

# Sociolingüística para la Enseñanza de Lenguas

Ariel Vázquez Carranza

Coordinador



Universidad de Guadalajara







# Sociolingüística para la Enseñanza de Lenguas



*Humanidades*

# Sociolingüística para la Enseñanza de Lenguas

Ariel Vázquez Carranza  
Coordinador

Universidad de Guadalajara  
2022

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos y financiada por el Programa de Incorporación y Permanencia a los Posgrados (PROINPEP 2021)

Primera edición, 2022

D.R. © Universidad de Guadalajara  
Centro Universitario  
de Ciencias Sociales y Humanidades  
Unidad de Apoyo Editorial  
Guanajuato 1045  
Col. Alcalde Barranquitas,  
44260, Guadalajara, Jalisco, México  
Consulte nuestro catálogo en:  
[www.cucsh.udg.mx](http://www.cucsh.udg.mx)

ISBN: 978-607-571-529-2

Editado y hecho en México  
*Edited and made in Mexico*



# Índice

Agradecimientos	15
Introducción: Sociolingüística para la enseñanza de lenguas	
<i>Ariel Vázquez Carranza</i>	17
La sociolingüística	17
La sociolingüística y la docencia de lenguas	19
De las contribuciones del volumen	22
Nociones del variacionismo sociolingüístico	
<i>Ariel Vázquez Carranza</i>	
<i>Karla Esmeralda Aguayo Rivera</i>	27
Introducción	27
Prescriptivismo y descriptivismo	29
Lengua, dialecto, y variedad	32
El variacionismo lingüístico	41
El variacionismo lingüístico y la enseñanza de lenguas	55

Socialización del bilingüismo en contextos de desplazamiento de las lenguas indígenas de México	
<i>Jaime Chi Pech</i>	65
Introducción	65
La situación sociolingüística de México	66
La socialización infantil en contextos de desplazamiento lingüístico	71
Repertorio lingüístico bilingüe	73
Propuesta de enseñanza de las lenguas indígenas en contextos de desplazamiento	78
Conclusión	80

El cambio de código en la enseñanza de lenguas: recuento de los últimos diez años de su investigación	
<i>Maritza Maribel Martínez Sánchez</i>	
<i>Juan Carlos Rodríguez Burgos</i>	
<i>Victoria Michelle Cohuo Magaña</i>	91
Introducción	91
La investigación del cambio de código	97
Conclusión	113

Las identidades y la docencia de segundas lenguas	
<i>Georgia M. K. Grondin</i>	
<i>Virna Velázquez Vilchis</i>	121
Introducción	121
Identidad personal (Iper)	124
Identidad social (Isoc)	128
La identidad digital (Idig) es una dimensión de la identidad social	133

La identidad de género (Igen) es una dimensión de la identidad social	137
La identidad cultural (Icult) es una dimensión de la identidad social	139
La Icult se construye por procesos de enculturación y aculturación graduales	141
La identidad nacional (Inac) transita por la identidad cultural como una dimensión de la identidad social	144
La identidad étnica (Ietni) transita por la identidad nacional como una dimensión de la identidad social	146
Identidad lingüística (Iling) transita por las Identidades étnica, nacional y cultural como una dimensión de la Identidad Social	149
Conclusiones	151

**El relativismo lingüístico. Historia,  
aportaciones y nuevos retos**

<i>Olivier Le Guen</i>	
<i>Jaime Chi Pech</i>	161
Definición y orígenes	161
Las críticas y el periodo de olvido	165
El renuevo y los estudios interlingüísticos	167
El relativismo lingüístico y el desarrollo entre los niños	178
Acercamientos teórico-metodológicos	180
Una redefinición del “lenguaje”: La importancia de la multimodalidad	183
El relativismo lingüístico en un solo individuo: el asunto del bilingüismo	185
Aplicaciones a la educación y nuevos retos	190

