) sostienen que las oraciones de la lengua escrita tienen la estructura sujeto-predicado, mientras que en la lengua hablada es frecuente la aparición de la estructura de tema-comentario.

Con respecto al nivel fonológico, si bien no es pertinente en el análisis de la alternancia de variedades escrita, las marcas gráficas como cambios de letra manuscrita a imprenta, recuadros, cambios de color, renglones en blanco, señalan el paso de una variedad a otra.

Presentamos algunos ejemplos que ilustran la alternancia entre las variedades expuestas.

7.3.2.2. Ejemplos de alternancias de variedades en lengua escrita en emisiones producidas por alumnos

Como mencionamos, en la situación de clase se verifica tanto en alumnos como en docentes el uso de variedades que se ubican de modo diferente en el *continuum* de la formalidad. En los ejemplos expuestos a continuación notamos el paso de una variedad más formal, entendida como más cercana a las pautas convencionalmente establecidas para la lengua escrita, a otra más informal⁵. Cada oración presentada en los ejemplos que siguen corresponde a una pregunta o consigna formulada por el docente en la misma evaluación.

⁵ Para reducir la extensión de los ejemplos, solamente reproducimos las respuestas de los alumnos.

Ejemplo 19⁶

Lo que quiere decir esta expresión es que las letras solo están para representar gráficamente (por escrito) lo que hablamos oralmente.

No me acuerdo cuales eran las palabras agudas, graves y esdrújulas.

Ejemplo 20

El hecho sobrenatural es que en una parte se cumple su sueño de que eran mariposas y van a distintos lugares.

No se que es nucleo y objeto directo.

Ejemplo 21⁷

Los hechos sobrenaturales son las transformaciones

No me acuerdo

Ejemplo 22

Leímos 6 novelas y varios cuentos con actividades de comprensión de texto en general de forma grupal.

⁶ El espaciado corresponde al original.

⁷ El recuadro pertenece al texto original.

No tengo comprensiones con lecturas largas ni cortas para comprenderlas

Ejemplo 23

El año pasado leímos, básicamente todo el año además resumimos. Los libros que leímos fueron: Mi plante de naranja Lima, los ojos del perro siberiano, El principito, El fantasma de canterville, El extraño caso de Jekyll y mr. Jyde.

No me gusta mucho leer solamente los que me interesan fue el caso el año pasado todos me gustaron.

Ejemplo 24

Las actividades que realizamos eran principalmente individuales y eran de tachar, completar, corregir textos y resaltar, también había actividades de interpretar textos y novelas.

Esta materia me costo un poco, el primer trimestre aprobé y los últimos dos no. Pero finalmente la rendí bien en diciembre.

Ejemplo 25

En el año pasado los textos leídos fueron muy interesantes porque tenían escenas muy buenas, las formas de trabajo eran en la mayoría de las veces individuales pero había casos en los que hacíamos la tarea en grupo, *me gustaba mucho el rincón de lectura debido a que leía libros muy interesantes y entretenidos. A mí me gusta mucho escribir cuentos fantásticos y una vez en un concurso de literatura salí segunda.*

Ejemplo 26

La forma de trabajo fue individual y trabajo oral *pero leo rápido y mucho y entiendo bien los textos.*

En los ejemplos 19, 20, 21 y 22 el paso se produce de una variedad más formal a otra más informal para exponer el desconocimiento de algunos temas. Tal paso está marcado por el uso de la primera persona singular. Observamos además la distancia física entre los enunciados producidos en las dos variedades en alternancia, el cambio de tipo de letra y el empleo de un recuadro en el ejemplo 21 para destacar el enunciado en el que se usa la variedad más informal.

Registramos en el paso constatado en el ejemplo 23 el uso de la primera persona singular en la variedad más informal, como así también una total ausencia de signos de puntuación que sí aparecen en el enunciado inmediato anterior producido en la variedad formal.

En los ejemplos 19, 20 y 21 observamos que al emplear la variedad informal los alumnos no atienden a las restricciones propias de la interacción áulica referidas a introducir temas o iniciar la interacción: las consideraciones que realizan no obedecen a las consignas propuestas ni responden a las preguntas presentadas por el docente.

Los ejemplos 25 y 26 presentan, a diferencia de los anteriores, un cambio intraoracional (v. Poplack 1982), es decir, operado en el curso de una misma oración. En ambos enunciados la alternancia está precedida por un signo de puntuación (coma) o una conjunción (*pero*). En la proposición siguiente se pasa de la primera persona plural a la primera singular, en el primer caso, y de una nominalización con el verbo en tercera persona (*La forma de trabajo fue...*) a la primera persona singular en el segundo. Observamos también rasgos sintácticos que marcan el cambio, como por ejemplo la alteración del orden

sintáctico no marcado que se produce al colocar el complemento *a mí* encabezando la oración.

Gumperz y Blom (1971:283) han propuesto una clasificación de los cambios de código, aún vigente, atendiendo a la relación entre variedad y situación comunicativa según la cual, si los hablantes cambian de variedad al producirse un cambio en la situación, estaremos frente a un alternancia de variedades situacional. En cambio, si en situaciones no formales se selecciona la variedad del grupo para los asuntos del grupo y la variedad dominante para los asuntos de la cultura dominante en el curso de la misma interacción, estaremos frente a un cambio de código metafórico. Los hablantes eligen cambiar de variedad no porque se haya modificado la situación, sino porque pretenden agregar a la emisión un significado pragmático de mayor cercanía o distancia con el interlocutor. Las alternancias de variedades observadas en nuestro corpus corresponden a este último tipo puesto que se dan en un mismo texto, producido en el marco de una misma situación comunicativa: la resolución de consignas en clase.

Atendiendo al modelo de marcación propuesto por Myers-Scotton (1995), las alternancias observadas corresponden a elecciones marcadas puesto que la variedad *esperada* en una comunicación escolar escrita es la formal. Al emplear una variedad más informal se redefine el conjunto de derechos y obligaciones planteados en la interacción áulica: se lleva la interacción a un terreno más cercano.

Creemos que en las producciones escritas encontramos solamente alternancias marcadas porque los cambios de variedades se producen con el propósito de redefinir la interacción: se abandona la distancia que conlleva el propósito de dar cuenta o evaluar los

conocimientos adquiridos para interpelar al destinatario acerca de la resolución de las consignas.

7.4. Vinculación entre los roles de los participantes y las variedades empleadas

La elección lingüística, como hemos visto, puede resultar “esperada” o no para la situación comunicativa dada. En este último caso, el interlocutor propone modificar los derechos y obligaciones vigentes y, de este modo, redefinir la situación y en consecuencia, su rol en ella. Tales selecciones en interacciones sumamente convencionalizadas comportan un fuerte impacto, ya que el rol “impone” un comportamiento lingüístico que habitualmente es acatado por los hablantes.

La relación entre los usos lingüísticos y las relaciones interpersonales es tratada por Nussbaum (1991), quien toma dos ejes para su análisis: taxemas de lugar y tratamiento de la imagen. El primer concepto, tomado de Kerbrat-Orecchioni (1988), se refiere a las distintas posiciones que pueden tomar los interlocutores a lo largo de la interacción. Las relaciones de lugar dependen de factores externos como el contexto institucional, que otorga un lugar en función de factores como edad o profesión, e internos constituidos por elementos que desde el desarrollo mismo de la interacción pueden reafirmar o disolver relaciones establecidas desde el exterior. Quien impone la lengua se coloca en posición superior y en el caso de la interacción áulica es el docente el que detenta el lugar dominante. Los alumnos, por su parte, recurren al cambio de lengua para redefinir su lugar en la interacción tomando la iniciativa por medio de la selección de la variedad lingüística. El

segundo concepto, tratamiento de la imagen, hace alusión a la transgresión de los principios de cortesía que realiza el docente a través de interrupciones y correcciones dirigidas a los alumnos. Si bien su rol lo autoriza a tales transgresiones, constituyen un ataque a la imagen del alumno que en su defensa realiza elecciones lingüísticas para acortar las distancias con el profesor.

Riegelhaupt (2000:212), por su parte, sostiene que la escuela le enseña al alumno a emplear su repertorio lingüístico: qué variedad emplear, con quién, cuándo, dónde y cómo. Cuando una variedad es empleada para explicar y dar órdenes se le está mostrando al alumno que dicha variedad es la del poder.

Atendiendo a esta tensión entre los roles, Birello (2005:32) propone una diferenciación entre el “sujeto aprendiente”, el que establece un contrato didáctico con el docente, y el “sujeto persona” con su identidad social. El “sujeto persona” puede sentirse “atrapado” por el contrato didáctico y cambia de variedad lingüística para abandonarlo y disminuir la asimetría entre los participantes de la clase. En el mismo sentido, Lee Simon (2000: 321) cree que el juego de roles propuesto en clase pone en evidencia instancias de cambio de código que involucran, para el docente, ser garante del contrato de aprendizaje y facilitador de relaciones sociales, y para los estudiantes cumplir o no con el rol de aprendices. Cuando este último se torna muy restrictivo, el cambio de variedad es un mecanismo de escape que disminuye la asimetría con el docente. Todas estas alternancias de variedades contribuyen al propósito del aprendizaje.

Una idea semejante desarrolla Rymes (2010: 533-536) cuando propone repensar la noción de corrección. La autora describe la situación real de clase y observa que, en una discusión, hablar con “buenos modales” y ser “correcto” no es la prioridad de los alumnos.

Aunque conozcan la “forma correcta” encuentran socialmente problemático usar ese repertorio y realizan “pasos” de una variedad a otra que les permiten no comprometerse con lo que el docente considera correcto e identificarse con sus pares. Estos “pasos” configuran delicadas maniobras que los estudiantes despliegan para negociar su status en la interacción en clase.

En todos los casos expuestos, la alternancia de variedades lingüísticas es vista como una estrategia para discutir quién toma el poder en la interacción y negociar las posiciones en la misma. Si bien el rol parece imponer los lugares de poder, la intervención de los interlocutores los redefine constantemente. En relación con estas cuestiones, una docente de Prácticas del Lenguaje y Literatura, menor de 45 años que actuó como consultante en nuestro análisis de las alternancias de variedades intralingüísticas en aulas monolingües señaló:

“[L]o interesante es ver quién es el líder entre los alumnos, quién se anima a hablarle así al profesor en clase y los demás lo siguen. Ese tiene el poder, no el docente.”

Creemos que estas conclusiones resultan oportunas para reflexionar acerca del papel que cumplen los pasos de una variedad a otra dentro del aula.

Síntesis parcial

Las alternancias de variedades conforman una estrategia en aulas plurilingües y monolingües, tanto si toman la forma de reformulaciones o aclaraciones como si se emplean como un instrumento para redefinir la situación comunicativa. En todos los casos constituyen

una nueva definición de la situación y una clave acerca de cómo llevar adelante esa interacción. Incluir la indagación de las causas de la alternancia puede arrojar luz sobre el desarrollo del acto pedagógico para cuestionarlo, repensarlo y enriquecerlo. Creemos que ese giro en la mirada de la alternancia de variedades se expresa en la posibilidad de usarlas como un recurso sumamente productivo y despegarlas de la carga peyorativa que a lo largo de la tradición escolar han tenido.

Capítulo 8

Funciones de las alternancias en la interacción áulica

8.1. Funciones de las alternancias

Las alternancias códicas entendidas como estrategias desplegadas por los hablantes para lograr propósitos pragmáticos cumplen diferentes funciones. En su obra señera sobre el cambio de código, Gumperz (1982:84) presenta una clasificación de las funciones que pueden cumplir las alternancias de código que resulta vigente por su productividad para el análisis (v. Hipperdinger 2002, Rigatuso 2011, Paolillo 2011 y Chen-On Then y Ting 2011). El autor reconoce seis funciones conversacionales que pueden desempeñar las alternancias, de las cuales cuatro se hallan presentes en la muestra analizada: cita, especificación del destinatario y reiteración y clarificación del mensaje. Por otra parte, los estudios de cambio de código en situaciones de clases bilingües proponen diferentes funciones que puede cumplir la alternancia en relación con el fin pedagógico de la interacción áulica, como la función de estrategia de aprendizaje o andamiaje, o funciones repetitivas destinadas a reiterar contenidos para facilitar su aprendizaje.

Atendiendo a estas propuestas taxonómicas, nos proponemos en este apartado en primer lugar realizar una revisión de los trabajos que analizan las funciones de los cambios de código en aulas bilingües. En segundo lugar analizaremos las funciones de las alternancias monolingües registradas en nuestra muestra tomando como marco teórico los desarrollados por los estudios mencionados *supra*.

8.2. Revisión de las funciones del cambio de código interlingüístico

Consideramos aquí estudios de cambio de código en clases plurilingües que tienen como propósito ponderar el efecto pedagógico de este fenómeno en el desarrollo

de la interacción en clase. En la interacción áulica plurilingüe el cambio de código es considerado, en la totalidad de los estudios contemplados, como una estrategia destinada a lograr metas de enseñanza aprendizaje tanto por parte de los alumnos como de los docentes.

Algunos de los autores consultados consideran la alternancia de códigos como un medio para estructurar la clase y la vinculan, como Sapiens (1982), con el análisis de las funciones del discurso en clase monolingüe. El propósito de sus análisis es indagar qué se hace con el lenguaje, cuál es el status que se le atribuye a cada lengua y la distribución funcional asignada a cada una en clase. Por ejemplo, en el estudio citado se concluye que en la clase bilingüe español/inglés, esta última lengua es favorecida por sobre el español, especialmente para los momentos áulicos de instrucción y de control.

Otros estudios (v. Fennema-Bloom 2010; Riegelhaupt 2011 y Sánchez Jiménez 2012) sostienen que la alternancia es una herramienta pedagógica usada por docentes bilingües para hacer comprensibles los contenidos y, en tal sentido, es similar a los dispositivos de “andamiaje”. Este último concepto, propuesto por Vygotski (1962) y posteriormente desarrollado por Bruner (1974), se refiere a los procedimientos destinados a facilitar al estudiante la adquisición de nuevos conceptos tendiendo un “puente” entre los nuevos conocimientos y los preexistentes. En la clase plurilingüe, el docente emplea las lenguas en cuestión alternativamente para transmitir información cada vez más compleja y específica, al tiempo que conecta los nuevos contenidos con los ya presentados.

Asimismo, Fennema-Bloom (2010:29-32) reconoce las siguientes funciones pedagógicas para el cambio de código: instructivo para la adquisición de contenido (el docente usa los distintos códigos para enseñar contenidos); reformulación (se emplea para

traducir contenidos sin dar nueva información); instructivo para la adquisición de la lengua (se emplea cuando la enseñanza de contenidos es momentáneamente suspendida para introducir reflexiones metalingüísticas) y facilitación (se produce cuando el docente cambia su rol de instructor al de facilitador). Generalmente se lo emplea para propiciar la participación en clase, gestionar el comportamiento o crear solidaridad dentro o fuera del grupo. Estos cambios de código son denominados por la autora como *code-scaffolding*, término que designa la alternancia que funciona como técnica pedagógica y que puede ser definida como el cambio entre dos o más códigos lingüísticos para facilitar la adquisición o la comprensión de un nuevo concepto o elemento metalingüístico.

Por su parte, Sánchez Jiménez (2012: 29-36), en su estudio de la alternancia español-húngaro en clases de español en Hungría, clasifica las funciones del cambio de código en tres categorías. La primera es la función administrativa, que se refiere al control de la asistencia o de la realización de las tareas escolares, la segunda es la función afectiva destinada a reforzar la identidad grupal y la tercera es la referida a las estrategias de enseñanza. Entre estas estrategias se encuentra la de proporcionar andamiaje al alumno.

Atendiendo a la distribución de los usos de los códigos lingüísticos presentes en el aula, Nussbaum (1991) propone distinguir entre la reformulación extracódica y la conmutación. La primera se refiere a la alternancia o yuxtaposición de formas lingüísticas pertenecientes a códigos diferentes usados en forma consecutiva con el propósito de prevenir el malentendido o de intervenir cuando el interlocutor da muestras de incompreensión. La segunda alude a los constantes cambios de código desde la lengua materna a la extranjera y viceversa con la función de señalar la modificación de uno o diversos parámetros del contexto, de marcar la frontera entre actos de habla en clase o dentro de una misma actividad

comunicativa y de contrastar diferentes tipos de discurso: formal, informal, afectivo, distante. También pueden indicar un intento de negociación de la lengua de intercambio.

En su análisis del cambio de código en escuelas de Kenia, Merrit *et al.* (1992:115) proponen una tipología de las alternancias basada en las funciones que las mismas cumplen. El interés del trabajo no es tanto presentar una clasificación sino mostrar la multiplicidad de funciones del cambio de código en clase. Atendiendo a este propósito los autores establecen cuatro tipos de cambio de código: los tres primeros vinculados con la traducción o la sustitución de palabras y el cuarto involucrando palabras que funcionan como marcadores discursivos. El tipo I consiste en la reformulación, sin agregar información nueva. El tipo II se refiere a cambios de código que se producen mientras se desarrollan actividades cuyo propósito aparece vinculado a la posibilidad de redireccionar la atención. El tipo III se emplea para asegurarse de que el contenido enseñado fue comprendido. El tipo IV se relaciona con la administración de la clase.

Por su parte, Rose y Van Dulm (2006:5-11) analizan las funciones de la alternancia de variedades en interacciones áulicas multilingües y multiculturales tomando como marco teórico el modelo de marcación de Myers-Scotton (1995) y su clasificación de las alternancias lingüísticas en cambio de código como secuencia de elecciones no marcadas, cambio de código como elección no marcada, cambio de código como elección marcada y cambio de código como elección exploratoria. Al primer tipo pertenecen las alternancias lingüísticas que tienen como función el humor, cuando estas se realizan fuera del marco formal de la lección. Se incluyen en este grupo los cambios cuya función es social, como marcador de pertenencia al grupo. Los autores consideran no marcadas las alternancias que funcionan como traducciones cuando no se encuentra la palabra adecuada en la variedad en

la que se produce el intercambio y las alternancias que funcionan como una expansión para explicar un concepto o término. Al segundo tipo corresponden los cambios cuya función es reprender a un alumno: el paso de una elección no marcada a otra no marcada obedece a un cambio en el contenido y en el foco del enunciado del docente. El cambio de código también cumple una función social cuando se cambia de un tema formal a otro vinculado a una cuestión social informal. Por último, se opera este tipo de cambio cuando se tiene como propósito confirmar la comprensión. Al tercer grupo corresponden los cambios de código que tienen una función humorística dentro del marco formal de la clase o los que se producen cuando el docente se enoja al reprender a un alumno. En este caso el cambio marcado tiene la intención de manifestar claramente que desea “ser tomado en serio”. Los cambios con función de marcador de identidad son incluidos en este grupo cuando la alternancia se produce hacia una variedad lingüística compartida por los estudiantes pero desconocida para el docente. Los autores no registran en su corpus cambios de código exploratorios, dado que estos se producen cuando el conjunto de derechos y obligaciones es incierto: en el contexto áulico no existe tal incertidumbre y por lo tanto los hablantes no experimentan la necesidad de explorar cuál es la variedad adecuada.

Considerando los objetivos que cumplen los cambios de código, Birello (2005: 22-35) propone clasificar las alternancias halladas en su análisis de clases de italiano como lengua extranjera en Cataluña. El primer objetivo es la focalización en el aprendizaje, en el que las alternancias sirven como recurso para hablar de la lengua, para hablar de la tarea y para hablar del aprendizaje a través de reflexiones sobre los errores o los procesos metacognitivos implicados. El segundo objetivo es la focalización en la comunicación y se emplean como recurso para marcar el discurso que no pertenece al contexto de

aprendizaje o como recurso para mantener la conversación. La autora concluye que el “discurso regulativo” se enuncia en la lengua materna, mientras que el “discurso constitutivo” se formula en la segunda lengua.

En el mismo sentido, Yataganbaba y Yildirim (2015) en su análisis del cambio de código en clases de lengua extranjera en escuelas secundarias de Turquía reconocen las siguientes funciones para la alternancia de lenguas: traducir, dar instrucciones, dar explicaciones, clarificar el mensaje y proporcionar explicaciones metalingüísticas.

En su análisis del rol y las funciones de la Lengua 1 en clases de Lengua 2, Moore (2002:288-290) concluye que los cambios de código pueden constituir un puente para superar una brecha en el discurso, pueden completar secuencias expositivas, o aportar el enriquecimiento de nuevos conceptos.

