

LAS ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS QUE REGULAN LA INTERACCIÓN VERBAL EN UN AULA DE CLASE DE LENGUA ESPAÑOLA

Liseth Cornieles

lcornieles@usb.ve

Universidad Simón Bolívar, Miranda; Venezuela

Recibido: 20/06/2013 **Aceptado:** 14/10/2013

RESUMEN

En este artículo se analiza el modo en que el docente regula, a través de diversas estrategias, la interacción que se establece en el contexto de la clase. Los fundamentos teóricos están constituidos por los aspectos que caracterizan la interacción verbal en el aula de clases (Bolívar, 2005; González y León, 2009; Camacaro, 2008), las relaciones que se establecen entre el manejo del discurso y el poder en el aula de clases (Tusón 2007), así como la argumentación docente (Cros, 2003). La metodología empleada es de tipo cualitativo, pues se trata de una investigación descriptiva. Se analizaron tres sesiones de clases de un curso de Lengua española dictado en el Instituto Pedagógico de Caracas. Los resultados muestran que, en estas clases, se regula la interacción a través del uso frecuente de las estrategias de aproximación, especialmente las que se basan en la solidaridad.

Palabras clave: interacción verbal, argumentación docente, estrategias de aproximación.

ARGUMENTATIVE STRATEGIES GOVERNING VERBAL INTERACTION IN A SPANISH CLASSROOM

ABSTRACT

This article analyses the way in which the teacher regulates, through different strategies, the interaction generated in a Spanish class. The theoretical basis are composed by aspects that characterize the verbal interaction in the classroom (Bolívar, 2005; González and Leon, 2009; Camacaro, 2008), the relationships between discourse management and power in the classroom (Tusón, 2007), as well as teaching argumentation (Cros, 2003). The methodology used is qualitative because it is a descriptive research. Three sessions of classes were analyzed from a Spanish course taught at Instituto Pedagógico de Caracas. The findings showed that the interaction is regulated in these classes by the frequent use of approximation strategies, particularly those based on solidarity.

Keywords: verbal interaction, teaching argumentation, approximation strategies.

Introducción

El aula de clase es un espacio dentro del cual se establecen diversos tipos de relaciones y donde la autoridad está siempre en manos del docente, así que el poder está monopolizado por este último. Es por ello que resulta interesante revisar de qué forma se lleva a cabo el establecimiento de esas relaciones de poder para describirlas. El modo en que se desenvuelven los individuos dentro de los espacios académicos ha sido, en efecto, objeto de muchos estudios que se han realizado desde las

más variadas perspectivas (Flanders, 1970; Cros, 2003; Camacaro, 2008; Ruiz Carrillo y otros, 2010) y la relevancia de este asunto viene dada por el hecho de que el aula es parte de una institución social que permite reconocer cómo se vinculan las personas, cómo actúan entre sí y qué mecanismos emplean para relacionarse e influir en la conducta de los otros. Sin embargo, dada la amplitud y la complejidad del evento comunicativo que se desarrolla en el contexto de la clase, los análisis que se han realizado hasta ahora resultan generales e involucran, al mismo tiempo, muchos de los elementos que intervienen en tal evento. Es por ello que la presente investigación adquiere relevancia en la medida en que gira en torno al estudio específico de uno de los aspectos fundamentales de la comunicación dentro del aula, que es el discurso docente, y analiza la forma en que el profesor regula, a través de diversas estrategias, la interacción que se establece en ese contexto.

La teoría considerada tiene que ver con la interacción verbal en el aula de clases (Bolívar, 2005; González y León, 2009; Camacaro, 2008), las relaciones entre el discurso y el poder en el aula de clases (Tusón 2007) y la argumentación docente (Cros, 2003); estos aspectos permitieron la justificación y el establecimiento de las categorías del análisis. La metodología empleada es de tipo cualitativo (Martínez, 2006), que resulta la más conveniente por tratarse de una investigación descriptiva a través de la cual se pretende realizar la interpretación detallada de un fenómeno dentro de unas condiciones específicas. El corpus analizado está constituido por tres sesiones de clases de Lengua española dictadas en el Instituto Pedagógico de Caracas. Dada la naturaleza del estudio, el interés radica en la profundidad de la descripción que se realiza, por lo que se analiza el discurso empleado por un solo docente, con la intención de identificar y clasificar las estrategias argumentativas que emplea y el modo en que lo hace. Esto permite que, a diferencia de lo que hemos encontrado en trabajos anteriores, en lugar de plantearse conclusiones generalizadas, se presenten resultados particulares que, posteriormente, podrían servir de base a nuevos estudios.

Objetivo general

Analizar las estrategias argumentativas empleadas por el docente de Lengua española para regular la interacción en la clase.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias argumentativas empleadas por el docente de Lengua española para regular la interacción en la clase.

- Clasificar las estrategias argumentativas empleadas por el docente de Lengua española para regular la interacción en la clase.

La interacción verbal en el aula de clases

La comunicación cara a cara se erige como un tipo de interacción muy frecuente y cotidiana para la mayoría de las personas y, según Bolívar (1994), aunque la palabra interacción “se usa para señalar que existe negociación de algún tipo y que se espera un resultado” (p. 77), en el contexto de los estudios del discurso, se trata de “un tipo de relación que sólo se da entre las personas, con el propósito de producir un efecto o un cambio en la situación”. (p.79).

Ese propósito de influir en otros está presente, entonces, en cualquier tipo de interacción y se entiende que en la verbal esto ocurre a través del empleo del discurso y de las diversas estrategias de las cuales, en este sentido, se pueda tomar provecho.

La verbal es un tipo específico de interacción social que “requiere la alternancia de roles entre emisores y receptores” (González y León, 2009, p.31). Es así como se va estableciendo el juego de poder entre unos y otros y como se va construyendo el discurso en función de poder influir en aquel que, en un momento determinado del encuentro, asuma la posición de oyente. Aquí adquiere vital importancia la existencia del denominado sistema de turnos que constituye un tipo de organización operativa de la conversación y que permite esa alternancia de turnos que, en algunos eventos comunicativos, es absolutamente espontánea.