La teoría de la cortesía y la enseñanza de segundas lenguas	
<i>Pauline M.D. Moore</i>	
<i>Georgia M.K. Grondin</i>	203
Introducción	203
Reflexión inicial	204
La cortesía es central a la comunicación humana	205
La cortesía es un tema complejo	206
Inicios de la teorización sobre la cortesía	209
Una versión normada de la cortesía	211
La teoría de cortesía orientado al <i>face</i> de Brown y Levinson	217
Más allá de ByL	223
El giro discursivo	224
Una perspectiva relacional	227
(Des)cortesía	232
Conclusiones	234

Las formas de tratamiento y la enseñanza de segundas lenguas	
<i>Leonor Orozco</i>	241
Formas de tratamiento	243
Formas de tratamiento y cortesía	248
Deixis social y enseñanza de lenguas	255
Cierre	265

Interaccionismo simbólico, sociometría y aprendizaje: importancia de la convivencia escolar	
<i>Diana Guadalupe De la Luz Castillo</i>	
<i>María Guadalupe Talavera Curiel</i>	
<i>Claudia Andrea Durán Montenegro</i>	275
Introducción	276
La neurodidáctica, aprendizaje y las redes de apoyo en el aula	281
Convivencia escolar	286
La sociometría: una fortaleza de los grupos de apoyo para el crecimiento y el aprendizaje	291
Conclusión	299
Discurso en el aula de una segunda lengua	
<i>Liliana Maria Villalobos Gonzalez</i>	305
Introducción	305
Discurso	306
Discurso en el aula	307
Tradiciones en el discurso en el aula	315
Reflexión: Discurso en el aula como espacio de aprendizaje de una segunda lengua	330
El análisis conversacional y la enseñanza de lenguas	
<i>Ariel Vázquez Carranza</i>	337
Introducción	337
Características interaccionales de la clase de lengua	344

El aprendizaje de lenguas y el AC	362
Aplicaciones del AC para la enseñanza de lenguas	372
Cierre	378
Apéndice: convenciones de transcripción	385
Reparación en el aula de lengua extranjera: Perspectivas desde el Análisis Conversacional Multimodal	
<i>Katherina Walper</i>	387
Introducción	387
Correcciones en el aula desde la perspectiva de la adquisición de lenguas	390
¿Qué es el análisis conversacional multimodal (ACM)?	392
¿Qué estudiamos cuando analizamos reparaciones desde el ACM?	393
Reparaciones en el aula desde la perspectiva del AC y ACM: Estado del Arte	407
Breve introducción a la transcripción de los recursos multimodales en la interacción	414
Exploración de prácticas multimodales para la reparación	416
Conclusiones e Implicancias para la formación de profesores de lenguas	427
Convenciones de transcripción verbal de Gail Jefferson	436
Convenciones de transcripción multimodal (basado en sistema de Lorenza Mondada)	437
Acerca de los autores	439

## Agradecimientos

Quiero manifestar mi agradecimiento a las autoras y autores de las contribuciones que conforman esta colección, primero por su interés en participar en este proyecto, y en segundo, por el tiempo y dedicación en la elaboración de sus capítulos. De igual manera, hago extensivo el agradecimiento a los dictaminadores anónimos de los manuscritos (quienes provienen de universidades mexicanas y extranjeras) por sus valiosos comentarios que sin duda refinaron la calidad de todas las contribuciones del libro. Por último, le agradezco a la coordinación de la Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, particularmente a la Dra. Sara Quintero Ramírez, por gestionar el financiamiento para la publicación del libro, la cual se hizo posible gracias al Programa de Incorporación y Permanencia de Posgrado en el Programa Nacional de Posgrado de Calidad, de la Universidad de Guadalajara.