Varios de los trabajos consultados (Raschka, Sercombe y Chi-Ling 2007; Carlsson 2010; Walker 2011; Moghadam, Samad y Shahraki 2012 y Gulzar y Al Asmari 2014) analizan las interacciones áulicas considerando las categorías propuestas por Flyman-Mattsson y Burenhult (1999) y Sert (2005). El primer estudio citado se centra en los cambios de código producidos en clases de francés llevadas a cabo en Suiza. El propósito es describir las razones de las alternancias identificadas en emisiones de los docentes que exponemos a continuación:

- a) Inseguridad lingüística: la inseguridad lingüística puede ser una razón para que el hablante cambie hacia la variedad en la que se siente más competente.

- b) Cambio de tópico: si bien no hay unanimidad en determinar qué tópicos pueden provocar un cambio de código, se ha corroborado que las explicaciones metalingüísticas suelen realizarse en lengua materna.
- c) Funciones afectivas: se vinculan con la expresión de emociones en la interacción con los estudiantes.
- d) Funciones socializadoras: los docentes emplean la lengua materna del estudiante para expresar afecto o solidaridad.
- e) Funciones repetitivas: se repite el enunciado precedente en la lengua materna de los estudiantes para asegurar la comprensión.

Si bien no parece haber marcadas diferencias entre el cambio de código en conversaciones informales cotidianas y el que se produce en clase, la función repetitiva no se produce con frecuencia fuera del marco convencionalizado del aula.

Sert (2005) también considera la posibilidad de parangonar los cambios de códigos producidos en contextos informales con los que se producen en clase, puesto que esta última, al igual que los primeros, está conformada por grupos sociales. Observa que tanto los docentes como los alumnos no son siempre conscientes de las alternancias que realizan ni de las consecuencias que comportan. El autor propone distinguir las funciones propias del cambio de código en el discurso del docente de las del discurso de los alumnos. Con respecto a las primeras, retoma -como lo señalamos anteriormente- las propuestas por Flyman-Mattsson y Burenhult (1999), mientras que las funciones de la alternancia en el discurso de los alumnos corresponden a las enunciadas por Eldridge (1996:305-307) en su análisis del cambio de código en escuelas turcas. La primera función detectada es la de

equivalencia que se produce cuando el estudiante, por falta de competencia en la lengua extranjera, emplea el equivalente en su lengua materna de un ítem léxico en la lengua meta. La segunda, que el autor denomina “piso de retención”, se refiere al cambio de código producido por el desconocimiento de una estructura en la lengua meta. La tercera, “repetición”, consiste en reiterar en lengua materna un enunciado emitido en lengua extranjera cuando el alumno no está seguro de haber transmitido correctamente el mensaje en lengua extranjera o con el propósito de demostrarle al docente que lo ha comprendido. La cuarta se refiere al control del conflicto que puede producirse por la falta de comprensión de la lengua meta.

Otros autores, como Fotos (2001:336-345), amplían este espectro de funciones. La autora observa que los dos usos generales del cambio de código en clase se relacionan con el control del proceso cognitivo, por un lado, y con la constitución de un discurso de comunidad entre pares, por otro. Incluye el cambio de código con la función de énfasis cuando este se realiza para destacar términos relativos a la tarea en desarrollo, como signo de reparación de errores producidos en la lengua meta y con la función de archivador. En este último caso, considera que la alternancia sirve para mantener la fluidez del intercambio y dar tiempo al hablante para desarrollar su pensamiento.

En el mismo sentido, Kite (2001:325) agrega el empleo del cambio de código como “repertorio creativo”, esto es, para mejorar y enriquecer el discurso tornándolo más expresivos.

Considerando el impacto del cambio de código como estrategia de aprendizaje del inglés en escuelas de Nigeria, Modupeola (2013) advierte que la alternancia de lenguas puede funcionar como un medio para proveer a los alumnos la oportunidad de

comunicarse, como modo de transmitir instrucciones en clase y como forma de dirigir la atención de los alumnos hacia el objeto de enseñanza.

Para el caso particular de la Argentina, atendiendo a la importancia del surgimiento de dos hechos disruptivos en la tradición escolar monolingüe en nuestro país como son la inclusión de la Educación Intercultural Bilingüe en el año 2006 y la enseñanza de la Lengua de Señas Argentina como lengua primera en la Educación Especial destinadas a sordos e hipoacúsicos, a partir del año 2009 (v. Arnoux y Bein 2015: 34-38), consideraremos dos estudios centrados en la alternancia interlingüística en clase realizados en nuestro país. Nos referiremos a “¿De qué hablamos cuando hablamos de bilingüismo en EIB? Notas desde el Chaco” (Unamuno 2013) y al documento de apoyo elaborado por la Dirección de Educación Especial Área sordos e hipoacúsicos “Planificación lingüística de Lengua de Señas Argentina (LSA) en las escuelas y servicios agregados de alumnos sordos” (Lapenda y Rusell 2009).

Unamuno consigna que el paso de una lengua a otra, español/quom-español/wichi, se emplea para resolver actividades, controlar el conocimiento en ambas lenguas, garantizar la comprensión, marcar el cierre o la apertura de una secuencia de trabajo y los cambios en los momentos del trabajo en clase.

Lapenda y Rusell (2009: 6-7), por su parte, toman como objeto de análisis los pasos producidos en las clases de enseñanza de español como segunda lengua para alumnos sordos e hipoacúsicos, cuya lengua primera es la Lengua de Señas Argentina. En este contexto, distinguen entre los cambios de código español/LSA producidos por los docentes y los realizados por los alumnos. Los docentes emplean los pasos de una variedad a otra para aclarar conceptos, reforzar el léxico o la estructura de la lengua objeto de enseñanza

y comparar la Lengua 1 con la Lengua 2. Los estudiantes alternan variedades para solicitar ayuda indicando dónde está la dificultad en L2, expresar un nivel de análisis metalingüístico o para dialogar entre ellos.

Los estudios revisados coinciden en reconocer por un lado, funciones destinadas a la administración de la clase, a impartir instrucción y, por otro lado, funciones vinculadas con el mantenimiento del orden y gestión del trabajo, funciones destinadas a pedir explicaciones, solicitar ayuda para resolver tareas o reafirmar la propia identidad. Por lo general, las primeras se enuncian empleando las variedades percibidas como más formales o *they code*, y las segundas en las variedades más informales o vinculadas al *we code* (Gumperz y Blom 1971: 274-310). En todos los casos, las alternancias son vistas como estrategias que promueven el desarrollo eficaz de la actividad en clase.

8.3. Comparación de las funciones de las alternancias en situaciones de clase bilingües con las monolingües en los estudios considerados

Varios autores establecen una relación de semejanza entre la situación de clase plurilingüe con la monolingüe atendiendo al uso y funciones del repertorio verbal empleado en clase. A continuación expondremos los aspectos relevantes de estas comparaciones.

Zentella (1982) y Walker (2010:353) marcan una relación entre el cambio de código entre lenguas (*codeswitching*) y el cambio de estilo (*style-shifting*). En ambos casos, los hablantes poseen un repertorio lingüístico en el cual cada variedad constituye un recurso y porta un significado relacionado con la organización social. Los interlocutores emplearán las diferentes variedades atendiendo a la situación comunicativa. De igual modo, Martin-Jones

(1998:2) postula que tanto en las clases monolingües como en las bilingües, maestros y estudiantes intercambian significados entre sí en una secuencia de interacciones intrincadas y altamente rutinarias.

Riegelhaupt (2000:209-210) equipara el cambio de lengua en las aulas bilingües con el cambio de modalidad o registro en las clases monolingües cuando estos se emplean para marcar un cambio en el contexto. En clase, el escenario y los participantes permanecen constantes; sin embargo el comportamiento lingüístico cambia cuando el contexto pasa de formal a informal o viceversa. En ambos casos, la alternancia códica constituye una estrategia discursiva para cambiar el contexto.

Merrit *et al.* (1992:103), Moore (2002:286-290) y Fennema-Bloom (2010:29-34) consideran que la alternancia de variedades lingüísticas constituye un recurso pedagógico. Merrit *et al.* sostienen que, análogamente al cambio de modalidad monolingüe, el cambio de código entre lenguas provee un recurso para focalizar o ganar la atención de los alumnos y aclarar conceptos. Moore explora las posibilidades y beneficios de las alternancias en los procesos de aprendizaje y nota que el uso de diferentes variedades inter- e intralingüísticas constituye un recurso para el aprendizaje. Fennema-Bloom compara el cambio de código interlingüístico como estrategia pedagógica con los dispositivos de andamiaje en la educación monolingüe. El cambio de código entre lenguas como el cambio de estilo en monolingües se emplea para apoyar ideas y conceptos en el proceso de enseñanza. El empleo de la alternancia como estrategia pedagógica es común a la interacción inter- e intralingüística ya que, en ambas, tanto docentes como estudiantes la consideran un recurso para llevar adelante las tareas propias de la situación de clase, a la vez que cumple un importante papel en el desarrollo de los procesos cognitivos.

La recurrente alusión a las comparaciones entre las situaciones bilingües y monolingües halladas en la bibliografía consultada nos permite asumir que el paso de una variedad a otra es una estrategia con igual valor pedagógico tanto en las clases en las que se emplean variedades de una misma lengua como en aquellas en las que se usan distintas lenguas. Subyace a estas analogías el supuesto de que todos los hablantes cuentan con un repertorio lingüístico conformado por recursos que seleccionan atendiendo a la percepción que tienen de la situación lingüística.

8.4. Funciones de las alternancias intralingüísticas en la interacción áulica

Los hallazgos revisados se hallan en coincidencia con los resultados que hemos obtenido en el estudio de alternancias intralingüísticas en interacciones áulicas. Los segmentos más formales del repertorio están destinados a brindar conocimiento y dar instrucciones para realizar las tareas, mientras que las porciones más informales se vinculan con las reformulaciones que permiten asegurar la comprensión de nuevos contenidos por parte de los alumnos, el control del comportamiento en clase y la conversación entre pares. Estas alternancias pueden cumplir diferentes funciones.

En los enunciados emitidos por docentes encontramos alternancias de códigos no marcadas con función de cita, con función de estrategia de aprendizaje o andamiaje y con la función de clarificar o reiterar conceptos, alternancias marcadas con la función de cita irónica y con la función de especificación del destinatario, cuando el propósito es reprender, llamar la atención del alumno o generar una situación humorística que acorte distancias, y alternancias no marcadas cuando el docente se dirige a un alumno en particular para explicar

alguna cuestión específica. Lo expuesto se vincula con la posibilidad de definir el contexto a través del uso de distintas variedades presentada en Nussbaum (1991), lo que muestra también una coincidencia con nuestro análisis, dado que en el marco de la misma interacción áulica monolingüe los participantes pueden recrear un contexto informal empleando otra variedad lingüística.

En las emisiones de los alumnos, se registraron cambios de código no marcados con la función de especificación del destinatario cuando el alumno cambia de interlocutor: pasa del discurso formal dirigido al profesor al discurso informal dirigido a un par. En este punto encontramos coincidencias con los resultados obtenidos por Rose y Van Dulm (2006) puesto que, en las clases monolingües tanto como en las plurilingües, las alternancias producidas para especificar el destinatario resultan no marcadas. En raras ocasiones encontramos alternancias marcadas cuando en emisiones dirigidas al docente, movidos por alguna emoción como el enojo, pasan de una variedad formal a otra más informal en el marco de la misma interacción y con el mismo tópico e interlocutor.

8.4.1. Funciones de las alternancias en las emisiones de los docentes

Presentamos a continuación la caracterización de las alternancias atendiendo a la función que cumplen. Cada caso está ilustrado con un ejemplo y un sucinto análisis de los pasos operados.

8.4.1.1. Alternancia de variedades con función de cita

La cita es un efecto marcado de polifonía¹ que permite poner en juego diferentes voces y puntos de vista en un mismo enunciado (v. Amossy 2005:2-6 y García Negroni 2009). En términos de Graciela Reyes (1994:11), habrá cita siempre que se atribuyan ciertas palabras a otro y el oyente reconozca la intencionalidad del hablante de evocar un enunciado o un pensamiento ajeno. Los mecanismos de cita propuestos por esta última autora comprenden: estilo directo, estilo indirecto, estilo indirecto encubierto, ecos con intención irónica, citas con función evidencial y estilo indirecto libre. Consideraremos aquí los cinco primeros casos por ser los que se presentan en nuestro corpus como instancias de alternancia de variedades.

8.4.1.1.1. Alternancia de variedades con función de cita en estilo directo

El estilo directo se define como la reproducción, pretendidamente literal, de enunciados en los que se mantiene el sistema deíctico que correspondería al hablante original. Desde el punto de vista sintáctico, se caracteriza por la yuxtaposición del marco de la cita y la cita misma, además del empleo de un verbo de comunicación que la introduce.

Ejemplo 1

¹ El término *polifonía*, introducido por Bajtín (1985) en el ámbito de los estudios literarios, remite al hecho de que el autor puede incluir una pluralidad de voces y puntos de vista, que Ducrot (1984) denomina enunciadores. Tanto la noción de polifonía como la de heterogeneidad enunciativa, pergeñada por Authier-Revuz (1984), cuestionan la unicidad del sujeto hablante.

El profesor solicita a los alumnos que lean en voz alta para los compañeros sus producciones escritas y que a su vez, realicen un comentario crítico acerca de lo que han escuchado.

Profesor 1: (...) después de que cada uno de ustedes lea lo que escribió todos hagamos un comentario, digamos: *me gustó por esto, no me gustó por tal parte, me parece que no es mucho de ciencia ficción porque fijate que vos estás diciendo tal cosa y la ciencia ficción se ocupa de tal otra cosa o me pareció muy interesante cómo hiciste aquello* // Tenemos que hacer una crítica, una crítica constructiva.

En este caso, la cita adopta la forma de estilo directo, caracterizado por la yuxtaposición entre el enunciado citado y el citador, y el mantenimiento del sistema deíctico correspondiente al enunciado citado.

A través de la cita ficticia, el docente pone en escena otro punto de vista que muestra cómo deben actuar los alumnos. Propone así una crítica modélica para que estos sepan de qué forma deben realizar la consigna propuesta.

El carácter histriónico del estilo directo sirve a este propósito, ya que el profesor no solo propone un contenido, sino también la forma de enunciarlo. Si bien el estilo directo no reproduce literalmente un enunciado, manifiesta rasgos sobresalientes de la emisión transmitida.

8.4.1.1.2. Alternancia de variedades con función de cita en estilo indirecto

El estilo indirecto puede definirse como la paráfrasis de un discurso. Su estructura sintáctica está conformada por un verbo de comunicación y una cláusula subordinada sustantiva.

Ejemplo 2

El docente hace una evaluación oral del texto producido por un alumno. Para ello cita un fragmento de dicho texto.

Profesor 1: (...) *A mí lo que me parece interesante de tu texto es que podés usar esa parte donde decías que no se podía quedar más de dos días en el pasado, en el futuro porque si no, no podía volver o algo así.*

La cita propuesta como ejemplo es indirecta puesto que encontramos un verbo de comunicación (*decías*) y un subordinada sustantiva encabezada por la conjunción subordinante *que*. Por otra parte, la expresión *o algo así* indica que se está parafraseando lo que el alumno había expresado.

El propósito de la cita es retomar el contenido de la producción del alumno para formular sugerencias que lo ayuden a proseguir con su trabajo. Con la cita, el locutor incluye la voz de otro, en este caso la del alumno, para revisar y evaluar su texto.

En el ejemplo siguiente, el docente ha dictado y explicado en reiteradas ocasiones la consigna a resolver sin lograr que los alumnos la comprendan y desarrollen en forma autónoma. Reitera entonces sus palabras empleando el estilo indirecto para citarse a sí mismo.

Ejemplo 3

Profesor 2: No, no. // Colocamos cantidad de hojas entregadas.

Alumno 15: Profe, el agua con hielo...

Profesor 2: Sí.

Alumno 15: ¿Dos fases, dos componentes?

Profesor 2: *Yo lo que digo es que agarres el fósforo y le hagas el cambio físico y el cambio químico.*

El empleo del subordinante *que* y el uso del modo subjuntivo indican que el estilo elegido es el indirecto. En este caso, la informalidad se ve acentuada por las expresiones no coincidentes con el registro académico como *agarres el fósforo y le hagas*.

El propósito parece ser aquí explicar la consigna empleando una variedad más próxima al polo de la informalidad como recurso para facilitar su comprensión.

8.4.1.1.3. Alternancia de variedades con función de cita estilo indirecto encubierto

El estilo indirecto encubierto (v. Reyes 1994: 17 ss.) es un tipo de cita en la que el hablante parece hacer aserciones, pero en realidad expresa el punto de vista de otra persona. Es decir que toma un sistema conceptual ajeno como si fuera propio, pero sin dejar de hacer notar que lo enuncia otro. Para interpretarlo como cita, es necesario recurrir al contexto que permite reconocer la fuente explícita o implícita del enunciado referido.

Transcribimos un fragmento en el que es posible advertir este tipo de cita. Incluimos emisiones producidas previamente para que sea posible reconocer la fuente implícita.

Ejemplo 4

(Los alumnos leen sus producciones para toda la clase y luego, sus compañeros y el docente evalúan los textos expresando sus opiniones en voz alta. El profesor corrobora que todos hayan trabajado.)

Un alumno concluye la lectura de su texto

Alumno 6: *Está bueno.*

Profesor 1: Bueno, muy bien. Felicitaciones

Otro alumno lee su producción escrita.

Profesor 1: Está bien / Eh ¿Ustedes qué opinan?

Alumno 8: Espectacular.

Alumno 6: Muy bien, genio.

El docente invita a participar a otro alumno.

Profesor 1: *Martín. Me dijiste que estás por ahí terminando que para el martes lo vas a traer. ¿Sí? ¿Tenés alguna dificultad para escribirlo?*

Alumno 4: Sí

Profesor 1: *¿No se te ocurre ninguna idea? ¿Y con todo lo que estuvieron leyendo los chicos no se te ocurrió nada?*

Alumno 11: Se me ocurría y ya estaba la idea tomada.

Profesor 1: *Y no importa. A mí lo que me interesa es que te expreses por escrito. ¿Sí? Yo no te voy a calificar si tuviste una idea re piola o una idea que no está tan buena. A mí lo que me interesa es que muestres que podés escribir. Si me*

mostrás que podés escribir una carilla y se entiende y está hablando de algo, por más que no sea “guau” lo que escribiste, a mí lo que me interesa, como estamos en la hora de Lengua es tu capacidad para escribir. ¿Sí? Así que ponete, buscate una idea, charlalo por ahí con algún compañero, tomá alguna idea de tu compañero, fijate. Podés escribir. Lo más sencillo podría ser describir algo. A mí me parece que lo más interesante es inventar una historia, pero bue, fijate, hacete preguntas, empezá por algo sencillo y decí qué le pasó a este chico, o a esta persona, este anciano o a este animal en este lugar, qué pudo haber ocurrido... ¿Algo podés traer para el martes, aunque sea borrador? Dale.

Diego, ya leíste. Luis.

En este ejemplo aparecen dos alternancias con función de cita en las que el profesor pasa a la variedad dialógica para dirigirse a un alumno en particular. La primera cita es indirecta, y “trae” al intercambio lo que el alumno había prometido (*Me dijiste que estás por ahí terminando, que para el martes lo vas a traer*).

Con respecto a la segunda, podríamos preguntarnos quién dice *una idea re piola* o *guau*. Si bien parece una aserción del profesor, el contexto nos permite advertir que está evocando, sin marcas sintácticas que indiquen citas en estilo directo o indirecto, la variedad lingüística con la que los alumnos formularon sus juicios anteriormente (*espectacular* y *genio*). Las voces que aquí aparecen son las de quienes han evaluado, en los enunciados precedentes, los textos de los alumnos.

Se explicaría así la alternancia que realiza el docente hacia la variedad más informal puesto que está presentando el punto de vista de los alumnos y lo expone, por lo tanto, en un

lecto más cercano al que estos últimos emplean. No hay en este caso intención de parodia o burla, sino de incluir el punto de vista de quienes juzgarán la producción del alumno.