Cosa contraria ocurre, por ejemplo, en el aula de clase donde los turnos de habla son asignados por el mismo interlocutor, el docente, que es quien decide cuándo y cuánto puede hablar cada uno del resto de los participantes. Es precisamente el docente quien acapara la mayor parte del tiempo de habla en la clase, es quien lleva a cabo el desarrollo de la sesión e incluso hace preguntas que luego él mismo responde, así que deja pocas oportunidades para que el alumno participe. Así lo apunta Flanders (1970) y también lo confirman trabajos realizados más recientemente (Camacaro, 2008; González y León, 2009). En efecto, en este tipo de interacción, las características de la comunicación cara a cara se mantienen, pero se ven matizadas por la relación de jerarquía que se establece entre el docente y los alumnos.

La interacción alumno-docente se define como una relación asimétrica, por lo que el rol de los actores está delimitado. En ella, el docente representa la autoridad a la que debe estar sujeto el alumno. Ello responde a que dicho contacto está sustentado en propósitos predeterminados socioculturalmente. (Camacaro, 2008, p. 191)

Como se ve, en la clase, existe cierta delimitación de los roles que se cumplen dentro del evento comunicativo y esto, como se ha señalado antes, tiene que ver con el hecho de que no existe una relación entre pares sino una relación en la cual el docente está, desde el punto de vista de la jerarquía y el poder, por encima de los estudiantes y es él quien controla y toma las decisiones.

En este contexto resulta importante otro elemento que tiene que ver con el hecho de que el docente no solo controla la frecuencia y duración de los turnos de habla, sino que ya están preestablecidos los roles que debe asumir cada uno de los actores que participan en este tipo particular de interacción verbal. Esto quiere decir que, mientras se supone que el maestro o profesor es quien posee los conocimientos y va a comunicarlos, el alumno va a recibir tales conocimientos y va a realizar preguntas que permitan aclarar dudas y lograr el objetivo final del aprendizaje.

Son muchos los elementos característicos que se pueden mencionar en torno a la clase como evento comunicativo; sin embargo, Cros (2003) sistematiza tales elementos a través de la descripción del carácter dialógico de este tipo de encuentro. En primer término, se alude al carácter dialógico del discurso de la clase, puesto que para construirlo se parte del conocimiento, revisión y transformación de discursos preexistentes. En segundo lugar, se refiere al rasgo dialógico que deriva del hecho de que “el discurso de la clase se elabora con la voluntad de adecuarse a un destinatario generalmente menos experto que el docente” (p. 47). Por último, se apunta que el discurso de la clase es dialogado en la medida en que se trata de una actividad de comunicación en la cual está abierta la posibilidad de la interacción entre los participantes. Esta complejidad es una de las características fundamentales del discurso de la clase y representa una de las razones por las cuales este tipo de discurso, en particular, constituye un importante objeto de análisis ya que en la medida en que se conoce su funcionamiento se puede valorar, y mejorar.

Discurso y poder en el aula de clases

La relación que se establece entre el docente y los alumnos es jerárquica, no es horizontal, no se comportan como iguales; que el primero tiene el control tanto del orden y de la disciplina, que forman parte del contexto educativo, como de asuntos más vinculados con el propio sistema de comunicación oral, de los turnos de habla, de su frecuencia y extensión.

El docente es quien determina el tema y quien pretende, en última instancia, influir en la conducta de la audiencia para lograr que esta cambie. Las condiciones de la clase son establecidas por el docente y, tal como lo señalan Ruiz Carrillo y otros (2010), “la forma en que el conocimiento se presenta, se recibe y comparte, se discute, se limita y controla, se comprende o se comprende mal,

está en función de los procesos que se establecen en el salón de clase” (p. 8). Esto quiere decir que el manejo que se hace del discurso dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje permite el logro del propósito didáctico que implica la modificación del estado epistémico de los aprendices. Además, las estrategias discursivas, que Ruiz Carrillo (2013) define como determinadas formas técnicas particulares de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción del conocimiento de sus alumnos, facilitan el establecimiento y el mantenimiento de la relación de poder entre unos y otros y, aunque efectivamente el maestro adapte su mensaje en función del modo en que reaccionen los alumnos, la verdad es que la clase es un discurso planificado que tiene un objetivo predeterminado y en el cual el mayor peso lo tiene el docente.

Es evidente que la relación que se establece dentro del aula de clase es asimétrica y eso viene dado por el hecho de que socialmente al maestro o profesor se le adjudica más poder como resultado de sus conocimientos. Este tipo de relación se presenta también en otros contextos en los cuales ese poder viene dado por el estatus, por la edad o por el cargo que se ostenta, pero, interesa revisar específicamente el funcionamiento de este tipo de comunicación en particular porque, tal como señala Tusón (1997), “una característica de estos encuentros es la importancia que adquiere en ellos la interacción verbal para la consecución de las finalidades de los participantes” (p.91). Esto justifica, en cierta medida, la necesidad de describir el modo en que funciona la interacción verbal dentro del aula de clases para apuntar, luego, hacia el modo en que cada uno de los involucrados trabaja en función de lograr su objetivo comunicativo.

En este tipo de situaciones, aunque hay gran cantidad de elementos preestablecidos, existe mucha libertad, por lo menos desde el punto de vista discursivo, para construir las relaciones entre los participantes y para manejar el poder de diversa manera:

Existe un margen de maniobra, que se actualiza en la interacción comunicativa, y que permite o bien convertir esas relaciones de poder, desiguales de entrada, en un “juego de poder” en el que ambas partes actúan como fuerzas capaces de reaccionar ante la jugada de la otra y, por lo tanto, pueden reforzar su posición y mejorarla, un juego en el que el ejercicio del poder es reversible (...), o bien convertir esa relación en un “estado de dominación” en el que la parte más fuerte somete a la más débil sin que ésta tenga la posibilidad de actuar en su beneficio (Tusón, 1997, p. 92).

En ese margen se encuentra precisamente la elección constante que hace el docente de las estrategias que se pueden emplear para lograr, por ejemplo, la cercanía o mayor distancia en relación con los estudiantes. La posibilidad de construir una imagen personal de autoridad indiscutible o de compañero cercano, así como la probabilidad de combinar ambos elementos dentro del mismo

espacio académico, se da como resultado del modo en que el docente construye su discurso y sus argumentos. Es por ello que una investigación como esta resulta interesante para analizar las estrategias argumentativas de las que se vale el docente para configurar el poder dentro del aula de clase.

La argumentación docente

Tal como se ha demostrado hasta ahora, el discurso de la clase no sólo es un interesante objeto de análisis como sistema de comunicación en sí mismo, sino como elemento fundamental de la educación dentro de la cual se desarrolla. Pero dada la complejidad de ese asunto es necesario limitar el interés para efectos de esta investigación particular.

En ese sentido, partiendo de las exposiciones hechas hasta ahora, resulta imprescindible detenerse en uno de los elementos propios del discurso del docente quien, como se ha visto, controla y determina, en gran medida el desenvolvimiento de este tipo particular de interacción verbal. Se trata de la argumentación y del modo en que esta permite la configuración del poder que ostenta el docente dentro del aula de clases, de los mecanismos de los cuales se vale para establecer distancia o cercanía con la audiencia, para destacar la autoridad o la afinidad, para mostrarse como superior o como igual frente a los estudiantes.

La argumentación es una actividad discursiva orientada hacia la finalidad de influir sobre las creencias, los valores y las actitudes y los conocimientos de los destinatarios, con la intención de modificarlos en la medida en que sea necesario para que coincidan con los del enunciador (Cros, 2003, p. 214)

Esta actividad discursiva es precisamente la más frecuente dentro del aula de clase, ya que el propósito fundamental del docente es que sus estudiantes terminen compartiendo con él sus conocimientos, sus puntos de vista y sus actitudes y, aunque, efectivamente, ese propósito no siempre se alcance, el trabajo discursivo del docente gira en torno a seguirlo intentando.

La argumentación en el discurso educativo está relacionada con la intención de influir en los alumnos. Se pretende influir en sus conocimientos, sus actuaciones, sus intereses, sus motivaciones, etc. y, al mismo tiempo, se aspira a crear un clima de complicidad para que el ambiente de trabajo sea cómodo para los alumnos. (Martínez, 2007, p. 848)

Tal como lo señalan los autores citados, la argumentación dentro del contexto de clase tiene un rol preponderante en el contexto educativo, y es por ello que representa un elemento fundamental que se debe estudiar como parte del análisis del discurso docente. La argumentación es, además, un asunto complejo que ha sido estudiado durante años desde diferentes perspectivas conceptuales, por lo que no es objeto de esta investigación establecer una nueva teoría al respecto, sino tomar los

postulados que ya se han establecido para aplicarlos a la realidad específica que se pretende describir. De hecho, dentro de las estrategias relacionadas con el discurso docente, los autores coinciden en que existen algunas que establecen distancia, mientras que otras buscan establecer cercanía con los estudiantes. Estas últimas constituyen el objeto de nuestro interés y son las estrategias que hemos analizado en el discurso de la profesora de Lengua española, debido a que se trata de mecanismos que como señala Camacaro (2010):

regulan la interacción en el aula de clase, por lo que constituyen un recurso empleado por el docente para aminorar la distancia que su papel comunicativo de jerarquía establece entre él y los alumnos, de modo que se favorezca la buena disposición de éstos hacia la asignatura y hacia el docente en cuestión.

Esto quiere decir que el empleo de este tipo de estrategias facilita la participación de los estudiantes en tanto que establece relaciones de horizontalidad entre estos y sus profesores, a pesar de que la naturaleza de la clase implica la distancia que deriva de la jerarquía que naturalmente le otorga al docente el hecho de ser quien posee y comparte los conocimientos. En este sentido, nuestra investigación adquiere relevancia en tanto se ha ocupado, precisamente, de analizar las estrategias argumentativas empleadas por la profesora de Lengua española para regular la interacción en la clase y para ello partiremos de la categorización que hace Cros (2003), quien señala que las estrategias que regulan la interacción son las de aproximación y dentro de ellas se incluyen las que se basan en la solidaridad y las que se basan en la complicidad.

De hecho, esta autora clasifica las estrategias argumentativas en dos grandes grupos; por un lado, están las estrategias de distanciamiento y, por otro, están las de aproximación. Sin embargo, para efectos de nuestra investigación, nos ocupamos específicamente del segundo grupo de estrategias, las de aproximación, que constituyen mecanismos a través de los cuales se busca establecer empatía con los receptores para facilitar su participación y para establecer un clima de cooperación en el aula. La descripción que hace Cros de este tipo de estrategias es pertinente para nuestro estudio dado que permite el reconocimiento de los diversos mecanismos que emplea el docente para mantener el equilibrio dentro del contexto de la clase y facilita la clasificación de las estrategias que se aplican y que nos interesan para efectos de nuestro estudio.

Las estrategias de aproximación se clasifican, a su vez, en dos tipos: (a) estrategias basadas en la solidaridad y (b) estrategias basadas en la complicidad. Las primeras tienen que ver con la intención, por parte del docente, de establecer una relación con los estudiantes a través de la presunción de que todos forman parte del mismo grupo de adscripción. Las segundas tienen una mayor carga afectiva,

puesto que a través de ellas se pretende lograr la cooperación por parte de los aprendices, sobre la base de un acercamiento que resulta de una aparente identificación entre el profesor y sus alumnos.

Entre las estrategias basadas en la solidaridad, Cros (op. cit.) señala las siguientes:

1. **El apóstrofe** es una estrategia a través de la cual se involucra a los oyentes en el discurso del hablante con la intención de mostrar que se reconoce su importancia y valor. En el caso del contexto de la clase este recurso se presenta de varias maneras dado que, por un lado, el docente puede llamar la atención de los aprendices frente a las explicaciones que podría dar, por otro lado, el profesor puede hacer reconocimientos a la validez de las participaciones estudiantiles y, en otros casos, se puede incluir a los jóvenes en el discurso para destacar la importancia de sus rasgos personales y sus características particulares.
2. **Presuposición de conocimientos** es un mecanismo con el cual el educador, a través de su discurso, da por sentado que su audiencia maneja unos conocimientos previos, bien sea porque él ya los ha trabajado en sesiones de clases anteriores o porque han debido adquirirlos con anterioridad al curso que se lleva a cabo. Esto permite que el hablante avance con afirmaciones que requerirían algunas explicaciones que él no dará porque se asume que sus oyentes no las necesitan.
3. **Oferta de opciones** consiste en presentar frente a la audiencia una serie de posibilidades de las cuales habrán de elegir alguna de manera libre y voluntaria. Específicamente, en el contexto de la clase, la intención es que los alumnos no sientan que se les están imponiendo decisiones, sino que ellos forman parte de la selección, aunque no siempre esto sea cierto.
4. **Identificación de grupo** consiste en la inclusión de los estudiantes y el docente dentro de la misma referencia con la intención de que todos se asuman como iguales. Esta estrategia tiene diversas formas de realización por cuanto en algunas oportunidades se puede incluir a los jóvenes en actividades que le son propias al profesor, en otras oportunidades se puede incluir al profesor en actividades que son inherentes a los estudiantes y, en otras se puede asumir que tanto uno como los otros forman parte del mismo grupo social, cultural o profesional.