8.4.1.1.4. Alternancia de variedades marcada con función de cita como eco irónico

La ironía puede definirse como un caso especial de cita denominado eco (v. Sperber y Wilson 1978 y Reyes 1994: 50 ss.). El eco consiste en la reiteración de un enunciado previo sin verbo introductor ni conjunción subordinante. En el caso de la ironía, el locutor se hace eco de una proposición para dar a entender que la desaprueba, ya sea porque no es verdadera o porque no es pertinente. El locutor se distancia de su enunciado para evaluar una situación mencionando deliberadamente una frase que no se aplica a ella. Con la ironía se afirma una cosa distinta, aunque no necesariamente contraria, de aquella que se evoca.

Ejemplo 5

El docente interrumpe una explicación para reprender a un alumno que no presta atención.

Profesor 6: Una cosa que tienen que entender cuando aborden la lectura de Don Quijote es que el personaje utiliza palabras en un español, fórmulas *Pérez ¿qué está haciendo?*

Alumno 29: Escribiendo

Profesor 6: *¿Escribiendo qué cosa?*

Alumno 31: Está haciendo un platillo volador

(Risas de los alumnos)

Profesor 6: *Bue, yo después voy a hacer un platillo volador con sus notas.*

El profesor se hace eco de la proposición *hacer un platillo volador* y lo aplica a una situación que parece incongruente, hacer un platillo volador con una calificación, para expresar su desaprobación hacia la conducta del alumno.

La ironía suele formularse en un registro distinto del resto del enunciado. En nuestro ejemplo, el docente realiza su cita irónica en una variedad más informal de aquella que empleó durante la explicación, que se reconoce por el léxico elegido así como por el ritmo más acelerado que el del resto de la emisión. El locutor pone en escena un punto de vista absurdo y se distancia de él.

Si bien la variedad formal empleada por el docente se caracteriza por enunciados ecoicos, es decir enunciados que reiteran las palabras del interlocutor (v. Gabbiani 2000: 152 y Klett 2007: 89), la función que cumplen estas emisiones difiere de aquella que motiva la aparición de ecos irónicos. En el primer caso, el docente repite lo que el alumno ha dicho o bien para reforzar un concepto y asegurar su comprensión, o bien para expresar que la respuesta dada es la correcta. En el segundo, la reiteración es una forma de sancionar la conducta del alumno. La alternancia resulta marcada precisamente por el uso no esperado de la reiteración de los enunciados del alumno.

8.4.1.1.5. Alternancia de variedades con función de cita evidencial

Las citas que transmiten un significado evidencial son aquellas que señalan que el conocimiento enunciado no procede de la experiencia propia del locutor, sino de otra fuente². El discurso indirecto puede transmitir este tipo de significado, al igual que el imperfecto y el condicional simple.

El empleo del imperfecto con esta función de cita no es narrativo: señala que la información proviene de otro enunciado del cual se ha apropiado el locutor.

Consideremos el siguiente ejemplo:

Ejemplo 7

El docente está tomando lección a un alumno.

Profesor 5: *¿Y en la pila, qué pasaba? ¿Te acordás de la pila de Daniell?*

Alumno 27: Más o menos.

Profesor 5: *¿Viste que tenías el oxígeno, el cobre y el zinc? Bien, el zinc estaba en un vasito y el cobre en otro. El zinc se oxidaba, y el cobre se reducía.*

El locutor no emplea el pretérito imperfecto porque narra un suceso pasado sino porque remite a enunciados anteriores. La expresión inicial *¿Te acordás de la pila de Daniell?* refuerza esta interpretación, ya que hace referencia a una exposición previa de este tema que el docente desea que el alumno recuerde.

² Consideraremos aquí, siguiendo a Graciela Reyes (1994: 25ss.), exclusivamente la evidencialidad indirecta, es decir aquella que se obtiene por cita o inferencia.

De hecho, el conocimiento “sabio” que el docente expone suele expresarse en un presente no deíctico que manifiesta el supuesto carácter atemporal de ese conocimiento. El imperfecto remite aquí a la fuente del conocimiento, a la explicación que ha dado con anterioridad el profesor.

8.4.1.2. Alternancia de variedades con función de especificación del destinatario

El cambio de variedad se emplea como herramienta para dirigir el mensaje a un interlocutor en especial, y no a la clase en su conjunto. La alternancia puede resultar marcada, como en los ejemplos en los que el propósito es reprender a los alumnos, o como en el ejemplo 8, en el que el fin es generar una situación humorística (por lo inusual) y sirve para acortar así las distancias.

8.4.1.2.1. Alternancia de variedades marcada con función de especificación del destinatario

Ejemplo 8

El profesor está tomando lista y después de la mención del nombre de cada alumno ensaya un saludo que parece el inicio de una conversación informal.

Profesor 1: ¿Juan?

Alumno 5: Acá.

Profesor 1: *¿Cómo te va Juan? ¿Darío?*

Alumno 6: Acá.

Pofesor 1: *¿Qué haces, Darío? ¿Cómo andás? ¿Bien?*

((h!))

En este ejemplo la alternancia de variedades tiene como propósito dirigirse a un destinatario y a su vez promover un acercamiento. En términos de Flyman-Mattsson y Burenhult (1999) se realiza la función socializadora, es decir, promueve una corriente de solidaridad entre docente y alumnos. La elección resulta marcada porque no es *esperable* que el profesor inicie conversaciones informales mientras registra alumnos presentes y ausentes. La alternancia de variedades señala, a la vez, que produce un cambio de contexto: una situación formal, administrativa se transforma en una situación cercana, informal.

Ejemplo 9

El profesor invita a la clase a escuchar la exposición de un alumno.

Profesor 12: Bueno, vamos a prestar atención.

Alumno 55: El hígado es el órgano sólido de mayor tamaño. Secreta la bilis que es noventa y cinco por ciento agua.

Profesor 12: ¿Qué función tiene la bilis?

Alumno 55: Absorbe las grasas.

Profesor 12: Bien. Por un lado colaboración con el aparato digestivo, pero ¿qué otras funciones tiene el hígado? *Martín, cortala* ¿Qué otras funciones tiene el hígado?

Alumno 55: Transforma...

Profesor 12: Bien. ¿Algún ejemplo? Ahí nombraron una enfermedad. *Martín, cortala. Portate como una persona.*

Alumno 57: ¿Qué? Yo no hice nada.

Alumno 56: (Dirigiéndose a Martín en voz baja) Martín, la traviesa.

El cambio de persona gramatical, de primera persona plural a segunda del singular, y el paso de léxico especializado (*bilis, aparato digestivo*) a léxico que denota informalidad (*cortala*) marca el paso de una variedad a otra. En este caso, la alternancia resulta marcada puesto que los términos empleados para reprender y la invitación a “portarse como una persona” modifica la distancia entre los participantes propuesta en el inicio de la interacción y, en consecuencia, redefine el conjunto de derechos y obligaciones mutuos.

8.4.1.2.2. Alternancia de variedades no marcada con función de especificación del destinatario

En el siguiente ejemplo, la alternancia resulta no marcada puesto que el turno conversacional destinado a un alumno en particular formula una indicación acerca de cómo debe leer, es decir, realiza una instrucción propia y esperable en el contexto de la interacción áulica.

Ejemplo 10

Profesor 8: ¿Quién falta leer? ¿Acá? *Dale, bueno. Fuerte y claro.*

Alumno 37: El pulmón gigante.

Profesor 8: *¿El qué?*

Alumno37: El pulmón gigante.

Profesor 8: *El pulmón gigante. Mirá, ¿para dónde estás leyendo? ¿Para dónde va la voz?*

El uso de la segunda persona singular y el uso del modo imperativo (*Dale*) resultan las formas esperadas, puesto que el docente se dirige a un alumno en particular y para ello emplea la variedad dialógica como opción no marcada.

8.4.1.3. Alternancia de variedades con función de reiteración y clarificación del mensaje

Frecuentemente el mensaje producido en un código se reitera empleando otra variedad para clarificar, ampliar o enfatizar el mensaje. El docente produce un cambio de variedad para reformular en términos más coloquiales el contenido que desea enseñar.

Ejemplo 11

Profesor 2: (...) Tienen que dibujar y armar el sistema material.

Alumno 15: ¿Se hace todo?

Profesor 2: Sí... En realidad o sea eh // *Vo[h] ponés en un recipiente agua y le echás un poco de harina. Hacés una homogénea o sea hacés un, agua turbia. Te queda así, lechoso digamos.*

El profesor pasa de la variedad monológica a la variedad más informal, caracterizada por el uso de la segunda persona singular (*ponés, echás*), para intentar hacer más comprensible su explicación. El uso del término *lechoso*, eminentemente coloquial, se halla

en consonancia con el propósito de reformular su enunciado con la intención de hacer más accesible su exposición.

Ejemplo 12

Profesor 5: ¿Partículas qué?

Alumno 28: Ah, se me voló.

Profesor 5: Partículas alfa. *¿Qué pasa con las partículas alfa?, que son como unos socotrocos enormes.*

En este último caso, el docente pasa a una variedad más informal, marcada en el nivel léxico por el término no académico *socotroco* para facilitar la comprensión de un concepto técnico.

En este sentido, Ciapuscio (2007: 41-55), en su estudio acerca de los comentarios y las evaluaciones del léxico en el discurso científico, sostiene que estos procedimientos constituyen un recurso de control, por parte del hablante, de la producción de su propio discurso para señalar posibles problemas de comunicación. Estos comentarios y evaluaciones son señalados por expresiones, como por ejemplo *digamos*, que “disparan” comentarios de reformulación destinados a crear complicidad o solidaridad entre los interlocutores borrando así, provisoriamente, los límites entre los mundos de referencia de expertos y legos.

8.4.1.4. Alternancia de variedades con función de estrategia de aprendizaje o andamiaje

La metáfora *andamiaje* hace referencia al apoyo que el docente brinda al alumno para que pueda realizar una tarea o resolver un problema. El docente se convierte en una guía, un facilitador que proporciona recursos para que el alumno construya conocimiento o pueda realizar los trabajos encomendados.

Los docentes cambian de variedad para formular preguntas e indicaciones que funcionan como guías para lograr que el alumno desarrolle una tarea. La distancia se acorta puesto que se mitiga la asimetría con respecto a la posesión del conocimiento: pasa de ser el “dueño” del saber al agente que propicia la adquisición de ese conocimiento.

Ejemplo 13

Profesor 8: *¿Se acuerdan qué estábamos haciendo?*

Alumnos: Un cuento hicimos.

Profesor 8: Muy bien, estábamos //

Alumnos: Estábamos tirando ideas

Profesor 8: *Estábamos tirando ideas y la consigna ¿cuál era?*

Alumnos: Teníamos que elegir opciones.

Profesor 8: Teníamos que elegir cuatro opciones // *para escribir el texto, esas opciones ¿eran para escribir un texto entre todos o cada uno tenía que...?*

Alumnos: Cada uno.

Profesor 8: *Cada uno tenía que escribir un texto ¿Un texto muy largo o corto?*

Alumnos: Corto.

Profesor 8: *Corto. Un texto breve...o sea cada uno de ustedes tenía que jugar a ser escritor y hacer un texto. Un texto ¿de qué género? ¿Puede ser un cuento, un chiste, una novela?*

Alumnos: De ciencia-ficción.

Profesor 8: *De ciencia-ficción tenía que ser ¿de acuerdo? Bue...*

Ejemplo 14

(Un profesor colabora con un alumno para que pueda llevar a cabo una exposición oral.)

Profesor 5: *¿Quién fue el primero que habló de átomo?*

Alumno 28: Routerford.

Profesor 5: *¿Ese fue el primero?*

Alumno 28: No, el segundo, y el otro //

Profesor 5: *Empieza con d el nombre.*

Alumno 28: *¿Con d?*

Profesor 5: *Con d.*

Alumno 28: Ah...

Profesor 5: *Con da //*

Alumno 28: Dalton.

Profesor 5: *Ese. ¿Qué dijo Dalton?*

Alumno 28: Dalton dijo que el núcleo estaba unido que el átomo era una pelota, una esfera.

Profesor 5: *¿Por qué lo llamó, átomo?*

Alumno 28: El átomo era una esfera porque no se podía dividir, que tenía los protones, los neutrones.

Profesor 5: *No tenía nada para Dalton, todavía no sabía. Bue.*

Ejemplo 15

(El docente ha presentado la tabla periódica de elementos químicos. Luego de una exposición introductoria, guía su lectura con preguntas.)

Profesor 9: Mendelero de Mendéleyev que fue el que organizó los elementos en una tabla periódica ¿sí? de acuerdo a su peso atómico y Curio de Curie que trabajaba con elementos como el radio. *Estos cuadraditos ¿por qué están separados así?*

Alumno 42: Para separarlos.

Profesor 9: *¿Para separarlos de qué?*

Alumno 43: De que no se junten.

Profesor 9: *¿Pero por qué? Porque tienen... Las dos primeras columnas ¿por qué son azules?*

Alumno 43: Porque son masas atómicas.

Profesor 9: *Algo más simple.*

Alumno 43: Algunos son metales.

Profesor 9: *Están divididos en grupos ¿qué dice ahí arriba?*

Alumno 43: Reactivos.

Profesor 9: *¿Reactivos dice? Leeme.*

En estos fragmentos, el paso de una variedad a otra está marcado por una ostensible aceleración del ritmo, por una pronunciación *lenis* o aspirada de la /s/ final de palabras, el empleo del imperativo y, en el ejemplo número 14, por un solapamiento del turno del alumno con el del docente que lo interrumpe al notar que su exposición es errada. También notamos expresiones más cercanas a lo coloquial como *bue*, *cuadraditos* para designar grupos de la tabla periódica o el pronombre *ese* para referirse a una persona. Los enunciados producidos en la variedad más informal cumplen la función de orientar a los alumnos en la producción autónoma de un texto. El propósito es lograr que resuelvan el problema apoyándose en las preguntas e indicaciones del profesor. El cambio hacia una variedad más cercana a la interacción espontánea es un recurso pedagógico para promover la participación de los alumnos.

8.4.2. Funciones de las alternancias en emisiones de los alumnos

Como anticipamos, las alternancias en los enunciados correspondientes a los alumnos realizan la función pragmática de especificar al destinatario. Según el interlocutor al que estén dirigidas, pueden resultar marcadas o no marcadas.

8.4.2.1. Alternancia de variedades con función de especificación del destinatario como opción no marcada

En los siguientes ejemplos, los alumnos cambian de variedad porque cambia el interlocutor al cual se dirigen. Las alternancias resultan no marcadas porque pasan de la variedad formal para hablar con el docente a la informal para referirse a un compañero.

Ejemplo 16

(Los alumnos deben trabajar con la Tabla periódica.)

Alumno 20: (Dirigiéndose a un compañero.) *¿Vo tenés? Yo sí tengo, boludo.*

Profesor 3: *¿Qué quiere decir inertes?*

Alumno 20: (Dirigiéndose a un compañero.) *Neón, argón. No entiendo una mierda.*

Profesor 3: *Que no tienen actividad. ¿Cómo se juntan?*

Alumno 20: *¿Qué cosa, profe?*

Ejemplo 17

En el siguiente ejemplo, un alumno solicita información al docente. Como el profesor no lo escucha, se dirige a un compañero para recuperar la información que necesita para continuar con su tarea.

Alumno: *Profe... sólido, líquido, metal y no metales ¿no? //* (Se dirige a un compañero) *¿Es no metal, gato?*

Las alternancias visibilizadas por las marcas léxicas y la aspiración y caída de /s/ implosiva funciona como dispositivo de selección del interlocutor. Las variaciones en los

rasgos lingüísticos conllevan un significado pragmático que el emisor le transmite a su interlocutor: se dirige a un par o le habla a quien está en un rol asimétrico, distante.

8.4.2.2. Alternancia de variedades con función de especificación del destinatario como opción marcada

En nuestra muestra son escasas las alternancias marcadas en los enunciados correspondientes a los alumnos. Constan los ejemplos 14 y 15 citados en el capítulo 7 en los que la variedad empleada instauro otro conjunto de derechos y obligaciones para la interacción: el alumno puede increpar, preguntar sin ser nominado, confrontar con el docente. Consideramos que el carácter sumamente convencionalizado de la interacción áulica y el alto grado de conciencia, por parte de los alumnos, de cómo se debe interactuar en clase para no recibir sanciones inhibe la ocurrencia de un mayor número de alternancias marcadas.

Síntesis parcial

A modo de cierre, destacamos el empleo de la alternancia con propósitos pragmáticos vinculados a las tareas y los roles desplegados en el aula. Tanto docentes como alumnos emplean los cambios de variedades para dar o requerir conocimientos, como así también para definir su posición relativa dentro de la interacción.

También queremos recuperar las coincidencias entre los hallazgos de los estudios que toman como objeto las interacciones áulicas plurilingües con las que consideran las monolingües y las expresas analogías que los primeros realizan con respecto a los segundos,

puesto que estas similitudes y puntos de contacto habilitan la posibilidad de usar eficazmente las herramientas de análisis de las alternancias interlingüísticas a las intralingüísticas.

Capítulo 9

Aportes a una visión

diacrónica de la

interacción áulica

9.1. Visión diacrónica de las alternancias en la interacción áulica

La interacción áulica, si bien es un intercambio fuertemente estructurado por el orden jerárquico institucional de la escuela, que tiende a mantenerse estable, también está sometida a los cambios de la organización escolar y de las relaciones entre sus participantes. Por lo tanto, consideramos pertinente corroborar si los fenómenos de alternancia que registramos son una manifestación motivada por el entramado social en vigencia en la escuela o resultan transversales a otros momentos históricos. La inclusión del análisis diacrónico permite observar en qué medida los cambios de variedades intralingüísticas verificados en las interacciones áulicas actuales pueden reconocerse también en materiales propios de la misma región, pero correspondientes a otro corte temporal. Dilucidar si las alternancias observadas en el análisis sincrónico contemporáneo se limitan a este período o no, puede contribuir a explicar la naturaleza de la relación entre variedades y usos, así como entre variedades y roles desempeñados en la interacción, a la vez que nos permite colaborar a desentrañar en qué sentido y de qué modo pueden producirse cambios en los modos de relacionarse verbalmente en el aula.

El propósito de este apartado es verificar, a través de un análisis que incorpore una dimensión diacrónica, la ocurrencia de alternancias en la interacción áulica en español bonaerense, aportando materiales correspondientes a la ciudad de Bahía Blanca. Contemplamos en nuestro análisis las reproducciones de situaciones de clase, casi todas ellas formuladas en tono paródico y humorístico, publicadas en revistas editadas por estudiantes secundarios de la ciudad en el período comprendido entre los años 1933 y 1943 (el único para las que hemos obtenido materiales en el marco de una pesquisa sistemática (v. *infra*)). También incluimos textos no paródicos, como comentarios editoriales y artículos de opinión,

publicados en las mismas revistas durante el mismo período, en los que los estudiantes exponen cómo actúan o deberían actuar docentes y alumnos en clase. Consideramos que es posible registrar los intercambios comunicativos en clase correspondientes a etapas anteriores y compararlas con las actuales, independientemente de las limitaciones del material y de los recursos ortográficos de escritura con el oscurecimiento que eso supone de cuestiones fonéticas y fonológicas¹, lo cual se inscribe con claridad en nuestro propósito de hacer una contribución al estudio de la interacción áulica. Nos proponemos como objetivos particulares, en primer lugar, reconocer la percepción que tienen los alumnos acerca de “las formas de hablar” propias de los participantes de la interacción áulica. En segundo lugar, distinguiremos en las representaciones de la situación de clase mencionadas las variedades correspondientes a la díada docente-alumno, tomando nuevamente como criterio para su identificación la concurrencia de haces de rasgos correspondientes a diferentes niveles de organización lingüística. En tercer lugar, procuraremos verificar la alternancia de tales variedades y reconocer si estas resultan *esperadas* o *no esperadas*. Por último, compararemos las conclusiones obtenidas con las correspondientes al análisis sincrónico de la alternancia de variedades. Cabe aclarar que, debido a la naturaleza del material considerado, solamente

¹ Para nuestro análisis consideraremos los supuestos de la Sociolingüística Histórica presentados por Suzanne Romaine (v. Romaine 1982), quien propone usar los hallazgos de la Sociolingüística sincrónica para reconstruir históricamente la lengua en su contexto social. La autora formula la posibilidad de vincular los estudios diacrónicos con los análisis sociolingüísticos sincrónicos (1982: 1452), y sostiene que la Sociolingüística se ocupa de la descripción de sistemas simbólicos históricamente situados mientras que la Lingüística histórica tiene que ver con la reproducción y transformación de esos sistemas a lo largo del tiempo.

aparece inscripta la visión de la clase desde una parte de la diada, la correspondiente al rol del alumno. No registramos para este período producciones de docentes que describan, comenten o parodien la actuación de los profesores en el aula.