Entre las estrategias basadas en la complicidad, la autora menciona dos:

1. **La ironía** por medio de la cual el hablante hace una observación a la acción realizada por algún estudiante, algún agente externo o, incluso, por sí mismo sin la intención de que esto se perciba como una crítica muy marcada.

2. **Admisión de las limitaciones propias (*captatio benevolentiae*)** que permite que el hablante se presente como un individuo humilde que puede reconocer sus propias deficiencias con la intención de que la audiencia lo reconozca no como alguien superior sino como alguien cercano, semejante.

Metodología

La presente investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo a través del cual se interpreta una realidad compleja considerando todos los aspectos que la constituyen. Tal como lo señala Martínez Miguélez (2006) la investigación de este tipo “trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.66); pues bien, la intención de este trabajo es precisamente interpretar una realidad educativa específica, pero considerando todos los elementos que la integran y la caracterizan para poder reflexionar sobre ella e intentar generar alguna transformación.

Dada la naturaleza de este tipo de investigación, el propósito no consiste en plantear, a través del análisis de un alto número de sujetos, conclusiones generales que se puedan asumir como válidas para cualquier otro contexto sino que, por el contrario, se ha pretendido estudiar en detalle el funcionamiento de un número determinado de estrategias dentro de un contexto particular. La intención es que a través de la descripción realizada se pueda verificar en qué medida los resultados se corresponden con los planteamientos teóricos que han desarrollado algunos autores (Cros, 2003; Camacaro, 2008) y, del mismo modo, se abra el espacio a la contrastación de estos datos con otros que deriven de investigaciones realizadas en contextos de clase distintos.

El estudio se llevó a cabo en las clases correspondientes a una sección del curso de Lengua española del Instituto Pedagógico de Caracas, en el período lectivo 2012-II que se llevó a cabo entre los meses de octubre de 2012 y febrero de 2013. El carácter teórico-práctico de esta asignatura y el enfoque discursivo que la caracteriza fueron algunos de los criterios que permitieron la elección, pues estos elementos permiten asumir que se trata de sesiones de clase en las que el intercambio entre la docente y los estudiantes es constante y dinámico, por lo que resulta relevante identificar los mecanismos a través de los cuales la profesora logra el establecimiento y el control de la interacción. Es importante destacar que tanto la docente como cada uno de los estudiantes que participaron de las clases fueron consultados y cada uno hizo expresa su autorización a través de un formato elaborado para tal fin.

Técnicas e instrumentos

Los datos que permitieron el análisis fueron recogidos de tres sesiones de clases a través de la videograbación y la observación participante por parte de la investigadora. Para el logro de los objetivos propuestos se realizó la transcripción de las clases, luego de revisar en varias oportunidades las grabaciones y cotejarlas con las notas que se habían tomado durante la observación.

Categorías de análisis

De los señalamientos hechos en la teoría y de la revisión del corpus surgen las categorías de análisis que se corresponden con la clasificación que Cros (2003) hace de las estrategias argumentativas empleadas en el discurso docente para regular la interacción o establecer proximidad y que, si bien han sido incluidas en la descripción de los fundamentos teóricos de la investigación, se presentan en el Cuadro 1, el cual permite sistematizar la información.

Cuadro 1. Sistematización de la Información

Estrategias argumentativas que regulan la interacción (estrategias de aproximación)	Estrategias basadas en la solidaridad.	El apóstrofe
		Presuposición de conocimientos
		Oferta de opciones
		Identificación de grupo
	Estrategias basadas en la complicidad.	La ironía.
		Admisión de las limitaciones propias (<i>captatio benevolentiae</i>).

Resultados

Dada la naturaleza de la presente investigación y del propósito inicialmente planteado, los resultados no están vinculados con el número de casos en los cuales se presenta cada una de las estrategias que hemos descrito hasta ahora. En cambio, se pretende describir la forma en que tales estrategias son empleadas por la profesora cuyo discurso hemos analizado. Es así como se lleva a cabo una explicación detallada de los distintos enunciados en los cuales se presentan tanto las estrategias basadas en la solidaridad como aquellas que se basan en la complicidad y que constituyen los ejemplos de uso de los mecanismos argumentativos que analizamos. De este modo,

al mismo tiempo que se lleva a cabo la descripción, se contrastan los hallazgos con la teoría que hemos considerado.

La sistematización de los resultados se lleva a cabo a través del mismo esquema que hemos usado tanto en la teoría como en el señalamiento de las categorías de análisis. Esto quiere decir que a continuación se mencionan, en primer lugar, todos los ejemplos de las distintas estrategias basadas en la solidaridad y la forma en que ellas son aplicadas en la clase de Lengua española y, en segundo lugar, todos los casos en los cuales se emplean las estrategias basadas en la complicidad.

Efectivamente, entre las estrategias que regulan la interacción y que algunos autores denominan estrategias de aproximación encontramos dos categorías que son: a) las estrategias basadas en la solidaridad; y b) las estrategias basadas en la complicidad. Cada una de estas categorías se realiza en el contexto de la clase a través de diversos mecanismos que hemos identificado, a partir de la sistematización que de ellos hace Cros (2003).

I.- Estrategias basadas en la solidaridad: en el discurso analizado encontramos una marcada presencia de este tipo de estrategias por cuanto la profesora busca, de diversas formas, el establecimiento de la cercanía con los estudiantes incluyéndose dentro de la misma referencia y asumiéndose como parte del mismo grupo.

1.- Apóstrofe: esta estrategia pretende involucrar al destinatario en el discurso de quien habla y, en el caso del contexto de la clase, esto implica demostrarles a los estudiantes que sus deseos, sus intereses y su participación se están valorando.

En el discurso analizado encontramos dos de las tres funciones que Cros (op. cit) le asigna a esta estrategia. Una es la que tiene que ver con el propósito de centrar la atención de los estudiantes en la explicación docente y de la que no hallamos una gran cantidad de ejemplos debido a que la dinámica de las clases estuvo más orientada a la participación estudiantil; sin embargo, siempre que la docente pretende retomar el curso de la clase, atrae a los estudiantes a través de este tipo de enunciados.

1. *P: okey, muchachos, fíjense, nosotros vamos a tener una discusión tal como la tenemos todo el tiempo.*

2. *P: Miren vamos a hacer una cosa, vamos a ir retomando y ustedes que son los que están iniciando la discusión vayan cada vez que escuchen algo, vayan haciendo su aporte.*

A través de este tipo de estrategias, la docente es quien va regulando la interacción y determina en qué momento los estudiantes deben detener su participación y atender a lo que ella dirá. Es cierto que a través de estos mecanismos se establece proximidad entre los estudiantes y el docente, pero

fundamentalmente se mantiene la relación de jerarquía en la que es el docente el que toma las decisiones y controla la clase.

La otra función que cumple este tipo de estrategia y que encontramos en abundancia en las clases estudiadas es la que tiene que ver con la valoración, que hace la docente, de la participación de los estudiantes. Esto se logra a través del reconocimiento de los aciertos de los alumnos y también del llamado o de la invitación que se les hace para que compartan su punto de vista, para que demuestren lo que han investigado y, además, para que lo hagan espontáneamente, sin presión por parte de la profesora.

3. *P: es muy cierto lo que él dice.*

4. *P: está bien, eso que ella dice es muy cierto.*

5. *P: es válido lo que tú has dicho*

6. *P: Entonces lo que estaba diciendo G lo podemos canalizar por esa parte y lo que estaba diciendo T podemos asumirlo como esa gran realidad que establece que la lengua es una característica importante que nos define.*

7. *P: muy bien, ese era uno de los ejemplos que dábamos ¿quién dice algo más?*

En los ejemplos desde 3 hasta 6 se percibe que el propósito es valorar lo que los estudiantes han afirmado o señalado con anterioridad para que ellos se sientan cómodos de seguir participando en la clase. Pero, en el caso de 7, esta intención se hace explícita y, acompañada de la aprobación a un aporte estudiantil, surge también la invitación para que sigan hablando. La profesora señala como adecuado el ejemplo que ha dado uno de los estudiantes y parte de allí para pedirles a los demás que, de manera voluntaria, señalen nuevos ejemplos. No es una pregunta dirigida a uno de los jóvenes sino a todos. Esto garantiza que se sientan en libertad de tomar la palabra sin sentirse obligados. Tal como lo señala Camacaro (2008), se pretende “fortalecer la imagen de los alumnos” (p.197); y se hace ver que tienen libertad de expresarse libremente en la clase. Así se percibe, también, en los siguientes casos:

8. *P: espero que ustedes no se vayan a sentir de ninguna forma que les permita incomodarse.*

9. *P: no vamos a cohibir a ninguno de ustedes que quiera hacer su participación.*

10. *entonces comienza quien quiera.*

11. *P: vamos a ver qué más dicen ustedes.*

12. *P: en ese sentido pues que empiece quien quiera que lo siga quien lo desee y todo el mundo que se cuide de quedarse callado ¿les parece?*

En los ejemplos que van de 8 a 11 se percibe una marcada intención de la profesora por hacer sentir cómodos a los estudiantes, por crear un buen clima de trabajo y favorecer el equilibrio. Sin embargo, con el ejemplo 12 se prueba que se trata de un uso estratégico con el cual se busca mostrar una aparente libertad para los estudiantes pues, lo que realmente ocurre es que todos están obligados a participar y que los enunciados anteriores responden al esfuerzo docente por manejar el discurso de tal modo que los alumnos perciban que sus aportes son voluntarios y no un requisito obligatorio, como efectivamente lo son.

La tercera función que Cros (2003) le adjudica al apóstrofe tiene que ver con la intención de incluir a los estudiantes en el discurso docente para mostrar que se reconocen y valoran sus deseos, sus actividades y características particulares (p.119). A través de este mecanismo se genera la cercanía entre los interlocutores en la medida en que los estudiantes sienten que se les respeta y atiende como aprendices y como personas.

13. *P: ¿quién trabaja en cines unidos? ¿F? F trabaja en cines unidos. F pudo haber sido la persona encargada de vender las entradas y eso tiene un nombre ¿tiene un nombre? Taquillera. Pero resulta que ella ahora es supervisora.*

En este ejemplo se puede ver cómo la docente aprovecha las características particulares de uno de los estudiantes para convertirlo en un ejemplo del carácter cambiante de la lengua. Por un lado, lleva a cabo la aclaratoria teórica pero, por otro demuestra que se interesa por lo que ocurre con los jóvenes fuera del salón de clases.

2.- Presuposición de conocimientos: esta estrategia permite adjudicarles a los estudiantes la responsabilidad de la comprensión y el manejo de la información que se va a suministrar sobre la base de la creencia de que ya han adquirido conocimientos previos al respecto. Pero incluso esto se hace de tal modo que no se rompa el equilibrio que, según hemos dicho, se intenta establecer en el contexto de la clase. La idea es que el docente demuestre que valora de forma positiva a los alumnos y que los asume conocedores de ciertos contenidos.

14. *P: ese orden servía para armar los grupos que ya ustedes saben que esto es un trabajo sobre todo individual.*

15. *P: la oralidad es informal, por supuesto que sabemos ya como decíamos la clase anterior que había situaciones de la de oralidad que son formales.*

16. *P: nosotros sabemos ya que hay diferencias entre el código oral y el código escrito.*

17. *P: se acuerdan que yo les decía lo que era contexto.*

La función de esta estrategia es establecer identificación entre los estudiantes y el docente ya que se muestra que ambos forman parte del mismo grupo en tanto que conocedores de ciertos aspectos. Las condiciones de la actividad de clase, como se ve en el ejemplo 14, los rasgos de la oralidad y la escritura en 15 y 16, así como la definición de contexto a la que se alude en el ejemplo 17, son elementos que la profesora retoma dando por hecho que los alumnos comparten sus conocimientos al respecto. Se entiende que la clase no es un evento aislado y que, por el contrario, forma parte de un curso dentro del cual se han debido adquirir ciertos aprendizajes. Esto, al igual que ha ocurrido con el apóstrofe, genera un clima de comodidad por parte de los jóvenes que, en lugar de percibir que se les interroga, aprovechan la recapitulación docente para confirmar o corregir la comprensión de lo que se les ha explicado con anterioridad.