El período de referencia corresponde a un momento histórico institucionalmente complejo en el país, con una concepción de la educación ostensiblemente diferente a los períodos precedentes y, sobre todo, al actual.

El movimiento militar que en 1930 interrumpió el mandato constitucional de Hipólito Yrigoyen y llevó al gobierno a José Félix Uriburu inició un período caracterizado por la restauración del conservadurismo en nuestro país. En el seno del gobierno militar mencionado, se afianzó la postura que pretendía el reemplazo del gobierno radical por uno que representara los intereses conservadores y se sostuvo la convicción de que era necesario recurrir al fraude electoral para mantener la ficción de democracia. En este contexto, el 8 de noviembre de 1931 se realizaron las elecciones en las que el oficialismo se adjudicó el triunfo, consagrando ganador a Agustín P. Justo, quien gobernó desde 1932 a 1938. En 1938 accedió a la presidencia Roberto Ortiz, pero una severa enfermedad lo obligó a renunciar y cedió su lugar al vicepresidente Castillo, de extracción conservadora. Su gobierno coincidió con el inicio de la Segunda Guerra Mundial, frente a la cual Argentina se mantuvo neutral hasta 1945. Esta determinación de sostener la neutralidad, sumada al malestar reinante entre los sectores nacionalistas del ejército, provocó el derrocamiento del gobierno en 1943.

Con respecto a la educación, el período se caracterizó por un marcado retroceso en los intentos de relacionar la educación con el mundo del trabajo y una vuelta al curriculum enciclopedista. La escuela tomó un fuerte tinte nacionalista y en 1937 se decretó

la obligatoriedad de la enseñanza religiosa. Las tendencias reformistas de una nueva pedagogía quedaron fuera del escenario escolar (v. Puiggrós 2003: 111-125).

En cuanto a la situación lingüística, el lapso de tiempo aquí contemplado está comprendido en el último período de evolución del español bonaerense (v. Fontanella de Weinberg 1987: 131- 164), durante el cual esta variedad lingüística consolidó los rasgos que lo caracterizan actualmente (v. Fontanella de Weinberg 2000: 37-61).

9.2. Fuentes

Para nuestro análisis consultamos las revistas publicadas por centros y agrupaciones de estudiantes secundarios de la ciudad de Bahía Blanca. Hemos recurrido para la obtención del material a la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia y a la biblioteca del Colegio Don Bosco de Bahía Blanca, instituciones que conservan en nuestra ciudad publicaciones producidas por estudiantes secundarios correspondientes al período aquí considerado.

Nuestro corpus está compuesto por las siguientes publicaciones:

a) *Brújula. Revista defensora de los derechos de los estudiantes bahienses*

b) *Carácter. Revista del Colegio Don Bosco*²

c) *El intercolegial. Ateneo cultural de la juventud*

d) *El secundario. Publicación mensual ilustrada. Órgano de todos los estudiantes secundarios de Bahía Blanca*

² Si bien la revista publicaba también textos de alumnos que cursaban la enseñanza primaria, se consideraron solamente los textos producidos por los alumnos de enseñanza secundaria.

e) *Ensayos estudiantiles, publicación del centro de estudiantes de la Escuela Nacional de Comercio*

f) *Estudiantina. Fraternidad. Órgano oficial de la agrupación estudiantil bahiense*

g) *Excelsior*

h) *Optimismo, publicación del 4º año de la Escuela Nacional de Comercio*

i) *Unión estudiantil, editada por estudiantes del Colegio Nacional, Escuela de comercio, Escuela Normal mixta y Colegio Don Bosco*³

³ Presentamos a continuación el detalle de los números disponibles:

Brújula. Revista defensora de los derechos de los estudiantes bahienses: se conservan los números 1, 2 y 3 del año 1933.

Carácter. Revista del Colegio Don Bosco: la biblioteca de dicho colegio conserva en casi su totalidad las publicaciones correspondientes al período aquí considerado. Esta revista era de carácter mensual o bimestral y se publicaba durante el año lectivo.

El intercolegial. Ateneo cultural de la juventud: la Biblioteca Bernardino Rivadavia cuenta con un ejemplar correspondiente al año 1943.

El secundario. Publicación mensual ilustrada. Órgano de todos los estudiantes secundarios de Bahía Blanca: se conservan en la Biblioteca Bernardino Rivadavia los números 1, 2 y 3 del año 1933.

Ensayos estudiantiles, publicación del centro de estudiantes de la Escuela Nacional de Comercio: se conserva en Biblioteca Rivadavia el número 7 del Año II, correspondiente al año 1933.

Estudiantina. Fraternidad. Órgano oficial de la agrupación estudiantil bahiense: la Biblioteca Rivadavia conserva los números 1 a 3 del Año I, publicados en 1943.

Excelsior: se conserva en la Biblioteca Rivadavia un número perteneciente al año 1944.

Optimismo, publicación del 4º año de la Escuela Nacional de Comercio: la Biblioteca Rivadavia posee el número 7 del año III correspondiente al año 1934.

Unión estudiantil, editada por estudiantes del Colegio Nacional, Escuela de comercio, Escuela Normal mixta y Colegio Don Bosco: se conservan en la Biblioteca Rivadavia las publicaciones correspondientes a los años 1933-1934 y el número 13 del año 1935.

Como mencionamos *supra*, analizaremos las representaciones acerca de cómo deben interactuar verbalmente en clase alumnos y docentes, así como las imitaciones de situaciones áulicas publicadas en revistas de estudiantes correspondientes a la década comprendida entre 1933 y 1943. Este material permite detectar indicios de oralidad puesto que presentan la forma en que profesores y alumnos hablan o deberían hablar. En el caso de las parodias, si bien son textos ficcionales, tienen la pretensión de producir un efecto mimético con la realidad representada, vinculado con su propósito crítico y humorístico. Dado que la intencionalidad de los textos es paródica, debe asemejarse a la realidad para ser efectiva. Estos propósitos se enuncian en las presentaciones de las publicaciones:

- a) Porque quiere (Excelsior) que en sus páginas se vea reflejada la vida estudiantil con sus inquietudes, sus problemas, sus actividades y sus alegrías ruidosas e inagotables (...). Estamos ansiosos de comenzar porque Excelsior tiene mucho que decir, en broma y en serio.⁴

Excelsior, (2), 1.

- b) En ellas [las columnas de la revista] trataremos con altura de mirar y con esa noble sinceridad que es patrimonio de la juventud, todos los problemas que afecten a la enseñanza secundaria y particularmente las que interesan directamente al alumnado bahiense.

Brújula, (I), 1.

A continuación presentamos una descripción de las variedades involucradas en la interacción áulica que se presentan en las producciones de las revistas consultadas

⁴ En la transcripción del material se han conservado los errores gramaticales y de ortografía que constan en el original.

atendiendo, en primer lugar a la apreciación que de ellas manifiestan los estudiantes en sus comentarios escritos, y luego considerando los textos paródicos registrados. Para caracterizar las variedades presentes en las interacciones empleamos los mismos criterios y denominaciones que en el estudio sincrónico.

9.3. Percepción de las variedades presentes en la interacción áulica

Presentamos a continuación los rasgos característicos de las variedades lingüísticas propias de la situación de clase que relevamos en los artículos de opinión y comentarios editoriales de las revistas estudiantiles consideradas.

9.3.1. Variedades correspondientes al rol del docente

Con respecto a las variedades correspondientes al rol docente registramos nuevamente dos, conceptualizadas como los polos de un *continuum* correspondiente al grado de formalidad. Nos permite sostener esta distinción el hecho de que, en reiteradas ocasiones, los autores de las producciones consideradas enfatizan la relación entre la forma de expresarse, más o menos formal, el rol que se está desempeñado y la actividad que se lleva a cabo. Presentamos algunos ejemplos que ilustran estas consideraciones:

La profesora de Inglés, señora de (...) ⁵, es una de las tantas mal profesoras a que nos venimos refiriendo. Trata a los alumnos en forma incorrecta y a veces, si se quiere, hasta sin cultura.

Brújula, (1), 8.

Por ello es que hemos preguntado en uno de los párrafos de este artículo: “¿Qué medida disciplinaria corresponde a un señor Rector, que en plena clase, también, olvidándose del doble cargo que desempeña, pronuncia una palabra vulgar pero grotesca, reñida con la ética de la buena educación?”

Brújula, (3), 9.

Mientras que en los fragmentos anteriores se presentan las formas que se consideran inadecuadas para el rol del docente, en el siguiente ejemplo se muestra como modelo de corrección la intervención de la docente citada:

-¿De Unión Estudiantil? Me place recibirlos, jóvenes. Estudiantes periodistas, siempre cuando se persiguen altos y patrióticos fines, es un orgullo contarlos entre nuestros discípulos.

Unión estudiantil, (7), 19.

En los fragmentos citados se establece que hay una forma adecuada de hablar en clase, una forma esperada por ser habitual. El señalamiento de la ausencia de esas formas de interactuar en el aula indica que los alumnos “saben” que existen variedades lingüísticas

⁵ Se omiten, en todos los ejemplos, los nombres de los profesores y alumnos para preservar sus identidades.

relacionadas con el rol desempeñado, con el interlocutor y con la situación de mayor o menor formalidad.

9.3.1.1. Variedad correspondiente polo de mayor formalidad

Como ya fue expuesto, es la variedad que usa el docente cuando habla para sus alumnos y no con sus alumnos. En general se emplea para explicar.

Nivel fonético-fonológico

-Presencia de pausas prolongadas

(Refiriéndose a una docente a la que ponderan positivamente) Habla pausadamente, pero con energía; nosotros nos satisfacíamos escuchando su palabra sencilla y sincera.

Unión estudiantil, (7), 19.

Perspectiva pragmática

-Empleo de estrategias para desarrollar explicaciones

En los siguientes ejemplos se les exige a los profesores que expliquen, señalando que así lo demanda su función. Para enfatizar el carácter anómalo de la ausencia de explicaciones y confirmar así que esta es una actividad habitual en los profesores, se establecen comparaciones con situaciones, que se evalúan positivamente, en las que los docentes desarrollan estrategias explicativas:

Pero sus enseñanzas no producen el resultado apetecido, porque no son inculcadas con la indispensable capacidad didáctica.

Sus primeras clases marchaban normalmente, su cátedra se hacía amena y su dedicación era ejemplar. Ulteriormente todo se vió desvanecer. (...)

¡No le parece mejor que cuando se trate de lecciones que necesitan más claridad en sus concepciones, para ser así de mayor comprensión, es menester que nos explique!

Ensayos estudiantiles, (7), 7.

Para qué necesitamos profesores si continúan, la mayoría de ellos, con esa política tranquila y apática que desarrollan, dedicándose exclusivamente a tomar la lección del día y señalando la próxima?

Verdaderamente, es inconcebible y un tanto vergonzoso, el espectáculo que presentan las aulas de nuestro establecimiento y quizás de los demás colegios secundarios de nuestra ciudad, durante las clases de ciertos profesores que, apoltronados displicentemente en sus sillas o paseándose con aires de gran señor, se limitan a oír al alumno recitar como loro, al igual que los niños de enseñanza primara, y luego calificarlo con marcada arbitrariedad.

El alumno, por más inteligencia e intuición que posea, no alcanza, en ciertos estudios, a formarse una idea clara y precisa, si antes de exponer el profesor correspondiente no le ejemplifica y con palabras fáciles, no le ayuda a su entendimiento.

Cómo quieren, señores profesores, que los alumnos conozcan las materias, si ustedes no les explican los puntos y les aclaran conceptos, que vuestros “títulos” os obligan a ello?

Ensayos estudiantiles, (7), 6.

La cita que presentamos a continuación se muestra el desconcierto de los alumnos libres que carecen de las explicaciones (“guía”) que sí reciben los alumnos que asisten a clase, mostrando de este modo que habitualmente los docentes desarrollan explicaciones.

Porque el alumno libre, señores, asesina el idioma, hace ensalada con la historia y geografía, abre sismas profundas con su confusión en matemáticas; y no contento con atentar contra las materias del programa, atenta contra sí mismo, es una especie de autointoxicador, que se da atracones mal digeridos de toda clase de estudios, en los que no tiene otro guía que su coraje y su buena fé, a menudo tan insuficientes el uno como la otra. A mí nadie me quita de la cabeza que fué un alumno libre, el que dijo que la hipotenusa era una bestia feroz; porque yo he oído a un alumno libre, en un examen, debiendo decir qué eran infusorios, contestar que eran el té, el café y la yerba mate!

Brújula, (1), 3.

9.3.1.2. Variedad correspondiente al polo de menor formalidad

De acuerdo a nuestro análisis, es aquella que emplea el docente para dirigirse en particular a un alumno, para hacer una corrección, reprenderlo o comprometerlo a que realice alguna acción.

Nivel léxico-semántico

-Empleo de vocabulario adecuado a la situación de clase

En el material analizado, encontramos reflexiones acerca del empleo de “malas palabras” en el aula. Los alumnos consideran que ese vocabulario no es adecuado en estudiantes, pero lo es aún más en los profesores:

¡Ninguna!: ¡El puede hacerlo!

¿Qué medida disciplinaria correspondería a un alumno que en plena clase dijera una insolencia? La mínima, teniendo en cuenta como la aplican en nuestros establecimientos secundarios: una semana.

Pero, ahora, preguntamos nosotros: ¿Qué medida disciplinaria corresponde a un señor Rector, que en plena clase, también, olvidándose del doble cargo que desempeña, pronuncia una palabra vulgar pero grosera, reñida con la ética de la buena educación?

¡Ninguna! ¡El puede hacerlo!

Sí, estimados lectores: El Dr. (...), Rector y Profesor, a la vez, del Colegio Nacional, el día 12 de mayo ppdo., cuando estaba dictando cátedra de Psicología, en uno de los cursos correspondientes, hubo de abandonarlo momentáneamente, dado que alguien requería su presencia con cierta urgencia.

Cuando se desocupó, al regresar al aula, varios alumnos estaban levantados y producían ruidos molestos, siendo vistos por el Dr. (...). Este, lejos de llamarles la atención correctamente, como era y es su deber; con gesto airado, con un gesto impropio en un hombre de su acrisolada cultura, les dijo: “Váyanse a la m...” (sic).

Si esas mismas palabras hubieran sido pronunciadas por un alumno, tenemos la completa seguridad de que a estas horas, estaría aún sufriendo el peso de su condena, sin haberse tenido en cuenta al aplicarla los atenuantes de su juventud, ni de su existencia recién comenzada a vivir. Pero como fueron pronunciados por la AUTORIDAD MAXIMA del Colegio Nacional, están exentas de castigo, no son obscenas, ni atenta contra la moral del alumnado.

Por ello es que hemos preguntado en uno de los párrafos de este artículo: “¿Qué medida disciplinaria corresponde a un señor Rector, que en plena clase, también, olvidándose del doble cargo que desempeña, pronuncia una palabra vulgar pero grotesca, reñida con la ética de la buena educación?”

Y habrá notado el lector que también hemos contestado:

-Ninguna! ¡El puede hacerlo!

Brújula, (3), 9.

En la última cita se hace evidente la conciencia, por parte de los estudiantes, de la relación asimétrica y la diferencia de roles entre los participantes de la interacción áulica a la vez que se pone de manifiesto el conjunto de derechos y obligaciones asociado al uso de diferentes variedades lingüísticas.

Perspectiva pragmática

-Empleo de estrategias para llamar la atención a los alumnos o reprenderlos

En los ejemplos consignados, nuevamente se compara el comportamiento de los “buenos docentes”, que se presentan como paradigmas, frente a la actuación de quienes son considerados “profesores ineptos”:

No se habrá conocido jamás un profesor erudito, avezado a las nobles lides de la enseñanza, de espíritu amplio y corazón bondadoso, que ejerza jamás un acto de prepotencia o revele un deseo subalterno de afrentar a sus alumnos con el arma de las injusticias. Hacerlo sería subalternizar también sus espíritus superiores abiertos a todas las tolerancias y a todos los sacrificios dentro de la disciplina, el respeto y la cultura.

En el broquel de sus ejemplos está grabada la trayectoria de los verdaderos maestros que han glorificado el aula en todos los tiempos y la han reivindicado de los episodios tristes y disonantes de la inepticia (...).

Conocemos, por desgracia, los frecuentes casos del profesor inepto, cuya intolerancia e incapacidad se traduce en la habilidad con que se despoja del trabajo a que le obliga su misión, expulsando guarangamente del aula, al alumno incomprensivo distraído (...).

Briijula, (1), 13.

En reiteradas ocasiones cuando alguno de nosotros ha querido exponer conceptos propios de lo que ha estudiado, obtuvo solamente la respuesta irónica y despechada: “Después protestan y se quejan por las calificaciones”.

Ensayos estudiantiles, (7), 7.

Aparece señalado aquí por los estudiantes, como en el análisis sincrónico, el empleo de la ironía como recurso propio del discurso del profesor. En ambos casos, la ponderación de esta estrategia es negativa.

9.3.2. Variedades correspondiente al rol del alumno

Las variedades correspondientes al rol del alumno se diferencian, como en el caso de los docentes, por el grado de formalidad. El siguiente fragmento de una crónica estudiantil corroboraría la conciencia, por parte de los hablantes, de la existencia de una variedad formal y otra informal, propias del rol del alumno.

Mientras la pluma alegre parecía divertirse bosquejando dibujos, planeando firmas y rúbricas sobre un borrador, llego a mis oídos la dulce y a la par tierna voz de una musa. Le oí decir: “...Tiempo ha que los cronistas de CARÁCTER al irse me han dejado abandonada y desde entonces vago triste y solitaria por el estudio único confidente de mis horas de alegría y pesar...”

Luego, expresándose en un lenguaje genuinamente estudiantil y pupileco, me dijo: “... Como introducción de tu crónica; dile a los nuevos estudiantes y recuérdales a los viejos que los que tragan y rompen la pegan y que los que apolillan y farrean suenan...”

Carácter, (12), 6.

9.3.2.1. Variedad correspondiente al polo de mayor formalidad

Es la que usan los estudiantes para dirigirse a los docentes o para exponer ante la clase como auditorio.

Nivel léxico-semántico

En el texto citado en 9.3.1.2. observamos que se contempla como inadecuado el empleo en clase de vocabulario considerado “vulgar” y “grosero” :

Este, lejos de llamarles la atención correctamente, como era y es su deber; con gesto airado, con un gesto impropio en un hombre de su acrisolada cultura, les dijo: “Váyanse a la m...” (sic).

Si esas mismas palabras hubieran sido pronunciadas por un alumno, tenemos la completa seguridad de que a estas horas, estaría aún sufriendo el peso de su condena, sin haberse tenido en cuenta al aplicarla los atenuantes de su juventud, ni de su existencia recién comenzada a vivir.

Brújula, (3), 9.

9.3.2.2. Variedad correspondiente al polo de menor formalidad

Nivel léxico-semántico

Como vimos en el texto citado al comienzo de este apartado, se registra el uso de determinadas piezas léxicas, como “tragan”, “rompen”, “pegan”, “truenan”, que marcan el paso a una variedad más informal que aquella con la que se inicia el enunciado. La indicación de que esta forma, “genuinamente estudiantil y pupilesca”, es la que se debe emplear para dirigirse a los compañeros señala que la variedad más informal es la que habitualmente usan los estudiantes para interactuar entre pares.

Perspectiva pragmática

Registramos el empleo de la segunda persona singular que evidencia mayor cercanía (*dile*).

9.4. Descripción de las variedades presentes en la interacción áulica

Este apartado describe los rasgos representativos de las variedades lingüísticas puestas en juego en la interacción en clase que registramos en las parodias publicadas en las revistas aquí consideradas.

9.4.1. Variedades correspondientes al rol del docente

9.4.1.1. Variedad correspondiente polo de mayor formalidad

Perspectiva pragmática

-Se registran estrategias de cortesía como el uso de verbos en primera persona plural inclusiva para dar instrucciones:

“Vamos a ver como se saben la lección.”