3.- Oferta de opciones: para generar y mantener el equilibrio que se busca dentro del salón de clases, la imposición resulta inadecuada en oportunidades y no genera una reacción positiva por parte de los estudiantes. Esto justifica el empleo de esta estrategia de aproximación por parte del docente quien, en lugar de mostrar las instrucciones como resultado de su exclusiva voluntad, hace ver a los alumnos que está tomando en cuenta sus intereses y deseos particulares. Aunque esto sea solo en apariencia puesto que en la práctica las decisiones las toma el profesor, esta estrategia facilita la aceptación, por parte de los estudiantes.

18. *P: si ustedes quieren hagan una hojita, sale uno la pone allá y se vuelve a venir.*

19. *P: yo no sé cómo va a resultar pero me parece que libremente lo podemos discutir mejor sobre todo para que todos nos sintamos bien.*

20. *P: ¿estamos de acuerdo así?*

21. *P: si ella supiera lo que le escribió a él que nosotros lo íbamos a leer es probable que no hayan sido tan espontáneas como lo fueron ¿verdad? es probable; yo no lo puedo asegurar.*

El ejemplo 18 muestra cómo la profesora deja abierta la posibilidad para que sean los estudiantes quienes decidan si alguno de ellos se acerca al salón en el que tradicionalmente reciben clases para poner una nota y avisar que ha habido un cambio de espacio. No enuncia una orden o

una instrucción; frente al comentario de uno de los jóvenes sobre el hecho de que quizá algunos no se hayan enterado del cambio, ella les permite elegir entre las posibilidades.

Ya en el ejemplo 19 se puede percibir que, generalmente, esa libertad de elección es relativa, que los estudiantes no tienen realmente posibilidad de elegir lo que quieren hacer y que la decisión la toma la profesora; en este caso ella ha preferido que las participaciones sean espontáneas y no organizadas en función de los materiales cuya lectura se les asignó a los jóvenes. Nótese que hay una aparente duda de su parte en relación con lo apropiado de su elección y esto parece dejar abierta la posibilidad para que los estudiantes señalen si prefieren hacerlo de otro modo y es ese el propósito de esta estrategia que permite mantener el clima de cooperación entre todos los actores de la clase.

En el caso del ejemplo 20, luego de que la profesora ha señalado la importancia de escuchar con atención las participaciones de todos para evitar repeticiones innecesarias, plantea la pregunta sobre el acuerdo de los estudiantes con su propuesta. Aparentemente, hay posibilidad de elegir alternativas, aunque en realidad la decisión está tomada y la instrucción ya se ha dado: los estudiantes deben cumplir lo que se les ha indicado, solo que existe mayor aprobación por parte de ellos cuando son consultados a través de la pregunta.

Luego encontramos, en el ejemplo 21, que la profesora alude a las cartas de Simón Bolívar y Manuelita Sáenz para referirse a la trascendencia que tiene la escritura en el tiempo. Una vez más plantea su postura y luego la mitiga consultando a los estudiantes de forma aparente, dado que en realidad no se ocupa de las respuestas, y señala que eso que ha dicho es algo que no puede asegurar. Se mantiene en todos estos casos el propósito de cuidar que el desarrollo de la interacción no rompa el equilibrio deseado dentro de la clase.

4.- Identificación de grupo: este tipo de mecanismos busca la proximidad entre los estudiantes y el docente. Según, Cros (2003) estas estrategias se emplean como “una forma de valoración del destinatario, puesto que indican que el locutor y el destinatario pertenecen al mismo grupo (social, profesional, etc.)” (p.126).

Tal como ocurre con el apóstrofe, esta estrategia tiene variantes relacionadas con el modo en que se constituyen los enunciados. En primer lugar, esta estrategia se puede construir a través de la inclusión del docente en actividades que son inherentes a los estudiantes y en las que él no necesariamente participa; se sabe que al involucrarse por lo menos discursivamente en esas actividades, el profesor logra mitigar el efecto impositivo propio de las instrucciones de clase.

22. *P: vamos a hacer una exposición, lo importante es que nosotros establezcamos aquí qué es eso de oralidad.*

23. *P: yo creo que podemos comenzar con esto y ¿qué podemos decir nosotros hoy que no hayamos dicho ya sobre este tema?*

24. *P: nosotros no podemos orientar la discusión de hoy solamente a lo que decimos a lo que no decimos, a cómo pronunciamos y a cómo dejamos de hacerlo dependiendo de dónde estamos.*

25. *P: estamos llenos de ejemplos y no de información*

En estos cuatro ejemplos se percibe un tipo de estructura muy frecuente en el discurso que hemos analizado: la profesora se incluye en casi todos los enunciados a través de los cuales les da instrucciones y les hace observaciones a los estudiantes. La exposición a la que alude en el ejemplo 22 es responsabilidad absoluta de los alumnos y la pregunta del ejemplo 23 debe ser respondida voluntariamente por alguno de ellos para dar inicio a la discusión; sin embargo, la inclusión de la profesora en la referencia permite establecer la identificación entre ella y sus estudiantes y facilita la participación por parte de aquellos. Del mismo modo, los ejemplos 24 y 25 corresponden a algunas observaciones hechas por la profesora a los discentes en relación con la manera en que han desarrollado la discusión de la clase y, obviamente, no deben incluirla a ella como sujeto; no obstante, en lugar de parecer un reclamo a los alumnos, surge como una especie de autocorrección en la medida en que también ella forma parte de aquello que se está criticando.

El segundo caso en el que se presenta la identificación de grupo, según Cros (op. cit.) es aquel en el cual “los profesores y las profesoras incluyen a los estudiantes en actividades o decisiones que realizan los docentes” (p. 128)

26. *P: bueno muchachos ya más o menos dimos las indicaciones de cómo vamos a hacer para trabajar*

27. *P: yo creo que nosotros en algún momento tenemos que precisar dialecto, jerga, formalidad, informalidad, uso correcto, uso incorrecto, adecuado, inadecuado, términos como esos para poder llevar de la mejor manera esta discusión.*

28. *P: yo creo que no lo vamos a hacer hoy pero ahí poco a poco yo les voy a ir diciendo algunas cosas.*

En estos cuatro ejemplos se busca la identificación con el grupo. Ahora se hace alusión a acciones que le son propias a la profesora y que no han sido ni serán realizadas por los estudiantes

pero que, aún así, se muestran como parte del trabajo cooperativo. Las indicaciones de cómo se hace para trabajar no las dan los alumnos, las ha dado la profesora al inicio de esa sesión de clases; del mismo modo la revisión de los términos que se incluyen en la lista del ejemplo 27 es responsabilidad de la docente que ha sido quien, además, ha identificado la necesidad que tienen los alumnos de establecer, con claridad, esos conceptos. Posteriormente, luego de que la docente alude a informaciones sobre las diferencias entre algunos de los términos que ha mencionado, aparece el enunciado del ejemplo 28, en el que se descubre que no serán los estudiantes quienes “hagan” sino que será ella quien les va a ir “diciendo algunas cosas”. Esa aparente fusión de docente y alumno en un mismo grupo de pertenencia permite que se logre la cercanía entre ambos y que la actitud por parte de los alumnos sea más proactiva y participativa dentro de la clase.

Respecto al tercer caso que Cros (op. cit.) señala dentro de la identificación de grupo, se debe señalar que este tiene que ver con el hecho de incluir a los estudiantes en la misma categoría del profesor, de tratarlos como iguales desde el punto de vista profesional. Esta estrategia es muy oportuna para este tipo de clases, en las cuales los estudiantes pertenecen a alguna especialidad pedagógica e incluso algunos podrían estar ejerciendo ya como docentes.

29. P: no porque ustedes son de Geografía e Historia ustedes no se vayan a meter en el problema de la escritura ni de la lectura. Entonces si eso es así es importante que no asumamos posturas que establezcan que dependiendo de la forma de los labios de la lengua de pa arriba de pa abajo o pa los lados nosotros vamos a saber si se escribe con uve o si se escribe con be.

II.- Estrategias basadas en la complicidad: este tipo de estrategias juega un papel fundamental dentro de la interacción verbal en la clase y busca la cercanía entre los interlocutores hasta lograr una especie de complicidad que redunde en un mayor número de participaciones por parte de los estudiantes.

1.- Ironía: esta estrategia pretende establecer cercanía entre el docente y los estudiantes en tanto que entre ambos debe haber un mínimo de acuerdo y de conocimientos compartidos para lograr la comprensión. Tal como señalan algunos autores y lo confirma Cros (op. cit.) “la ironía siempre implica una crítica dirigida contra el destinatario, contra una tercera persona, contra una situación o contra el propio orador, en los casos de autoironía” (p. 132). Esto justifica que el uso de esta estrategia que regula la interacción dentro del aula de clases presente algunas variantes.

En primer lugar, se puede encontrar que el objeto de la ironía es un elemento externo respecto al cual el docente y los alumnos constituyen un grupo homogéneo

30. P: espero que asuman que esta es nuestra misma actividad del piso nueve y del piso cinco solo que aquí tenemos un martillero que tiene unos veinte años martillando.

En este caso, frente al inconveniente de tener un ruido molesto en el salón donde se ha dispuesto la sesión de clases para ser grabada, la profesora se incluye en el mismo grupo de pertenencia de los estudiantes y, a través de la ironía se presenta como una víctima más de los efectos del mencionado ruido. Así, en lugar de asumir la responsabilidad por el cambio de aula, reacciona contra él generando una reacción positiva en los jóvenes que ríen y luego participan continuamente en la clase sin volver a aludir al ruido que inicialmente parecía un grave problema.

En segundo lugar, el objeto de la ironía puede ser un estudiante pero no hay intención marcadamente crítica en el discurso docente.

31. P: entonces tienen que estar atentos a lo que dice cada uno de sus compañeros para que ustedes no vayan a repetir porque aunque parece que hay razones para hacerlo realmente no:: no hay razones para repetir

32. P: qué fue lo que dijimos en la clase pasada qué fue lo que ustedes aprendieron, si aprendieron.

33. P: pero ya va, un momentico, antes de que no yo misma me vaya a enredar aquí ¿cómo pongo la boca yo cuando digo Bárbara? Yo no digo buárbara.

En los ejemplos 31 y 32 pudimos percibir que la profesora ironiza con la atención que los estudiantes prestan durante la clase y con el aprendizaje adquirido por ellos en la sesión de clases anterior. Pero no se genera confrontación ni crítica; por el contrario, esto genera un clima distendido en la clase y les permite a los estudiantes participar con comodidad a partir de estos comentarios. En el caso del ejemplo 33, la intención irónica es muy marcada y la docente exagera la pronunciación de la palabra para mostrarles a los jóvenes que en el español de Venezuela no hay diferencia entre los sonidos *v* y *b* y que no se debe forzar esa diferencia. El comentario surge de la explicación de una alumna que señala que efectivamente hay una diferencia fonética y que debemos respetarla, así que la profesora, en lugar de hacer una crítica directa, aclara el error, de modo irónico, sin referirse a la alumna que ha participado y generando risas en el grupo.

El tercer caso en el que se suele presentar la ironía es aquel que tiene como objeto al mismo docente, quien reconoce una aparente debilidad o un error suyos para establecer un clima de

camaradería con los estudiantes. En las sesiones de clase analizadas, no se encontraron enunciados que se correspondan con este uso de la estrategia.

2.- Admisión de las limitaciones propias (*captatio benevolentiae*): este tipo de estrategias remite a la presentación de las propias debilidades por parte del docente, sean estas de naturaleza profesional o personal. En las sesiones de clase que analizamos no encontramos realizaciones de esta estrategia, no hay enunciados a través de los cuales la profesora reconozca sus debilidades frente a los alumnos para generar en ellos mayor empatía.