Carácter, (2), 7.

-Se observa también la presencia de oraciones interrogativas formuladas como una invitación a participar en la clase, o como una estrategia de corrección:

“¿Qué lección tenemos para hoy?”

El Secundario, (1), 4.

“Y ahora, muchachos, ¿no os sentís con ganas de trabajar para encontrar en la nota la justa recompensa?”

El Secundario, (2), 6.

9.4.1.2. Variedad correspondiente al polo de menor formalidad

Perspectiva pragmática

-Se caracteriza por el empleo del imperativo en segunda persona singular para dar órdenes, sin recurrir a estrategias de atenuación:

“*Dígame* las ciudades principales (...).”

El secundario, (1), 4.

“*Pase y exponga* la lección.”

El secundario, (1), 4.

9.4.2. Variedades correspondientes al rol del alumno

Las variedades correspondientes al rol del alumno se diferencian, como en el caso de los docentes, por el grado de formalidad, pero también por el interlocutor: cuando se dirige al docente emplea la variedad más formal y cuando se dirige a sus pares, la más informal.

9.4.2.1. Variedad correspondiente al polo de mayor formalidad

Atendiendo a nuestra caracterización ya presentada, es la empleada por el alumno en las lecciones orales y al dirigirse al docente.

Nivel léxico-semántico

-En el nivel léxico se registra el empleo de términos específicos correspondientes a las disciplinas que se imparten en la escuela

Santiago del Estero- Santa Cruz (corresponde a la parodia de una clase de Geografía).

El secundario, (1), 4.

Perspectiva pragmática

- El uso de *usted* para dirigirse al docente:

Alumnos.- *Hemos sabido que se ha sacado usted la grande en la lotería.*

El Secundario, (2), 6.

-El predominio de oraciones enunciativas que funcionan como respuestas a las preguntas realizadas por los docentes:

La capital de Santiago del Estero es Santiago del Estero.

El Secundario, (1), 4.

9.4.2.2. Variedad correspondiente al polo de menor formalidad

Como ya expusimos, es aquella variedad usada por los alumnos para dirigirse a sus pares. Las intervenciones formuladas en esa variedad se caracterizan por no estar limitadas

por la estructura de la interacción áulica, es decir, los alumnos participan sin la invitación o permiso del docente para hacerlo.

Perspectiva pragmática

-Se observa el empleo de formas de vocativo como *che*, *muchachos*, propias del trato cercano e informal

Miglé.- (pasando y a los compañeros del primer banco) Soplen *muchachos*.

Miglé. (al alumno del primer banco).- Vamos, *che!*..

El Secundario, (1), 4.

Recuerdo bien aquella tarde.

El celador trataba de imponer silencio, llamando al orden a los más revoltosos.

-¡Ché, Petrini, sentáte querés.

-¡Y Vds., Forge, Tisuri, cállense!

El bullicio y el desorden continuaba. Es que habían pasado quince minutos y el profesor no venía. ¿Faltará *ché?*, era la pregunta que nos formulábamos. ¿*Decís* que falta el profesor? (...).

De pronto llegó el notición. Faltaba el profesor de matemáticas, ¿cómo aprovechar mejor aquella hora libre? Enseguida hallamos solución. Los que se habían venido “a poncho” en Química, estudiaban. Mientras que otros discutían en grupos aislados sobre el último encuentro entre Boca y River.

-¿*Sabés ché*, que tengo ganas de salir al campo? Me dijo Oscar Guilguera, el poeta.

Excelsior, (1), 11.

En el último fragmento, la informalidad se ve destacada por el empleo de expresiones como venir “a poncho” o el valor enfático del apreciativo aumentativo “notición”, propio de la informalidad coloquial.

Hemos registrado en las revistas referidas el empleo de estas formas en remedos de conversaciones entre compañeros que no se encontraban interactuando en clase, pero sí en situaciones informales, como encuentros en confiterías, o aun dentro de la escuela, pero en recreos, lo que permitiría suponer que tales formas podrían constituir un “modo de hablar” cercano al polo de la informalidad.

-Hola negro! ¿Cómo te va?... Sentáte- me dijo.

Unión estudiantil, (12), 16.

EL CHISTE DEL DÍA

Alumno X.-Ché, sabés que a (...), le faltan dos materias para recibirse de Ingeniero?

AlumnoP.-No sabía. ¿Cuáles son?

Alumno X.-Hombre! La gris y la blanca.

Brújula, (1), 15.

El empleo de la forma de tratamiento *vos* es también un rasgo que marca informalidad. Según Fontanella de Weinberg (1992:68), todavía en 1930 no se había extendido el voseo a algunos estilos, como el epistolar. Por lo tanto coexistían las formas *usted*, *tú*, *vos*, siendo estas dos últimas las que se empleaban en el trato informal.

Por otra parte, en el trato entre jóvenes de la misma edad, pero con los que no se tenía relación frecuente, se empleaba la forma *usted* (v. Rigatuso 1992:155). En los siguientes fragmentos se reproduce la representación de conversaciones entre jóvenes de la misma edad que no se conocen, o no se tratan con asiduidad, en las que los participantes se tratan de *usted*.

-Ilba dijo:-¿Cuándo sale la revista que *usted* tan dignamente *dirige*, Sr. Enrique M.?

Unión estudiantil, (12), 17.

¿Qué *opina Ud.* del estudiante bahiense?

Unión estudiantil, (11), 18.

Los ejemplos relevados nos permiten reconocer la coexistencia de variedades en el repertorio lingüístico tanto de docentes como de alumnos. En todos los casos, los ejemplos reflejan la percepción que de estas variedades tienen los estudiantes, así como los contextos en los que estas variedades se emplean.

9.5. Alternancia de variedades en la interacción áulica

Analizaremos a continuación la alternancia de variedades registradas en las representaciones de interacciones áulicas halladas en las revistas estudiantiles aquí consideradas.

Una clase de Geografía Humorística

(Pasado al cinematógrafo sin celuloide)

El profesor (entrando).- Buenos días.

Los alumnos (en coro).- Buenos días señor.

Un alumno (levantándose).- Señor, la clase me ha comisionado, para que le pida, nos haga el favor de no tomarnos la lección porque no pudimos prepararnos.

(Se oyen risas contenidas en el fondo de la clase).

El profesor.- Ya les he dicho, que no vengo a chacotear, y a mí no me importa que no se hayan preparado, ahora mismo comenzaré a preguntar.

Un alumno (con apuro).- Señor me permite salir? (al compañero en tono más bajo)
Che, no vaya que me llame.

El profesor. -*Salga. (Mirando la libreta) Señor Pérez.*

El alumno.- ¿Señor?

El profesor.- *Pase a dar lección.*

El alumno Pérez.- No la sé señor.

El profesor (con firmeza).- *Pues tiene cero (Mira nuevamente la libreta y llama:)
Señor González.*

El alumno González.- Señor, permítame salir.

El profesor.- *Le he llamado a dar lección y no tiene permiso.*

González.- Señor, es urgente.

El profesor.- *¿Qué le pasa?*

González (con tono acongojado) Tengo dolor de estómago, señor.

El profesor.- *Bueno salga.* (Llama a un alumno que nunca sabe nada:) *Pase ahora el señor Miglé.*

Miglé.- (pasando y a los compañeros del primer banco) *Soplen muchachos.*

El profesor.- *¿Qué lección tenemos, para hoy?*

Miglé. (al alumno del primer banco).- *Vamos, che!..*

El alumno del primer banco (bajito) a Miglé: *Tenemos Santiago del Estero.*

Miglé (repitiendo).- *Tenemos Santiago del Estero.*

El profesor.- *Dígame las ciudades principales y lo mando a su asiento.*

El alumno (comenzando).- *La capital de Santiago del Estero es... es...*

El alumno del primer banco: *Santiago del Estero, che.*

Miglé (repitiendo).- *Santiago de Estero, señor.*

El profesor.- *Está bien, siga.*

Un alumno en el fondo de la clase, aprovechando la mirada de Miglé, hace la señal de la cruz para que éste se de cuenta, que es la ciudad de Santa Cruz.

Miglé (contento).- *Padre Nuestro, señor.* (Risas y ruido en la clase).

El Profesor (en tono severo).- *¡Siéntese! Parese mentira. Nadie estudia, nadie sabe nada y todavía se ríen!* (Toca el timbre).

Un alumno: ¡Qué alivio!

Profesor.- *Hasta mañana y prepárense bien.*

Alumnos.- *Hasta mañana, señor*

El secundario, (1), 4.

En la tercera intervención del participante de la interacción identificado como “Un alumno” observamos un cambio de variedades motivado por el cambio de interlocutor: cuando se dirige al docente emplea una variedad formal, pero al hablarle a sus compañeros se produce un cambio de variedad marcada por la presencia de *che* y la expresión coloquial *no vaya que me llame*, expresando una cercanía con sus pares que coloca a la interacción en el polo de la informalidad.

En las primeras intervenciones de Miglé, dirigidas a sus compañeros, emplea también una variedad informal: *Soplen muchachos; Vamos che.*

En cuanto a las intervenciones del docente, también se registran alternancias motivadas por un cambio en el destinatario. Emplea la variedad más cercana al polo de la formalidad cuando se dirige a toda la clase: *¿Qué lección tenemos para hoy?* En esta instancia usa la primera persona plural inclusiva.

En cambio, cuando le habla a un alumno en particular para reprenderlo, emplea el imperativo, sin estrategias de atenuación que mitiguen el impacto de la orden: *¡Siéntese!* La acotación (*en tono severo*) que precede al enunciado corrobora la motivación que promueve el cambio de variedad.

La clase

Julio F. Aramburu

(El profesor entra en el aula de un modo fuera de lo habitual. Esto no quiere decir que se introduzca por la ventana o que trasponga el umbral de la puerta gateando a cuatro patas. No, nada de eso. Significa solamente que en su rostro, una

espléndida sonrisa ha substituido al archiconocido ceño de los seis días de la semana escolar.)

Alumnos.- Buenos días, señor profesor.

Profesor.- Buenos días, mis alumnos.

Carlos (a Horacio con ironía).- *¿Mis alumnos?... Habré oído bien o me engañan mis facultades?*

Horacio.- *¡Tanta amabilidad me confunde!*

Alumnos.- Hemos sabido que se ha sacado usted la grande en la lotería.

Profesor.- ¡Ah!...

Alumnos.- Y lo felicitamos.

Profesor.- Gracias, muchas gracias. Veo que compartís conmigo la alegría de mi buena estrella y esto me complace mucho. Pero... también os diré ... que yo no merezco vuestras felicitaciones... El dinero obtenido por el azar no representa esfuerzo alguno y yo siempre he apreciado más el que he ganado con el sudor de mi frente, pues lo considero como premio a mi trabajo.

Alumnos (aplaudiendo).- Muy bien, muy bien.

Profesor.- Y ahora, muchachos, ¿no os sentís con ganas de trabajar para encontrar en la nota la justa recompensa?

Alumnos.- Sí señor.

Alberto.- ¡Con muchísimas ganas!

Profesor.- *Entonces, pase usted Alberto a dar la lección.*

Alberto (saltando como un resorte)..- ¡Cómo!...este...; mire, señor... este, yo... yo, señor...

Profesor.- *¡ Bueno! yo... digo usted, ¿usted qué?*

Alberto.- Sí yo... yo, usted sabe, ¿no?

Profesor.- *¡Hombre! Hasta que se le ha paralizado la lengua.*

Nuestros profesores, nuestros padres y

Alberto (sobreponiéndose).- No pude estudiarla, señor.

Profesor.- *¿Cómo? ¿No era el que tenía tantos deseos de trabajar?*

Alberto.- Sí señor, en efecto. Hoy me hallo con muchas ganas de trabajar, pero en cambio ayer me ocurría todo lo contrario.

Profesor.- *Pero...*

Alumnos.- Perdónelo, señor, hoy que todos estamos tan contentos.

Profesor.- Bueno, bueno. No quiero aguarles el día. Voy a explicar.

Alumnos.- Muy bien, muy bien.

Alberto (con un suspiro se deja caer en el banco) .- *¡Gracias a Dios!*

Oscar.- *Y a la lotería, ¿no te parece, che?*

El secundario, (2), 6.

En las emisiones correspondientes al profesor, advertimos un cambio de variedades al confrontar las primeras intervenciones con aquellas en la que manifiesta comprobar que

los alumnos “no han estudiado”. En estas últimas emplea el imperativo en segunda persona singular, sin intentar mitigar el peso de la orden.

En cuanto a las intervenciones de los alumnos, observamos que cambian de variedad al dirigirse al compañero: apelan a la ironía, usan la forma *che* y emplean el trato de *vos*.

En los dos casos presentados, las alternancias son esperadas o no marcadas, puesto que cambian de variedad al cambiar el interlocutor, en el caso de los alumnos, o al cambiar el tópico (va de la explicación al llamado de atención) en el caso del profesor.

“Mayo”

Miércoles 17. ...Sala de amplias proporciones. Pupitres distribuidos en cuatro hileras. Rápido voltear de hojas en procura del teorema que nos ha de tocar e suerte. La mirada inquisidora del P. Gruslín atisba los semblantes y termina por posarse en uno de los futuros mártires de las matemáticas. Me siento perdido...

Suena el fatídico

-Vamos a ver como sabe la lección. Pasen adelante... (pausa). Se me ocurre una idea. Le hago cosquillas al que se sienta adelante, este absorto en la demostración de un teorema, no puede contenerse i da un salto en el asiento.

Furibundo exclama:

-¿Quién fue?

-Vea le recomiendo que no haga chistes!

-Qué! Si andan macaneando ¿qué culpa tengo yo?

-Bueno pase adelante.

Faltan aún tres para ocupar sus puestos en el pizarrón. Varios continúan la “juerga”.

-Pase VD, VD y VD...

Me eh salvado! Rezo un Padrenuestro en acción de gracias...Han pasado veinte minutos. Un nuevo turno ah de remplazar al primero.

-Che, no se nada ¿qué hago?

-¿Sabés hacer la figura?

-Sí

-Y bueno mientras la hacés se van como cinco minutos... Después yo te voy a “soplar”

...

En ese momento por detrás de los vidrios de la puerta apareció la silueta del P. López. (todos)- Padre! el P. Consejero!...

Breves minutos de conversación entre ambos superiores.

Luego:

-Formen fila afuera.

-¿A dónde vamos padre?

-Al Colón a escuchar una conferencia de Matemáticas que dará el Sr. De Geus:

Carácter, (2), 7.

En este ejemplo, advertimos cambios entre variedades no marcadas en las emisiones de los alumnos que alternan al dirigirse a sus pares o al docente, pero también se registra un cambio de variedades marcado, en la intervención del alumno *Qué! Si andan macaneando ¿qué culpa tengo yo?* dirigida al profesor. El empleo de esta variedad informal, motivada por el fastidio de ser molestado por su compañero, no es la esperada y reconocida como aceptable en esta situación.

9.6. Comparación de las interacciones correspondientes al período 1933-1943 con las correspondientes a la actualidad

Comparando las interacciones analizadas, observamos en primer lugar que, tanto en los materiales correspondientes al período 1933-1943 como en los correspondientes a la actualidad, los docentes emplean la variedad ubicada en el polo de mayor formalidad cuando hablan a los alumnos en conjunto con el fin de hacer consideraciones generales o explicar. En cambio, cuando se dirigen a un alumno en particular, emplean la variedad más cercana al polo de la informalidad.

En segundo lugar, cuando se produce una alternancia no esperada o marcada, se debe a una situación de enojo o que es percibida por el hablante como agresiva o incómoda.

En tercer término, advertimos que gran parte de los rasgos lingüísticos que permiten reconocer las distintas variedades involucradas en la situación de clase se mantienen constantes, a excepción de la alta frecuencia del empleo del pronombre *usted* por parte del docente para dirigirse al alumno y la ausencia de diminutivos como estrategia de cortesía, constatadas en los intercambios correspondientes a 1933-1943. En las interacciones de ambos

períodos encontramos, en la variedad más formal empleada por el docente, el uso de verbos en primera persona plural y de oraciones interrogativas como recursos para corregir o invitar a la participación. En la variedad más informal, registramos el empleo del modo imperativo sin recurrir a estrategias que mitiguen el peso de la orden. En el caso de los alumnos, en la variedad más formal encontramos el empleo de términos específicos propios de las disciplinas que se imparten en la escuela, al igual que el predominio de oraciones enunciativas. Para la variedad más informal, observamos el uso de vocativos y el empleo de la forma de tratamiento *vos* con aquellos interlocutores que consideran sus pares y con los que tienen un trato cercano.

En este sentido, numerosos trabajos sugieren que los registros más formales son más conservadores que los informales (v. Romaine: 1982: 1456) y, dado que la comunicación en clase tiende al polo de la formalidad, es posible que las variedades empleadas sean relativamente resistentes al cambio.

De ningún modo suponemos que las aulas del siglo pasado sean las mismas que las actuales, pero creemos que el hecho de que, prácticamente, no exista discontinuidad en los resultados obtenidos a través del análisis de las muestras, se debe al lugar preponderante que ocupan los roles prefigurados y creados en la interacción en clase. La escasa variación en el comportamiento lingüístico entre las formas pasadas y las presentes puede explicarse por la escasa variación de los roles en el aula y de la relación entre roles y variedades, al menos en lo que concierne a los rasgos caracterizadores consignados. Las posiciones asimétricas, el conjunto de derechos y obligaciones vinculados a los roles de alumnos y docentes, aun con cambios en su representación social y en la práctica cotidiana, mantienen su función en la

interacción en clase porque los propósitos y la distribución de las funciones desempeñadas se mantienen básicamente constantes.

Síntesis parcial

Hemos observado que la alternancia de variedades intralingüística que registramos en la muestra contemporánea, se observa también en la correspondiente al estudio diacrónica. Consideramos que la ocurrencia de estas alternancias está motivada por la existencia de un “deber ser” que pauta el comportamiento de docentes y alumnos y que solo se hace explícito cuando alguno de los actores “se desliza” del lugar que su rol le impone. El comportamiento lingüístico, mantenido históricamente como una tradición institucionalizada por la escuela, forma parte del llamado currículum oculto, de aquellos saberes acerca de los cuales existe el acuerdo tácito de transmitirlos. El conocimiento de estas formas de interacción verbal, que se vinculan con la posibilidad de actuar exitosamente en clase, no se enuncia de manera explícita pero se requiere como condición necesaria para transitar la educación formal.

Capítulo 10

Conclusiones

A lo largo de nuestro trabajo hemos propuesto el análisis de alternancias intralingüísticas con herramientas conceptuales y esquemas clasificatorios que se mostraron útiles para el estudio de alternancias de variedades interlingüísticas, en el marco del estudio de la interacción áulica.

Como lo señalamos reiteradamente, las variedades comprometidas en la alternancia intralingüística no son unidades discretas, sino que se trata de haces de rasgos que los hablantes seleccionan simultáneamente del conjunto de posibilidades de las que disponen, con el fin de expresar un significado que excede el contenido proposicional. La relación *solidaria* entre los rasgos elegidos es lo que permite reconocer una variedad. Ello equivale a pensar las variedades como porciones de un *continuum* que son seleccionadas por los hablantes atendiendo a sus intenciones. Si bien estas selecciones corresponden a los propósitos comunicativos de cada participante de la interacción, portan un significado socialmente reconocido, del que depende su efectividad estratégica.

Nuestro análisis ha mostrado que, a pesar de la distancia lingüística entre la alternancia interlingüística y la alternancia intralingüística, la funcionalidad de ambas coincide en general con respecto a su significatividad y, en particular, en relación con las funciones convencionales que desempeñan.

En cuanto al significado de las alternancias, tanto los estudios referidos al cambio de código entre lenguas percibidas como distintas como nuestro análisis de la percepción de la alternancia intralingüística permiten establecer que existe en todos los casos un conocimiento social compartido que les confiere significado. En este sentido, atendiendo al marco teórico propuesto, sostenemos que la definición del fenómeno depende del reconocimiento y la interpretación que de él hagan los participantes a la vez que de las

intenciones comunicativas de los individuos que operan estas alternancias. El primer criterio se sostiene en el análisis orientado hacia la interpretación que de los pasos de una variedad a otra realicen los participantes de la interacción. La eficacia del cambio de una variedad a otra reside en el reconocimiento de este fenómeno por parte de los interlocutores, que actuarán en consecuencia. Si el interlocutor no reconoce la alternancia, el metamensaje no será comprendido, más allá de la inteligencia del contenido proposicional del enunciado. La posibilidad de entender el significado de la alternancia está dada por el conjunto de valores socialmente compartidos asociados a las variedades usadas.