Conclusiones

1.- Entre las estrategias características de la argumentación docente destacan aquellas que regulan la interacción dentro del contexto de la clase y, en el curso de Lengua española que analizamos se observa una importante profusión de estos mecanismos que generan proximidad entre el docente y los estudiantes. En términos generales, todas las estrategias de aproximación que se señalan en las fuentes consultadas (Cros, 2003; Camacaro, 2008) se pueden identificar con facilidad en las sesiones que hemos estudiado. Esto puede estar vinculado con la naturaleza teórico-práctica de la asignatura y con el enfoque discursivo que parece manejar la docente, lo cual implica que sea fundamental promover una alta participación por parte de los estudiantes, quienes, en efecto, tienen un rol preponderante en la interacción verbal de la clase. Si bien el propósito de nuestra investigación no ha sido identificar quién maneja el mayor número de turnos en la conversación, resulta fácil reconocer en el corpus que no hay un marcado desequilibrio, en este sentido, a favor de los turnos docentes. Esto implica que el hecho de que se emplee una gran cantidad de estrategias de aproximación, como ocurre en estas clases, constituye un excelente mecanismo si se quiere lograr que los alumnos sean protagonistas de este tipo de interacción verbal.

2.- A pesar de la gran profusión de estrategias reguladoras de interacción que se observaron en las clases, se notó la ausencia de algunas de las que los autores consultados suelen incluir. Una de ellas tiene que ver con uno de los tipos de ironía que es aquel en el cual la crítica está dirigida al mismo docente. La otra es la denominada *captatio benevolentiae*, que implica el reconocimiento de las debilidades personales o profesionales, por parte del docente, con la intención de aparecer frente a los alumnos como una persona humilde y cercana. Al igual que el resto de las que hemos descrito, estas estrategias se utilizan con la finalidad de generar, entre el profesor y los alumnos, un equilibrio en esa relación que se caracteriza por su naturaleza jerárquica. Sin embargo, la realidad es que se trata, en ambos casos, de una falsa modestia ya que el profesor no puede someter a la duda sus

capacidades como autoridad académica y profesional. En ese sentido, cuando se emplea alguna de estas estrategias, se alude a debilidades relacionadas con disciplinas distintas a aquella en la cual el docente se desempeña, a fallas personales que no podrían, efectivamente, incidir en el buen desempeño del profesor o a errores pequeños que se presentan exagerados para construir la ironía y generar un ambiente de camaradería y no de verdadera crítica. Es posible que una de las razones por las cuales no se encontraron enunciados de este tipo en las clases analizadas esté vinculada con el hecho de que las tres sesiones fueron grabadas y observadas en el transcurso de las primeras semanas del período académico, por lo que, probablemente la docente no se sentía cómoda con la posibilidad de que los estudiantes pusieran en duda sus capacidades, en algún sentido. Por otro lado, puede ser una característica de la profesora que, aunque emplea diversos mecanismos para mantener activa la participación estudiantil, prefiere no involucrarse de modo tan personal, en el desarrollo de las clases.

3.- Respecto a la clasificación de las estrategias, ya que no hemos diseñado una nueva categorización, sino que hemos tomado la que presenta Cros (2003), debemos señalar que en las sesiones de clase analizadas se percibe que las estrategias basadas en la solidaridad generan un mayor efecto que las que se fundamentan en la complicidad. Se puede percibir que las clases fueron efectivamente participativas y se logra establecer una relación de cercanía entre los estudiantes y la docente, pues esta última se esfuerza por construir su discurso en función de hacer sentir cómodos a los estudiantes y generar un clima de confianza que les permita arriesgarse y manifestar sus puntos de vista con la certeza de que no serán criticados. Sus estrategias tienen que ver mucho con la identificación que establece con sus alumnos, con el reconocimiento que hace de lo que ellos pueden aportar a la clase pero no con la falsa modestia ni con el reconocimiento de sus propias debilidades que podrían generar un clima de irrespeto. La ironía y la *captatio benevolentiae* no son estrategias que se prefieran en estas clases pues, si bien se busca la cooperación, también resulta necesario mantener la autoridad que le es inherente al docente en el desarrollo de este tipo de interacción verbal.

4.- La selección de las estrategias discursivas por parte del docente determina, en gran medida, el modo en que se desarrollan las clases. La elección de estrategias vinculadas con el establecimiento de solidaridad y de complicidad entre los interlocutores permite que las clases sean un espacio para compartir conocimientos y opiniones y no, necesariamente un lugar a donde uno va a enseñar y los otros solo a aprender. Sin embargo, el poder sigue estando en las manos del docente quien, incluso,

en muchas de las oportunidades en las que parece estar dando opciones para que los alumnos decidan, en realidad solo los está dirigiendo hacia lo que él haya planificado; además, la relación de identificación que se pretende establecer es aparente; como vimos a través del análisis, las responsabilidades que les son propias a los alumnos no puede tomarlas el docente, así como este no puede hacer las tareas que asigna, aunque discursivamente parezca lo contrario.

5.- Los resultados que derivan de esta investigación, por la naturaleza del estudio, están orientados a la descripción profunda y detallada del fenómeno en un contexto específico. A partir de ellos, resulta pertinente realizar nuevos estudios que permitan describir la forma en que estas estrategias son empleadas por los docentes en distintas áreas, niveles y modalidades educativas, con la finalidad de establecer comparaciones que originen nuevas conclusiones o confirmen lo que los autores han señalado hasta ahora.

Referencias

- Bolívar, A. (1994). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Camacaro, Z. (2008). La interacción verbal alumno – docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus Revista de educación*. 14 (26), 189-206.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, Massachusetts : Adison-Wesley.
- González, B. y León, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. *Acción pedagógica*. 18 (pp. 30-41)
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México Trillas.
- Martínez, S. (2007). El discurso educativo y las estrategias argumentativas. Ejemplos de la clase de ELE en una ciudad extranjera, Viena. En: *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / Vol. 2, págs. 847-862*
- Ruiz Carrillo, E. (2013). Reflexión de la práctica docente universitaria desde las estrategias discursivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 88-98. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-ruizcarrillo.html>.
- Ruiz Carrillo, E., Suárez Castillo, P., Meraz Martínez, S., Sánchez de Tagle, R. & Chávez Castillo, Verónica. (2010). Análisis de la práctica docente en el salón de clase desde la aplicación del instrumento de estrategias discursivas (ESTDI). *Revista de la educación superior*, 39(154), 7-17. Recuperado en 14 de octubre de 2013, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000200001&lng=es&tlng=es
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel

Autora:

Liseth Cornieles

Profesora de Castellano, Literatura y Latín.

Egresada del Instituto Pedagógico de Caracas,

Maestría en Lingüística y estudiante del Doctorado en Pedagogía del Discurso del Instituto

Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB);

Docente adscrita al Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Simón Bolívar.

Miranda, Venezuela

E- mail: lcornieles@usb.ve