El segundo criterio se centra en las intenciones del hablante, que puede redefinir o no la situación atendiendo a sus intenciones y a su percepción de cómo debería llevar adelante la interacción. Hemos mostrado que, en el estudio de caso presentado, los participantes de las interacciones reconocen las alternancias y el significado que comportan, a la vez que manifiestan un uso estratégico de las mismas.

Con respecto a las funciones de las alternancias, a lo largo de esta investigación hemos podido corroborar que las desempeñadas por las alternancias interlingüísticas son equiparables a las llevadas a cabo por la alternancia entre variedades de una misma *lengua*. En particular, la bibliografía referida al estudio de caso que nos ocupa señala recurrentemente la comparación entre las funciones desarrolladas por la alternancia de variedades en clases plurilingües y en las monolingües. Encontramos una amplia coincidencia entre las funciones de las alternancias registradas en los análisis correspondientes a contextos multilingües y las observadas en nuestro estudio. En todos los casos, los “pasos” de una variedad a otra son considerados estrategias y por lo mismo, operaciones llevadas a cabo con un propósito. En nuestro trabajo observamos que las funciones están estrechamente vinculadas a propósitos

pedagógicos relacionados tanto con la organización de las tareas y el mantenimiento del orden en clase como a la trasmisión de conocimientos: las alternancias se emplean para designar al interlocutor y mostrar si el discurso corresponde al contenido impartido para toda la clase o a un alumno en particular, para acortar o marcar las distancias impuestas por los roles propios de la interacción, para reformular conceptos o para asistir a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Esta especularidad entre los resultados de los análisis habilita la posibilidad de ratificar la homologación, no en términos de especulación teórica solamente sino sobre la base de estrictas constataciones empíricas, de los fenómenos de alternancias entre variedades pertenecientes a una *misma lengua* con las correspondientes a *lenguas diferentes*. Por lo tanto estaremos frente a una alternancia de variedades cada vez que los participantes de una interacción reconozcan un cambio con un propósito comunicativo en el conjunto de haces de rasgos lingüísticos empleados que responda a una intención de definición-redefinición de la interacción en curso.

Con respecto a la descripción de la interacción en el aula y de la alternancia lingüística en la bibliografía especializada consultada, observamos un constante parangón entre el uso del repertorio lingüístico en aulas monolingües y multilingües. En todos los casos se destaca que los participantes del intercambio verbal en clase despliegan estrategias vinculadas con el empleo de diferentes variedades lingüísticas destinadas a cumplir con un propósito comunicativo.

En cuanto a nuestro análisis de la interacción en clase, hemos mostrado que en su desarrollo se emplean diferentes variedades asociadas a valores y usos compartidos por los participantes de la interacción. Estas alternancias son reconocidas y empleadas con diferentes propósitos pragmáticos, al igual que las alternancias interlingüísticas, y ha sido posible

analizarlas aplicando un marco teórico que se mostró útil para el estudio de alternancias bilingües.

Atendiendo a que lo que distingue a las alternancias aquí examinadas es la mínima distancia lingüística entre las variedades implicadas, sostenemos que nuestro estudio ratifica las consideraciones previas acerca de la simetría entre las alternancias inter- e intralingüísticas y las expande, mostrando que es posible aplicar para ambas los mismos procedimientos analíticos.

Con respecto al valor de nuestro trabajo como aporte a la Sociolingüística aplicada, por último, consideramos que nuestro análisis de la interacción áulica en Bahía Blanca puede ser una contribución al conocimiento de un intercambio comunicativo que es constitutivo del proceso de transmisión de conocimiento. Como en cualquier otra interacción social, en clase circulan variedades diferentes vinculadas con diferentes propósitos, interlocutores y funciones. Las interacciones llevadas a cabo en el aula tienen particularidades relacionadas a normas y roles propios de la institución que las distancia de los intercambios informales. Un conocimiento más profundo de este tipo de interacción puede suponer un aporte a la elucidación de los modos en los que circulan los conocimientos en clase, considerando como tales no solo los disciplinares, sino también los vinculados con las normas sociales propias de cada comunidad.

Bibliografía

- Abdel Magid, M. y Mugaddam, A. (2013). Code Switching as an Interactive Tool in ESL Classrooms. *English Linguistics Research*, 2 (2), 31-42. doi: <http://dx.doi.org/10.5430/elr.v2n2p31>.
- Alarcos Llorach, E. (2000). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Alfonzetti, G. (1998). The conversational dimension in code-switching between Italian and dialect in Sicily. En P. Auer (Ed.), *Code-Switching in conversation. Language, interaction and identity* (pp. 80-214). Londres: Routledge.
- Álvarez-Cáccamo, C. (1996). The reflexive power of language(s): Code displacement in reported speech. *Journal of Pragmatics*, 25 (1), 33-59.
- Álvarez-Cáccamo, C. (1998). From 'switching code' to 'code switching': Towards a reconceptualisation of communicative codes. En P. Auer (Ed.), *Code-Switching in conversation. Language, interaction and identity* (pp. 29-48). Londres: Routledge.
- Almirón, M. y Porro, S. (2013). El discurso en el aula: el caso de un profesor de ciencias naturales. *Revista de investigación y experiencias didácticas, N° Extra*, 96-100.
- Amossy, R. (2005). Aportes para una distinción: Dialogismo vs polifonía en el análisis argumentativo. En J. Bres (Ed.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistique* (pp. 63-73). Bruxelles: Duculot.
- Appel, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Ariffin, K. y Husin, M. (2011). Code-switching and Code-mixing of English and Bahasa Malaysia in Content-Based Classrooms: Frequency and Attitudes. *The Linguistics*

- Journal*, 5 (1), 220-247. Recuperado de www.linguistics-journal.com/w-content/.../01/June-2011-ka.
- Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B. y Spotti, M. (2015). Superdiversity and sociolinguistic. En K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton y M. Spotti (Eds.), *Language and superdiversity* (pp. 1-18). New York: Routledge.
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Auer, P. (1984). *Bilingual Conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Auer, P. (1998). Introduction. Bilingual Conversation revisited. En P. Auer (Ed.), *Code-Switching in conversation. Language, interaction and identity* (pp. 1-24). Londres: Routledge.
- Auer, P. (Ed.), (1998). *Code-Switching in conversation. Language, interaction and identity*. Londres: Routledge.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 19 (73), 98-111.
- Backus, A. y Margreet, D. (2009). Loan translations versus code-switching. En B. Bullock y A. Toribio (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching. Linguistic Code-Switching* (pp. 75-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bajtin, M. (1985 [1979]). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barrios, G. y Rivero, R. (1998). Contacto de lenguas y contacto de dialectos: mantenimiento y cambio en relación a la disponibilidad léxica. *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina, IV*, pp. 33-45.
- Bell, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society*, 13 (2), 145-204.

- Bell, A. (2001). Back in style: Reworking audience design. In P. Eckert & J. R. Rickford (Eds.), *Style and sociolinguistic variation*. (pp. 139-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernstein, B. (1996). *Estructura del discurso pedagógico*. Barcelona: Morata.
- Bilgin, S. (2016). Code switching in English language teaching (ELT) teaching practice in Turkey: Student teacher practices, beliefs and identity. *Academic Journal*. 11 (8), 686-702. doi: 10.5897/ERR2016.2802.
- Birello, M. (2005). *La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupos de alumnos adultos en Cataluña* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/1290>.
- Blackledge, A. y Creese, A. (2009). *Multilingualism: a critical perspective*. Londres: Continuum Internacional Publishing Group.
- Blommaert, K. y Rampton, J. (2016). Language and Superdiversity. En K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton y M. Spotti (Eds.), *Language and Superdiversity* (pp. 21-48). New York: Routledge.
- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., y Shuart-Faris, N. (2004). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bobbo, A. (2015). *Inmigración y lenguas: español e italiano en Italia, variación y cambio* (Tesis de maestría). Universidad de Padua, Padua. Recuperado de: tesi.cab.unipd.it/49006/1/AURORA_BOBBO_2015.pdf.
- Borel, M. y Malet, A. (2011). Una manera de pensar la relación entre pedagogía y universidad: formación profesional en la Universidad Nacional del Sur. *VIII Encuentro de Cátedras*

de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.947.pdf.

Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

Bruner, J. (1974). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2 (1), 1–19.
doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000900000866>.

Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.

Bullock, B. y Toribio, A. (2009). Themes in the study of code-switching. En B. Bullock y A. Toribio (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*.

Linguistic Code-Switching (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.

Campbell, D. (1986). Desarrollo de la alfabetización en Matemáticas en una clase bilingüe. En J. Cook-Gumperz (Comp.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 179-211). Barcelona: Paidós.

Cano Aguilar, R. (1998). La transcripción de las declaraciones en documentos indios (s. XVI). En W. Oesterreicher, E. Stoll y A. Wesch (Eds.), *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas* (pp. 219-242). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Cantero, F. y de Arriba, C. (1997). El cambio de código: contextos, tipos y funciones. En J. Otal, I. Fortanet y V. Codina (Eds.), *Estudios de Lingüística Aplicada* (pp. 587-596). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Carlsson, E. (2010). *El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras: un estudio de caso* (Tesis de Licenciatura). Göteborgs: Göteborgs Universitet Institutionen för språk och litteraturer Spanska.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Chen-On Then, D. y Ting, S. (2009). A preliminary study of teacher code-switching in secondary English and science in Malaysia. *The electronic journal for English as second language*, 13 (1), 2-17. Recuperado de www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej49/ej49a3/.
- Chen-On Then, O. y Ting, S. (2011). Code-switching in English and science classrooms: more than translation. *International Journal of Multilingualism*, 8 (4), 299-323. doi: 10.1080/14790718.2011.577777.
- Ciapuscio, G. (2007). Comentarios y evaluaciones del léxico en el discurso del científico: aspectos estructurales y funcionales. En P. Vallejos Llobet (Coord.), *Los estudios del discurso. Nuevos aportes desde la investigación en la Argentina* (pp. 37-58). Bahía Blanca: EdiUNS.
- Ciapuscio, G. y Kesselheim, W. (1997). "Usted qué es: categorizaciones y contexto institucional", en Zimmermann, Klaus y Christine Bierbach (eds.) *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico*, Madrid, Vervuert iberoamericana.
- Coll, C. y Solé, I. (1997). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coomp.), *Desarrollo psicológico y educación Volumen II* (pp. 315-333). Madrid: Alianza.
- Conde Silvestre, J. (2007). *Sociolingüística histórica*. Madrid: Gredos.

- Coulthard, M. y Brazil, D. (1992). Exchange structure. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis* (pp. 50-78). New York: Routledge.
- Coupland, N. (2002). Language, situation, and the relational self: theorizing dialect-style in sociolinguistics. En P. Eckert y R. Rickford. (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp. 185-210). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A. (2005). *Teacher collaboration and talk in multilingual classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dailey O Cain, J. (2009). Introduction. En Turnbull, M. y Dailey O Cain, J. (Ed.), *First Language use in second and foreign language learning* (pp. 1-14). Toronto: Multilingual Matters.
- Dambrosio, A. (2013). Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas escolares en el nivel primario. Estudio preliminar. En Riestra, D., Tapia, S. y Goicoechea, M. (Comps.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 365-385). Bariloche: Ediciones GEISE.
- Dambrosio, A. (2015). La investigación sociolingüística en el aula: problemas, desafíos e interrogantes. En Y. Hipperdinger y A. Fernández Garay (Eds.), *Problemáticas de la Investigación Lingüística* (pp. 41-51). Bahía Blanca: Hemisferio Derecho.
- Dambrosio, A. (2016). *Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas didácticas en el nivel primario* (Tesis de Licenciatura). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

- Del Río, N. y García Zamora, M. (1998). El discurso pedagógico en la escuela secundaria. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística 1*, 35-43. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Lingüística.
- Dippold, D. (2015). *Classroom interaction: the internationalized Anglophone university*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Di Tullio, Á. (2010). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Domalewska, D. (2015). Classroom Discourse Analysis in EFL Elementary Lessons. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics, 1* (2), 1-9. doi: 10.7763/IJLL.2015.V1.2.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Paidós.
- Eckert, P. (2004). The Meaning of Style. *Texas Linguistic Forum, 47*, 41–53.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *English Language Teaching Journal, 5* (4), 303-311. doi: 10.1093/elt/50.4.303.
- Ervin-Tripp, S. (2002). Variety, style-shifting, and ideology. En P. Eckert y R. Rickford (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp. 44-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Escandell Vidal, M.V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la Sociolingüística*. Madrid: Visor.
- Fennema-Bloom, J. (2010). Code-scaffolding: a pedagogic code-switching technique for bilingual content instruction. *Journal of Education, 190* (3), 27-35. Fishman, J.A. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

- Flanders, N. (1961). Analyzing teacher behavior as a part of teaching-learning process, *Educational Leadership*, 19 (3), 173-200.
- Flyman-Mattsson, A. y Burenhult, N. (1999). Code-switching in second language teaching of French. *Working Papers*, 47, 59–72.
- Fontanella de Weinberg, M. (1974). *Un aspecto sociolingüístico del español bonaerense. La –s en Bahía Blanca*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Fontanella de Weinberg, M. (1987). *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Hachette.
- Fontanella de Weinberg, M. (1992). Una variedad lingüística en busca de su propia identidad. En M. Fontanella de Weinberg, P. Vallejos y Y. Hipperdinger, *Estudios sobre el español de la Argentina* (pp. 63-81). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Fontanella de Weinberg, M. (coord.). (2000). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires: Edicial.
- Fotos, S. (2001). Codeswitching by Japan's unrecognized bilinguals: japanese university students use of their native language as a learning strategy. En M. Noguchi y S. Fotos (Eds.), *Studies in Japanese bilingualism* (pp. 529-353). Londres: Multilingual Matters.
- Franceschini, R. (1998). Code-switching and the notion of code in linguistics: Proposals for a dual focus model. En P. Auer (Ed.), *Code-Switching in conversation. Language, interaction and identity* (pp. 51-75). Londres, Routledge.
- Friedrich, P. (1972). Social context and semantic features: The Russian pronominal usage. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (pp. 270-300). New York: Holt, Rinehart y Winston.

- Gabbiani, B. (2000). *Escuela, lenguaje y poder*. Montevideo: Universidad de la República.
- Gafaranga, J. (2009). The Conversation Analytic model of code-switching. En B. Bullock y A. Toribio (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching. Linguistic Code- Switching* (pp. 97-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- García Negroni, M. (2009). Dialogismo y polifonía enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso/ historia. *Páginas de guarda. Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita*, 7, pp. 15-3. Recuperado de <http://www.paginasdeguarda.com.ar/res-garcianegroni02.html>.
- Gardner-Chloros, P. (1995). Code-switching in community, regional and national repertoires: the myth of the discreteness of linguistic systems. En L. Milroy y P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages* (pp. 69-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giacalone Ramat, A. (1995). Code-switching in the context of dialect/standard language relations. En L. Milroy y P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 45-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2009). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talks*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Guerini, F. (2015). Being a former Second World War partisan. *Open Linguistics*, 1, 191– 210. doi: 10.2478/opli-2014-0010.

- Gulzar, M. Al Asmari, A. (2014). Code Switching: Awareness Amongst Teachers and Students in Saudi Universities EFL Classrooms. *Higher Education of Social Science*, 6 (2), 1-13. Recuperado de <http://www.cscanada.net/index.php/hess/article/view/j.hess.1927024020140602.4437>
- Gumperz, J. (Ed.). (1982a). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982b). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1999). On interactional sociolinguistic method. En S. Sarangi y C. Roberts (Eds.), *Talk, work and institutional order: discourse in medical, mediation, and management settings* (pp. 453-471). Berlin: Mouton/de Gruyter,
- Gumperz, J. y Blom, J. P. (1971). Social meaning in linguistic structures: Code switching in Norway. En: J. Gumperz (Ed.), *Language in social groups* (pp. 274-310). California: Stanford University Press.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.). (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gumperz, J. y Hernández-Chávez, E. (1975). Cognitive aspects of bilingual communication. En E. Hernández-Chávez, A. Cohen y A. Beltramo (Eds.), *El lenguaje de los chicanos. Regional and social characteristics of language used by Mexican-Americans* (pp. 154-163). Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Alabama: University of Alabama Press.
- Heller, M. (Ed.). (1988). *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton/de Gruyter.

- Hewings, M. (1992). Intonation and feedback in the EFL classroom. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 183-196). Nueva York: Routledge.
- Hipperdinger, Y. (1994). *Usos lingüísticos de los Alemanes del Volga*. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Hipperdinger, Y. (2001). *Integración y adaptación de transferencias léxicas. Contribución al estudio del contacto lingüístico en español bonaerense*. Bahía Blanca: EdiUNS.
- Hipperdinger, Y. (2002). Lengua e inmigración en el sudoeste bonaerense: funciones conversacionales de la alternancia de lenguas. *Anclajes*, 6, 45-77.
- Hipperdinger, Y. (2005). La práctica discursiva de la alternancia de lenguas. *Las lenguas y las prácticas sociales de comprensión y producción*. Jornadas Internacionales de Educación Lingüística Universidad Nacional de Entre Ríos, Concordia.
- Hipperdinger, Y. (2006). Introducción. En Y. Hipperdinger (comp.), *Contacto de lenguas en el sur argentino* (pp. 7-10). Bahía Blanca: EdiUNS.
- Hipperdinger, Y. (2010). *Sobre préstamos y apellidos. Convencionalización, alternancia y valoraciones en español bonaerense*. Bahía Blanca: EdiUNS.
- Horasan, S. (2014). Code-switching in EFL classrooms and the perceptions of the students and teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10 (1), 31-45.
- Hudson, R. (1981). *La Sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Hudson, R. (1996). *Sociolinguistics*, 2° ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, y Hogares Viviendas 2010. Resultados de la consulta*. Recuperado de www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id.

- Irvine, J. (2002). 'Style' as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. En P. Eckert y R. Rickford. (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp. 21-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1961). Linguistic and communication theory. En R. Jakobson (Ed.), *On the Structure of Language and Its Mathematical Aspect* (245-252). Providence: American Mathematical Society.
- Jakobson, R., Fant, G. y Halle, M. (1952). *Preliminaries to Speech Analysis: The distinctive features and their correlates*, Cambridge: The MIT Press.
- Kallmeyer, W. y Keim, I. (1988). *Formelhaftes Sprechen in der Filsbachwelt*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Kamwangamalu, N. (2010). Multilingualism and Codeswitching in bilingual education. En N. Hornberger y L. Mac Key, S. (Eds.), *Sociolinguistic and Language Education* (pp. 116-142). Bristol: Multilingual Matters.
- Kementchedjheva, Y. (2016). Code-Switching as strategically employed in political discourse. *Lifespans & Style*, 2 (1), 1-9. doi: 10.2218/l.s.v2i1.2016.1425.
- Kerbrat Orecchioni, C. (1993). *La enunciación*. Buenos Aires: Edicial.
- Kite, Y. (2001). English/Japanese Codeswitching among students in an international high school. En M. Noguchi y S. Fotos (Eds.), *Studies in Japanese bilingualism* (pp. 272- 311). Londres: Multilingual Matters.
- Klett, E. (2007). Características discursivas de la comunicación en clase de lengua extranjera. En P. Vallejos Llobet (Coord.), *Los estudios del discurso. Nuevos aportes de la investigación en la Argentina* (pp. 75-101). Bahía Blanca: EdiUNS.
- Knight, S. (2014). Creating a supportive environment for classroom dialogue. En S. Hennessy, P. Warwick , L. Brown, D. Rawlins y C. Neale (Eds.), *Developing*

Interactive Teaching and Learning Using the IWB. Open University Press.

Recuperado de <http://mcgraw-hill.co.uk/html/033526316X.html>.

Kumpulainen, K., Hmelo-Silver, C. y César, M. (2009). *Investigating classroom interaction.*

Methodologies. Nueva York: Routledge.

Labov, W. (1982). Competing value system in the inner-city school. En P. Gilmore y A.

Glatthorn (Comps.), *Children in and out of the school: Ethnography an education*

(148-171). Washington: Center of Applied Linguistics.

Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

Lafont, R. (1979). La diglossie en pays occitan ou le réel occulte. En R. Kloepfer (Ed.),

Bildung und Ausbildung in der Romaia. Akten des Romanistentages Gießen (pp.

504-512). München: Fink.

Lapenda, M. y Rusell, G. (2009). Planificación lingüística de Lengua de Señas Argentina

(LSA) en las escuelas y servicios agregados de alumnos sordos. Buenos Aires:

Dirección de Educación Especial.

Lee Simon, D. (2000). Towards a new understanding of codeswitching in the foreign

language classroom. En R. Jacobson (Ed.), *Trends in Linguistics. Codeswitching*

Worldwide II. Berlín: Mouton Gruyter.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje aprendizaje y valores*. Barcelona:

Paidós.

Li, D. (2008). Understanding mixed code and classroom code-switching: myths and realities.

New horizons in Education, 56 (3), 75-87.

Lipski, J.M. (1982). Spanish English language switching in speech and literature – theories

and models. *Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 9 (3), 191-212.

- Macaro, E. (2009). Teacher use of code-switching in the second language classroom. En M. Turnbull y J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 35-49). Clevedon: Multilingual Matters.
- Madsen, L. (2015). *Fighters, Girls and Other Identities: Sociolinguistics in a Martial Arts Club*. Bristol: Multilingual Matters.
- Marcellesi, J. B. y Gardin, B. (1979). *Introducción a la Sociolingüística. La Lingüística social*. Madrid: Gredos.
- Martin-Jones, M. (1995). Code switching in classroom: two decades of research. En L. Milroy y P. Muyske (Eds.), *One speaker, two language. Cross-disciplinary perspectives* (pp. 91-110). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin-Jones, M. (1998). Teaching and learning bilingually: a survey of recent research. *Working Papers in urban Language and literacies* (10). King's London College. Recuperado de www.kcl.ac.uk/.../research/.../WP010-teaching-and-Learning-Bil.
- Martínez, A., Speranza, A. y Fernández, G. (2013). Diversidad lingüística y enseñanza de la lengua: hacia la concreción de una práctica educativa que contemple la realidad multicultural. En A. Martínez (Coord.), *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula intercultural*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- McClure, E. (1977). Aspects of code-switching in the discourse of bilingual Mexican-American children. En M. Saville-Troike (Ed.), *Linguistics and Anthropology* (pp. 93-115). Washington: Georgetown University Press.
- McClure, E. y McClure, M. (1988). Macro- and micro-sociolinguistic dimensions of code-switching in Vingard (Romania). En M. Heller (Ed.), *Codeswitching*.

- Anthropological and Sociolinguistic Perspectives* (pp. 25-52). Berlin: Mouton/de Gruyter.
- McClure, E. y McClure, M. (2001). Oral and written Assyrian-English codeswitching. En R. Jacobson (Ed.), *Codeswitching Worldwide II* (pp. 157-192). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Medina Rivilla, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Bogotá: Cincel.
- Mehan, H. (1991). The school's work of sorting students. En D. Boden y D. H. Zimmerman (Ed.), *Talk and social structure* (pp. 71- 90). Berkeley: University of California Press.
- Merrit, M., Cleghorp, A., Abagil, J. y Bunyi, G. (1992). Sociolinguistic multilingualism: determinations of codeswitching in Kenyan primary classrooms. En C. Eastman (Ed.), *Codeswitching* (pp. 103-122). Clevedon: Multilingual Matters.
- Meeuwis, M. y Blommaert, J. (1998). A monolectal view of code-switching: Layered code-switching among Zairians in Belgium. En P. Auer (Ed.), *Code-Switching in conversation. Language, interaction and identity* (pp. 76-100). Londres, Routledge.
- Milk, R. (1981). An Analysis of the Functional Allocation of Spanish and English in a Bilingual Classrooms. *C. A. B. E. Research Journal*, 2 (2), 11-26.
- Moghadam, S., Samad, A. y Shahraki, E. (2012). Code Switching as a Medium of Instruction in an EFL Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (11), 2219-2225. doi: 10.4304/tpls.2.11.2219-2225.
- Montes-Alcalá, C. (2001). Written codeswitching: Powerful bilingual images. En R. Jacobson (Ed.), *Codeswitching Worldwide II*, (pp. 193-222). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Montes-Alcalá, C. (2005). "Dear Amigo": Exploring Code-switching in Personal Letters. En Lotfi, S. y Westmoreland, M. *Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics*, (102-108). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Modupeola, R. (2013). Code-Switching as a teaching strategy: Implication for English Language teaching and learning in a multilingual society. *Journal of Humanities and Social Science*, 14 (3), 92-94. Recuperado de www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol14.../P01439294.pdf.
- Moore, D. (2002). Case study. Code-switching and learning in the classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (5), 279-293. Recuperado de www.jlls.org.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Muñoz, R. (2016). La convivencia de registros en las primeras producciones de ingresantes a una carrera de grado. En Hipperdinger, Y., *XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. SAL: Bahía Blanca.
- Myers-Scotton, C. y Ury, W. (1977). Bilingual strategies: the social functions of code-switching. *Linguistics*, 19 (3), 5-20.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages. Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, C. (1995). *Social motivations for codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, C. (2000). The matrix language frame model: Developments and responses. En R. Jacobson (Ed.), *Codeswitching worldwide II* (pp. 23-58). New York: Mouton de Gruyter.

- Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (Ed.). (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Nicholson, S. (2014). An impetus for change: classroom analysis using Sinclair and Coulthard's model of spoken discourse. *International Journal of Linguistic*, 6 (2), 199-219. doi: <http://dx.doi.org/10.5296/ijl.v6i2.5464>.
- Notebaert, L. (2015). "Y dije you know, sabes qué? Yo creo que voy a estudiar" una comparación pragmática y sociolingüística entre los marcadores del discurso 'you know' y '(tú) sabes' en el 'Spanglish' (Tesis de maestría). Gante, Universidad de Gante. Recuperado de lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/212/955/RUG01-2212955_2015_0001_AC.pdf.
- Nussbaum, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 4, 36-47. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_34/a_560/560.html.
- Odlin, T. (2009). Transfer and code-switching: separate territories but common concerns on the border. En L. Isurin, D. Winford y K. de Bot (Eds.), *Multidisciplinary approaches to code switching* (pp. 337-358). Amsterdam: John Benjamins.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18 (7-8), 581-618.
- Paolillo, J. (2011). "Conversational" Codeswitching on Usenet and Internet Relay Chat. *Language@Internet*, 8, 1-23. doi: 0009-7-3214, ISSN 1860-2029.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Quilis, A. (2010). *Principios de fonología y fonética españolas*. Arco libros: Madrid.

- Raine, P. (2010). *An application of Sinclair and Coulthard (1975) method of discourse analysis*. Recuperado de <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essay/csdp/rainesinc-coul.pdf>.
- Rajala, A., Kumpulainen, K., Rainio, A., Hilppö, J. y Lipponen, L. (2016). Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 17-26. doi:org/10.1016/j.lcsi.2016.02.005.
- Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Raschka, C., Sercombe, P. y Chi-Ling, H. (2009). Conflicts and tensions in codeswitching in a Taiwanese EFL classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12 (2), 157-171.
- Rasouli, A. y Simin, S. (2016). Teachers and student's perceptions of code switching in aviation language learning courses. *International Journal of Research studies in language learning* 5 (3), 3-18. doi: 10.5861/ijrsl.2015.1259.
- Rex, L. y Schiller, L. (2009). *Using discourse analysis to improve classroom interaction*. Boston: Sense Publisher.
- Reyes, G. (1994). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco Libros.
- Riegelhaupt, F. (2011). Codeswitching and Language use in the classroom. En A. Roca. (Ed), *Research on Spanish in the US* (pp. 204-217) Somerville: Cascadilla Press.
- Rigatuso, E. (1992). *Lengua, Historia y Sociedad. Evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (1830-1930)*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

- Rigatuso, E. (2008). “¿Qué! ¿tiene calor?” Conversación de contacto en español bonaerense: de interacciones institucionales, de servicio y sociales. *Oralia: Análisis del discurso oral*, II, 133-168.
- Rigatuso, E. (2011). ¿De vos, de tú, de usted? Gramática, pragmática y variación: hacia una reinterpretación de los pronombres de tratamiento en español bonaerense. En L. Rebollo Couto y C. dos Santos Lopes (Orgs.), *As formas de tratamento em português e em espanhol: Variação, mudança e funções conversacionais* (pp. 381-407). Niterói: Editora da UFF.
- Rigatuso, E. (2017). “Cuestiones de variación lingüística en un sistema de tratamientos del español de la Argentina. El español bonaerense 2: cambios momentáneos de tratamiento pronominal y esquemas innovadores”. *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, 309-366.
- Romaine, S. (Ed.). (1982). *Sociolinguistic variation in speech communities*. London: Edward Arnold.
- Romaine, S. -(1988). Historical Sociolinguistics: Problems of Methodology. En U. Ammon et al. (Eds.). *Sociolinguistics* (pp.1452-1469). Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Romaine, S. (1994). *Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Romero, J. (1965). *El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, J. (1982). *Las ideas políticas en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Rose, S. y Van Duhm, O. (2006). Functions of code switching in multilingual classrooms. *Per Linguam*, 22 (2), 1-13. doi: org/10.5785/22-2-63.
- Rymes, B. (2010). Classroom discourse analysis: a focus on communicative repertoires. En N. Hornberger y S. Lee Mac Key (Eds.), *Sociolinguistic and Language Education* (pp. 528-548). Londres: Multilingual Matters.
- Sala, M. (1998). *Lenguas en contacto*. Madrid: Gredos.
- Sánchez Jiménez, D. (2012). Dilo en español mejor. Alternancia códica en el discurso del profesor en una clase de ELE. *Suplementos marcos ELE*, 14, 3-103. Recuperado de marcoele.com/descargas/14/jimenez-alternancia_codica.pdf.
- Sapiens, A. (1982). The use of Spanish and English in a high school bilingual civics class. En J. Amastae y L. Elías-Olivares (Ed.), *Spanish in the United States. Sociolinguistic aspects* (pp. 386-412). New York: Cambridge University Press.
- Sebba, M., Mahootian, S. y Jonsson, C. (Eds.). (2012). *Language Mixing and Code-Switching in Writing: Approaches to Mixed-Language Written Discourse*. New York: Routledg.
- Sert, O. (2005). The Functions of Code Switching in ELT Classrooms. *The Internet TESL Journal*, XI (8), 1-6. Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Sert-CodeSwitching.html>.
- Shuy, R. (1981). Learning to talk like teachers. *Language Arts*, 58 (3), 369-374.
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Simasiku, L., Choshi, K. y Smit, T. (2015). Barriers to Code Switching in English Second Language medium classrooms. *International Journal of English Literature and*

- Simon, K. (2014). Creating a supportive environment for classroom dialogue. En Hennessy, S., Warwick, Brown, L., Rawlins, D. y Neale, C. *Developing Interactive Teaching and Learning Using IWB*. Open University Press.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Speranza, A. (2015). La construcción del punto de vista desde una perspectiva variacionista. En E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (Ed.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas* (pp. 135- 153). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1978). Les ironies comme mention. *Poétique* 36, 399-412.
- Spolsky, B. (1992). Bilingüismo. En F. Newmeyer (Comp.), *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge* (pp. 127-147). Madrid: Visor.
- Sportuno, M. L. (2006). *Desterritorialización y heterogeneidad: la traducción literal en la narrativa de Sandra Cisneros* (Tesis de maestría). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Stell, G. y Yakpo, K. (2015). Elusive or self-evident? Looking for common ground in approaches to code-switching. En G. Stell y K. Yakpo (Eds.), *Code-switching between structural and sociolinguistic perspectives* (pp.1-16). Berlin: De Gruyter.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá: Cincel.
- Treffers-Daller, J. (2009). Code-switching and transfer: an exploration of similarities and differences. En B. Bullock y A. Toribio (Eds.), *The Cambridge Handbook of*

- Linguistic Code-Switching. Linguistic Code-Switching* (pp. 58-74). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trudgill, P. (1992). *Introducing language and society*. Londres: Penguin English. Unamuno, V. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de bilingüismo en EB? Notas desde el Chaco. En M. Censabella y C. Messineo (Eds.), *Lenguas indígenas de América del Sur II. Morfosintaxis y contacto de lenguas* (pp. 171-188). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Villalta, M. y Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12 (1), 221-233.
- Virkel, A. (2004). *Español de la Patagonia. Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- Vygotski, L. (1962 [1934]). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Walker, V. (2011). Codeswitching as a power and solidarity strategy in the foreign language classroom. An analysis of language alternation strategies utilised in a Portuguese-English higher education class. *Innervate*, 3, 351-363. Recuperado de <https://www.nottingham.ac.uk/english/.../innervate/.../1011walker>.
- Wei, L. (2009). The ‘why’ and ‘how’ questions in the analysis of conversational code-switching. En B. Bullock y A. Toribio (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching. Linguistic Code-Switching* (pp. 156-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinreich, U. (1968 [1953]). *Languages in contact. Findings and problems*, 9a. ed. The Hague: Mouton.

- Willis, J. (1992). Inner and outer: spoken discourse in language classroom. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 162-182). Nueva York: Routledge.
- Yataganbaba, E. & Yildirim, R. (2015). "EFL teachers" code-switching in Turkish secondary EFL language learner classrooms. *International Journal of Linguistics*, 7 (1), 82-101.
- Zangla, A. (2009). Variedades lingüísticas en la interacción áulica. En M. Cernadas de Bulnes J. y Marcilese (Eds.), *Política, sociedad y cultura en el sudoeste bonaerense* (pp. 345-355). Bahía Blanca: EdiUNS.
- Zanoni, F. (2016). Code-switching in CLIL classes: a Case Study. *EL.LE*, 5 (2). ISSN 2280-6792
- Zentella, A. (1982). Code-switching and interactions among Puerto Rican children. En J. Amastae y L. Elías-Olivares (Eds.), *Spanish in the United States. Sociolinguistic aspects* (pp. 354-385). New York: Cambridge University Press.

Apéndice

Apéndice 1

1. Notaciones empleadas en la transcripción de las interacciones grabadas

, Pausa breve

// Pausa de hasta 2 segundos de duración

((h!)) Risa

(...) Omisión de turnos o parte de ellos

2. Fragmentos de las interacciones áulicas que se presentaron a los consultantes para ser escuchados

Fragmento 1

Profesor 1: ...para tratar de fijar más eh o de fijar mejor dicho los nombres de ustedes eh Gabriel, Franco, Martina, Juan, Mariela.

Alumno 3: Presente.

Profesor 1: Martina y Mariela de las chicas por lo menos me voy a acordar.

Profesor 1: ¿Juan?

Alumno 5: Acá.

Profesor 1: ¿Cómo te va Juan? ¿Darío?

Alumno 6: Acá.

Profesor 1: ¿Qué haces, Darío? ¿Cómo andás? ¿Bien? // Bueno, discúlpeme si por ahí no me acuerdo los nombres// Bueno estábamos con el // cuento fant... eh de ciencia ficción ¿no? Bueno. ¿Se acuerdan que estábamos viendo el cuento de ciencia ficción? ¿No? Bueno hasta ahora ¿qué sabemos del cuento de ciencia-ficción? ¿Qué cuentos leímos de ciencia ficción? El primero de todos fue... ¿Se acuerdan ... qué cuento era?

Alumnos: El de la plaza.

Profesor 1: No ese no, ese era el fantástico. El otro, el de ciencia ficción era..

Alumno 5: Cómo se divertían.

Profesor 1: Muy bien, el de los chicos. Anoten como tiene... ¿Cómo te llamás?

Alumno 5: Luis.

Profesor 1: ¿Y el segundo que leímos?

Alumno 4: El caminante.

Profesor 1: El peatón. El mismo autor del que estamos leyendo. ¿Leo desde donde dejamos o desde el principio?

Alumnos: Desde el principio.

Profesor 1: Bueno. La fachada del oeste era negra salvo en cinco sitios. Aquí la silueta pintada de blanco de un hombre que regaba el césped. // Allí, como una fotografía, una mujer agachada recogía unas flores. Un poco más lejos las imágenes grabadas en la madera en un instante titánico, un niño con las manos levantadas.

Fragmento 2

Alumno 13: Profe, no sé cómo...

Profesor 2: ¿Qué pasa? ¿Qué pasa?

Alumno 13: Lo de la seis.

Profesor 2: ¿Cuál es la seis?

Alumno 13: Esta, la de la densidad del agua.

Profesor 2: Chicos, si se les complica, hagan todo el resto. Si se les complica déjenlo porque es muy poco lo que tienen de densidad. ¿Sí? Entonces hagamos todo el resto y cuando terminamos todo, si queda tiempo, después vemos la densidad.

Alumno 14: El agua y la sal. ¿Qué es?

Profesor 2: Sí, agua salada.

Alumno 14: ¿No hace falta...?

Profesor 2: No, no. // Colocamos cantidad de hojas entregadas.

Alumno 15: Profe, el agua con hielo...

Profesor 2: Sí.

Alumno 15: ¿Dos fases, dos componentes?

Profesor 2: Yo lo que digo es que agarres el fósforo y le hagas el cambio físico y el cambio químico.

Fragmento 3

Profesor 4: Bueno vamos a ir al grano. // Bien. Teníamos esta fotocopia que vamos a ir sacando y desempolvando de adentro de la carpeta porque // ya se olvidaron. Ya se olvidaron, no saben cómo nos llamamos. Hace tanto tiempo que no nos vemos que ya están llenas de polvo las cosas. // (Murmullo de los alumnos.) Matías vas a salir afuera, porque hoy estás bastante pavo.

Profesor 4: ¿Cuál es el hecho?

Alumno 22: La aparición del fantasma.

Profesor 4: El fantasma que resulta ser el hombre que ¿qué hace?

Alumno 22: Desaparece.

Profesor 4: Desaparece. ¿Sí?

Alumno 23: Desappear.

((h!))

Profesor 4: Bien // desappear no es desaparecer, es abandonar. // Bien ¿por algo más señalaron que este relato es fantástico? ¿En dónde pasa?

Alumnos: En una habitación.

Profesor 4: En una habitación. Bien. ¿Cuál es el tema que se trabaja en este relato? El tema de la literatura fantástica. (Dirigiéndose a un alumno en particular.) Bajá la pierna, bajá la pierna, a ver, la pier...

Alumnos: La aparición del fantasma.

Profesor 4: La aparición del fantasma. // (Dirigiéndose a un alumno en particular.) Dejé de masticar chicle o lo que sea, plástico, menos. Andá a tirarlo. ¡Qué asco!

Fragmento 4

Profesor 3: Vamos a empezar // ustedes me van a empezar a decir características de metales. Yo les voy a ir preguntando y ustedes van a ir respondiendo. ¿De acuerdo? Vamos a tratar de que la carpetita esté cerrada para // es decir quiero que ustedes cuando vamos a hablar de metales miren si en la mano tienen algún anillito, pulserita, algo que sea un metal para que podamos poner todas las características que sabemos de ese metal. // Cuando hablamos de no metales, una birrome, lo que sea lo vamos diciendo y esa es una forma de no olvidarse jamás las características de metales, no metales, lo que tenemos en el aire. ¿Estamos? Entonces inclusive tienen los anillitos de la carpeta. Todos tenemos un metal a mano y estamos en permanente relación con los gases. ¿De acuerdo?

Alumno 18: Profe, ¿la actividad la terminamos?

Profesor 3: Sí, después la terminamos. La actividad la terminamos después.

((h!)) (Dirigiéndose a un alumno que se está riendo.) ¿Qué te pasa? ¿Querés empezar vos?

Alumno 19: ¡No!

Profesor 3: Bueno entonces fin.

Fragmento 5

Profesor 1: Carlos.

Alumno 8: Acá, acá.

Profesor 1: Para que la dejé con lápiz. ¿Tenés lapicera acá?

Alumno 8: Sí.

Profesor 1: ¿Esta es la lapicera?

Alumno 8: Sí, lapicera.

Profesor 1: Primero las corregí con lápiz y después...

Alumno 8: ¿Con cuánto se aprueba?

Profesor 1: Eh. // No hay aprobación o desaprobación. Yo les puse porcentaje que representa lo que vos sabes o sea del 1 a al 100. Vos te sacaste por ejemplo 75.

Alumno 8: Sí.

Profesor 1: Vos demostraste que en el relato de ciencia ficción, para comprender un cuento, encontrar cuál es la historia principal, definir el... un montón de cosas lograste un 75.

Alumno 8: Sí.

Profesor 1: No es aprobado o desaprobado. Es más abierta la evaluación.

Alumno 8: Sí.

(El profesor se aleja.)

Alumno 8: (dirigiéndose a su compañero de banco.) Mirá, un punto...un punto nada más.

Alumno 9: Esto, ¿lo tenés bien?

Alumno 8: Lo tengo bien boludo, mirá.

Alumno 9: Esto, ¿lo tenés bien?

Alumno 8: Me parece que no.

Profesor 1: ¿El conflicto?

Alumno 8: Que golpearon la puerta.

Profesor 1: Tenemos que explicar un poco más.

Alumno 8: (A su compañero.) Yo le puse que golpearon la puerta boludo.

Profesor 1: ¿Cuál era la situación inicial?

Alumno 8: La mujer está sola en su casa.

Profesor 1: La mujer está sola en su casa y han muerto todos los demás.

Alumno 8: (Hablando a sus compañeros.) Cero boludo. ((h!)) (Dirigiéndose al profesor.) Profe, profe.

Fragmento 6

Alumno 1: Profê, profe, ¿no falta la otra prueba después, la otra prueba?... Es por los errores de ortografía, si no fuera por los errores de ortografía....

(Dirigiéndose a un compañero que se encuentra más lejos.) ¿Qué te sacaste?
¿Eh? Cero. Te sacaste un uno, qué hijo de puta... ¿Qué te sacaste Lisandro?

Profesor 1: ¿Alguna pregunta más?

Alumno 1: Sí, acá. (A un compañero que está más lejos.) ¿Qué te sacaste? ¿Qué sacaste, Lisandro?

Alumno 3: 75.

Alumno 1: Empatamos, empatamos. Eh González, González, ¿cuánto tuviste? El Fede sacó 65. Te re macheteaste, vos.

Alumno 3: No me machetié. Si la carpeta estaba abajo, cerrada.

Alumno 1: Sí, sí, sí. (Habla alto para “tapar” la voz del compañero con el cual discute.) Vos mismo lo dijiste, vos mismo lo dijiste. Estaba la cartuchera acá. Sos un mentiroso, todo mentira. Machete, machete, machete. Pero te sacaste 70. Yo me saqué 75. ((h!))

Fragmento 7

Alumno 32: Profe, acá.

Profesor 7: ¿Dónde?

Alumno 32: Acá viste en el 8 eh esta dice explica con tus palabras.

Profesor 7: Sí.

Alumno 32: Yo puse es un relato que no pasa en la realidad, no puede pasar eh pasan cosas imaginarias, sueños, visiones, etc, personajes ficticios como duendes, animales, etc. ¿Qué tiene mal?

(Le habla a otro compañero.) Calláte vo.

Profesor 7: Bueno. Había un cuento dividido en tres partes.

Alumno 32: (Al compañero.) Sh, callate quería ve cómo era.

Profesor 7: Había que ordenar las tres partes esas.

Alumno 32: Sí, ¿cómo era profe? Me costó un huevo a mí. No encajaba profe.

Profesor 7: (Habla a todos los alumnos.) Bueno, puede ser, puede ser. A la mayoría le costó muchísimo eso.

Alumno 32: No encajaba, Profe, no encajaba. ¿Cómo era profe?

Profesor 7: (El profesor explica.) Este era el número uno, este era el número dos y este el número tres.

Alumno 32: (Al compañero.) To mal, mierda, to mal tenía. No acerté ni uno, ni a uno le pegué.

Fragmento 8

Profesor 3: Porque el no metal ¿qué? (Murmullo de los alumno.) Es // un // mal // conductor de la electricidad, es decir que cada una de las cosas que nos rodea están muy bien pensadas, es decir yo tengo un cable, ustedes vieron que están llenos de hilos de cobre recubierto por un no metal. ¿Por qué?

Porque el cable es un buen conductor de la electricidad y el no metal mal conductor de la electricidad y entonces lo aísla.

(Los alumnos deben trabajar con la Tabla periódica.)

Alumno 20: (Dirigiéndose a un compañero.) ¿Vo tenés? Yo sí tengo, boludo.

Profesor 3: ¿Qué quiere decir inertes?

Alumno 20: (Dirigiéndose a un compañero.) Neón, argón. No entiendo una mierda.

Profesor 3: Que no tienen actividad. ¿Cómo se juntan?

Alumno 20: ¿Qué cosa, profe? (El docente continúa explicando y dictando mientras un compañero le pide hojas y no lo deja escuchar.) Aguante, profe. //

Profe, sólido, líquido y metal, ¿es metal, no? (El docente no lo escucha. El alumnose dirige a un compañero.) ¿Es no metal, gato?

Apéndice 2

Cuestionario aplicado en forma escrita a los consultantes

En la situación de clase existen roles establecidos y definidos para docentes y alumnos. De acuerdo con tu/su experiencia:

- a) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los docentes?
- b) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los alumnos?
- c) Los alumnos, ¿hablan igual cuando se dirigen al docente que cuando se dirigen a otro alumno?
- d) ¿Considera/considerás que deberían hacerlo como lo hacen, o de otra forma?
(Y en ese caso, ¿cuál es la forma en que debería hacerlo?)

Ejemplos de la aplicación del cuestionario

1. Consultante: docente de Prácticas del Lenguaje, género femenino, menor de 45 años.

En la situación de clase existen roles establecidos y definidos para docentes y alumnos. De acuerdo con tu/su experiencia:

- a) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los docentes?

Creo que los docentes empleamos un registro más formal que el que emplean los alumnos, y esto marca una diferencia en la manera de hablar. Tratamos de que nuestro vocabulario sea más específico, puntual. Igualmente, si bien se da esta situación, hoy en

día la forma de hablar de los docentes se ha vuelto bastante informal. Han entrado en su registro términos más informales o formas más informales (se puede escuchar decirle “che” a un alumno o tratarlo de vos, sin inconvenientes).

b) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los alumnos?

Considero que el habla de los alumnos es más informal. Se caracteriza por la presencia de un vocabulario constituido por gran cantidad de formas que funcionan como “insultos ficticios” a veces, y otras no tanto (Ej: boludo, tarado, idiota....). Se usan formas informales, que les cuesta abandonar a la hora de elaborar, ya sea por escrito u oralmente, un discurso “para la escuela”, que requiere de vocabulario más formal y específico (los chicos “hablan mucho, guitarrear” y no dicen demasiado). Les cuesta despegarse notablemente de la oralidad.

c) Los alumnos, ¿hablan igual cuando se dirigen al docente que cuando se dirigen a otro alumno?

En general, lo que mantienen o tratan de mantener los alumnos, a la hora de dirigirse al docente, es el respeto, y esto busca ser reflejado a través del lenguaje. No le dicen “boludo o tarado” al profesor.

Sí aparece el empleo de la forma “vos” y, en ocasiones, la forma “che” como vocativo.

d) ¿Considera/considerás que deberían hacerlo como lo hacen, o de otra forma? (Y en ese caso, ¿cuál es la forma en que debería hacerlo?)

Considero que el problema del habla de los alumnos es la adecuación del registro. No distinguen el registro formal e informal, y esto afecta al vocabulario que emplean.

No creo que esté mal que empleen su propio cronolecto, ni tampoco que hagan uso de formas de mayor confianza (“vos”, “che”) entre ellos ni cuando se dirigen a los docentes.

Lo que no veo bien es que los chicos empleen palabras que pueden resultar en insultos (tal es el caso de “tarado”, “pelotudo”, “tonto”).

En la escuela, en el aula, intento que dichas expresiones no se utilicen, porque no las considero adecuadas para el contexto.

2. Consultante: docente de Literatura, género femenino, mayor de 45 años.

En la situación de clase existen roles establecidos y definidos para docentes y alumnos. De acuerdo con tu/su experiencia:

a) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los docentes?

Con respecto a la forma de hablar de los docentes, creo que hay cierta formalidad propia de la actividad que desempeñan.

b) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los alumnos?

Los alumnos tienen una manera particular de hablar, especialmente entre ellos. También puede variar la forma según la tribu urbana a la que pertenezcan.

c) Los alumnos, ¿hablan igual cuando se dirigen al docente que cuando se dirigen a otro alumno?

De acuerdo a la forma en que se dirigen cuando hablan con el docente, considero que hay alumnos que no tienen en cuenta la diferencia (o no tienen ningún reparo) que existe

entre comunicarse con un par, que dirigirse a un docente. Otros en cambio cuidan la forma al expresarse.

d) ¿Considera/considerás que deberían hacerlo como lo hacen, o de otra forma? (Y en ese caso, ¿cuál es la forma en que debería hacerlo?)

Considero que el alumno no debe tener la misma forma de hablar con un profesor, que con un amigo o compañero. Dirigirse adecuadamente al profesor, no solo es evidencia de respeto y buena educación, también les facilitará el desempeño laboral en el futuro. Seguramente a ningún jefe, encargado, supervisor o autoridad inmediata le “caerá bien” que el empleado lo llame “chabón” o “loco” en el mejor de los casos, menos aún si de, cada diez palabras, nueve es “boludo”.

3. Consultante: docente de Literatura, género masculino, menor de 45 años.

En la situación de clase existen roles establecidos y definidos para docentes y alumnos. De acuerdo con tu/su experiencia:

a) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los docentes?

Pienso que hay dos características o grupos:

- el docente que utiliza un vocabulario o expresiones que hacen “notar” su condición de “maestro”, del “que sabe”, y a veces eso plantea una distancia [sic] que el alumno no se atreve a acortar.

- el docente que, tal vez buscando llegar más a sus alumnos, usan un vocabulario más propio de las edades de los jóvenes, pero se pierde el “lenguaje académico”, o el

ejemplo que también necesitan los alumnos de la manera adecuada de hablar en ámbitos formales.

b) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los alumnos?

Los alumnos hablan con un vocabulario muy limitado, casi siempre a partir de los 13-14 evitan participar en la clase. Entre ellos usan permanentemente expresiones como el “*boludo/a*”, diminutivos, sobrenombres. A los profesores se refieren como “la de.....” “el de...” y si el maestro tiene cierta edad ya es “el viejo” o “la vieja de...”

c) Los alumnos, ¿hablan igual cuando se dirigen al docente que cuando se dirigen a otro alumno?

Cuando el profesor les da cierta confianza a veces se dirigen a él igual que a sus otros compañeros, algunos porque “se les escapa” y otros porque no le dan mucha consideración (problema que tiene su raíz en los hogares) a la tarea o al papel del docente.

d) ¿Considera/considerás que deberían hacerlo como lo hacen, o de otra forma? (Y en ese caso, ¿cuál es la forma en que debería hacerlo?)

Considero que la relación del alumno hacia el docente se ha hecho demasiado informal. No estoy de acuerdo con un modelo docente acartonado, “yo soy el que sabe y estoy más arriba de ustedes”, es necesario una relación de cierta confianza, pero sin olvidar que hay roles asimétricos, que los alumnos no solo aprenden de la materia que dictamos, sino de actitudes y expresiones que más tarde necesitarán en su desarrollo en la sociedad.

4. Consultante: docente de Literatura, género masculino, mayor de 45 años.

En la situación de clase existen roles establecidos y definidos para docentes y alumnos. De acuerdo con tu/su experiencia:

a) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los docentes?

De acuerdo a la formación que hemos recibido sí hay varios aspectos que distinguen a los docentes en la forma de hablar.

El registro de acuerdo con la situación comunicativa nosotros sabemos que es diferente. Además todos aquellos que nos hemos inclinado por la docencia ya contamos con algo especial.

b) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los alumnos?

c) Los alumnos, ¿hablan igual cuando se dirigen al docente que cuando se dirigen a otro alumno? (El docente responde las dos preguntas a la vez)

Sí, el registro que manejan entre sus pares, y el que emplean cuando se dirigen a nosotros o algún directivo. Hay términos que saben que no deben emplearlos, pero en el aula se les desliza alguno, porque ellos lo utilizan con cariño o afecto.

d) ¿Considera/considerás que deberían hacerlo como lo hacen, o de otra forma? (Y en ese caso, ¿cuál es la forma en que debería hacerlo?)

Considero bastante oportuna e importante la pregunta porque insisto bastante sobre este aspecto. Quizá sea redundante pero de acuerdo a la situación comunicativa deberían manejar los diferentes registros.

Debemos tratar que no utilicen en la clase un registro vulgar.

5. Consultante: docente de Química, género femenino, menor de 45 años.

En la situación de clase existen roles establecidos y definidos para docentes y alumnos. De acuerdo con tu/su experiencia:

a) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los docentes?

Los docentes tenemos un lenguaje formal que según nuestra área de conocimientos será un lenguaje científico, muchas veces solo entendido por personas que pertenecen a ese ambiente.

b) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los alumnos?

El lenguaje del alumno es acorde a su edad, que van abandonando a medida que van creciendo y madurando. Crean un código diferente al adulto para identificarse, utilizando palabras y términos propios.

c) Los alumnos, ¿hablan igual cuando se dirigen al docente que cuando se dirigen a otro alumno?

Los alumnos hablan de manera no formal con sus pares que comparten su lenguaje y de manera diferente con quienes no comparten su lenguaje, fuera de sus ambientes que podríamos decir cotidianos.

d) ¿Considera/considerás que deberían hacerlo como lo hacen, o de otra forma?

(Y en ese caso, ¿cuál es la forma en que debería hacerlo?)

Si observamos cómo se comunican en los SMS, chats, etc., observamos la utilización de abreviaturas, el no uso de vocales, falta de puntuación y acentuación, palabras solo comprendidas por ellos. Como docentes debemos hacerles ver que ese tipo de lenguaje no debe ser utilizado en el lenguaje formal dentro del ámbito escolar; ya lleva desconocer las

reglas ortográficas, al empobrecimiento del vocabulario, que los puede llevar a no saber distinguir si es correcto el lenguaje alterado que usan para la comunicación entre pares SMS; chats; etc o el aprendido en la escuela.

6. Consultante: docente de Química, género femenino, mayor de 45 años.

En la situación de clase existen roles establecidos y definidos para docentes y alumnos. De acuerdo con tu/su experiencia:

a) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los docentes?

Los docentes utilizamos un vocabulario académico que a veces no es entendido por los alumnos y un poco autoritario.

b) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los alumnos?

Los alumnos suelen hablar con un vocabulario muy primitivo.

c) Los alumnos, ¿hablan igual cuando se dirigen al docente que cuando se dirigen a otro alumno?

A ellos les es muy difícil entender que hay diferencias entre la forma de expresarse entre ellos y cómo cuando se dirigen a un docente o directivo.

d) ¿Considera/considerás que deberían hacerlo como lo hacen, o de otra forma? (Y en ese caso, ¿cuál es la forma en que debería hacerlo?)

Creo que para ellos es difícil cambiar la forma porque no conocen otro vocabulario que el usado entre ellos.

7. Consultante: docente de Ciencias Naturales, género masculino, menor de 45 años.

En la situación de clase existen roles establecidos y definidos para docentes y alumnos. De acuerdo con tu/su experiencia:

a) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los docentes?

Los docentes utilizan un vocabulario más amplio y se detiene a definir o explicar significados. También es más formal.

b) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los alumnos?

Usan pocas palabras para expresarse (pocas y se llaman con insultos).

c) Los alumnos, ¿hablan igual cuando se dirigen al docente que cuando se dirigen a otro alumno?

No, tienden a ser más formales al hablarle al docente aun cuando no es un tema de la clase.

d) ¿Considera/considerás que deberían hacerlo como lo hacen, o de otra forma? (Y en ese caso, ¿cuál es la forma en que debería hacerlo?)

Deberían hacerlo todos de una forma respetuosa para el profesor y para sus compañeros.

Es muy difícil lograr un silencio respetuoso al realizar una exposición o explicación en la clase, ya que algunos alumnos poco interesados murmuran o hablan entre ellos y molestan al resto del curso y del profesor.

8. Consultante: docente de Química, género masculino, mayor de 45 años.

En la situación de clase existen roles establecidos y definidos para docentes y alumnos. De acuerdo con tu/su experiencia:

a) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los docentes?

Adoptan un volumen fuerte y una entonación para transmitir autoridad y seguridad.

b) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los alumnos?

Hablan simultáneamente, se puede interpretar que escuchan poco o nada a sus compañeros.

c) Los alumnos, ¿hablan igual cuando se dirigen al docente que cuando se dirigen a otro alumno?

En la mayoría de los casos, no.

d) ¿Considera/considerás que deberían hacerlo como lo hacen, o de otra forma?

(Y en ese caso, ¿cuál es la forma en que debería hacerlo?)

Deben hacerlo respetando la asimetría de la relación docente-alumno, no usar el tuteo, y solicitar en lugar de demandar.

9. Consultante: alumna de 2° año.

En la situación de clase existen roles establecidos y definidos para docentes y alumnos. De acuerdo con tu/su experiencia:

a) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los docentes?

Sí, porque hablan respetuosamente, cariñosamente. Además, al ser docentes tienen un modo de explicar las cosas y tienen respuestas a la mayoría de las preguntas que se les hacen.

b) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los alumnos?

Sí, los alumnos, al conocerse comparten más tiempo juntos y se llevan diferente con los maestros.

c) Los alumnos, ¿hablan igual cuando se dirigen al docente que cuando se dirigen a otro alumno?

No, al docente se dirigen respetuosamente por ser alguien mayor y con autoridad.

d) ¿Considera/considerás que deberían hacerlo como lo hacen, o de otra forma? (Y en ese caso, ¿cuál es la forma en que debería hacerlo?)

No todos los alumnos tratan de la misma forma a los docentes, pero en general, bien.

10. Consultante: alumna de 5° año.

En la situación de clase existen roles establecidos y definidos para docentes y alumnos. De acuerdo con tu/su experiencia:

a) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los docentes?

Sí, los caracteriza los modales y palabras que usan para comunicarse con nosotros.

b) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los alumnos?

Sí, los caracteriza las palabras, los gestos, los modales.

c) Los alumnos, ¿hablan igual cuando se dirigen al docente que cuando se dirigen a otro alumno?

No. A los docentes se les dirige de otra forma con otras palabras y con otra confianza.

d) ¿Considera/considerás que deberían hacerlo como lo hacen, o de otra forma?
(Y en ese caso, ¿cuál es la forma en que debería hacerlo?)

Creo que así está bien, se los respeta tanto al alumno como al docente solo que al hablar se lo hace de diferente manera para cada uno.

11. Consultante: alumno de 2º año.

En la situación de clase existen roles establecidos y definidos para docentes y alumnos. De acuerdo con tu/su experiencia:

a) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los docentes?

Los docentes tienen ese “respeto” para con sus alumnos que los caracteriza.

b) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los alumnos?

Los alumnos durante la clase somos maleducados; no en todos los casos. No somos responsables en algunos casos.

c) Los alumnos, ¿hablan igual cuando se dirigen al docente que cuando se dirigen a otro alumno?

Los chicos o adolescentes cuando estan con sus amigos o compañeros hablan de un modo mas suelto, con mas confianza en cambio con los profesores puede haber confianza pero hasta cierto modo.

d) ¿Considera/considerás que deberían hacerlo como lo hacen, o de otra forma? (Y en ese caso, ¿cuál es la forma en que debería hacerlo?)

Creo que con compañeros y profesores deberíamos hablar todos por igual.

12. Consultante: alumno de 5° año.

En la situación de clase existen roles establecidos y definidos para docentes y alumnos. De acuerdo con tu/su experiencia:

a) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los docentes?

Sí, hablan muy detenidamente para que los alumnos entiendan.

b) ¿Hay algo que caracteriza la forma de hablar de los alumnos?

No, creo que no.

c) Los alumnos, ¿hablan igual cuando se dirigen al docente que cuando se dirigen a otro alumno?

No, hablan más formalmente.

d) ¿Considera/considerás que deberían hacerlo como lo hacen, o de otra forma? (Y en ese caso, ¿cuál es la forma en que debería hacerlo?)

Sí yo considero que sí por una cuestión de respeto.