# Introducción: Sociolingüística para la enseñanza de lenguas

*Ariel Vázquez Carranza*

El presente volumen es un libro explicativo de temas sociolingüísticos dirigido principalmente a quienes se dedican a la docencia de lenguas (extranjeras o lenguas nacionales originarias), ya sea que estén formándose para este fin o que ya se encuentren en la labor de manera profesional. En particular, el libro tiene la finalidad general de crear conciencia sociolingüística (científica y actual) para el fortalecimiento de la profesionalización del quehacer docente. La colección de capítulos que componen esta edición está formada por contribuciones escritas por especialistas en temas sociolingüísticos o de enseñanza de lenguas y refleja sus intereses en diversas temáticas relacionadas con el uso de la lengua y en cómo estas se relacionan con la enseñanza de idiomas. Antes de hacer una descripción de las once entradas que componen el volumen, y a manera de introducción, en los siguientes párrafos hago una breve descripción del campo de la sociolingüística como disciplina y presento cuál es su relevancia para la enseñanza de lenguas.

## **La sociolingüística**

La sociolingüística es el estudio de las relaciones entre sociedad y lengua; cuyo planteamiento filosófico, como lo señala Schlieben-Lange (1977), es la idea de que el origen de la sociedad, la lengua, la interacción, y el trabajo es simultáneo; en este sentido, la autora menciona que “solo puede existir sociedad gracias a la interacción, es decir, a la actuación común y a la comunicación, y exactamente a la inversa: la lengua está encauzada de modo esencialmente social dentro de

... contextos de actuación comunes.” (p. 12). En otras palabras, la sociolingüística trata sobre el condicionamiento social de la lengua y el condicionamiento lingüístico de la sociedad. Es por esto que la sociolingüística abarca un campo muy amplio de temáticas relacionadas todas con el uso de la lengua y sus implicaciones y aplicaciones sociales; por ejemplo, la sociolingüística estudia: cómo las personas hablan *diferente* dependiendo de la localidad en donde viven, de su edad, escolaridad, etc. (i. e., los llamados estudios variacionistas); cómo dos o más lenguas pueden ser utilizadas en un mismo lugar y las implicaciones sociales y lingüísticas que esto tiene (i. e., el estudio del bilingüismo o multilingüismo); cómo las personas interactúan y se comunican entre sí reflejando aspectos culturales y sociales propios (i. e., los estudios interaccionales, etnográfico-comunicativos); cómo las estructuras sociales y la acción social se reproducen en el habla al interactuar (i. e., los estudios analítico-conversacionales); cómo las idiosincrasias se reproducen en las estructuras del discurso lingüístico (i. e., los estudios pragmático-discursivos); cómo las sociedades toman decisiones políticas con respecto al uso de las lenguas (i. e., los estudios sobre planeación y política lingüística); etcétera. De manera simplificada las temáticas sociolingüísticas se pueden dividir en perspectivas macro y micro (Trudgill, 2004): en la primera están los temas relacionados con estudios que toman en cuenta grandes números de hablantes, y en la segunda están las temáticas que tienen que ver con la interacción cara a cara entre hablantes. Además de que ambas perspectivas pueden interactuar entre sí, también, y por lo general, se relacionan de manera directa a los dos tipos de *sociolingüística norteamericana* que destacaron después de la institucionalización académica de la disciplina a mediados del siglo XX (véase, Brigt, 1966): el variacionismo (p. ej., Labov, 1966) y la etnografía de la comunicación (p. ej., Hymes, 1974), macro y micro, respectivamente. Es importante mencionar que ambas perspectivas mostraron resistencia al divorcio propuesto por Chomsky (1957) entre los aspectos de función y de forma para el estudio lingüístico. En la académica hispánica, es común ver que la visión macro es tomada como la única perspectiva sociolingüística (p. ej., Lastra, 1992; Córdoba Abundis, 2003; Díaz-Campos, 2014), lo que hace que en ocasiones el currículum oculto de cursos de sociolingüística le aporte al aprendiente solo una visión de lo que es la sociolingüística en general. En el siguiente apartado explico bre-

vemente las razones por las que el conocimiento sociolingüístico es relevante para la enseñanza de lenguas.

### **La sociolingüística y la docencia de lenguas**

Saber los vínculos entre lengua y sociedad tiene que ser un aspecto que se debe conocer y entender no solamente por ser aprendientes o docentes de lenguas, sino simplemente porque somos hablantes de una y porque somos individuos sociales (véase, Tomasello, 2008). Contar con una concientización sociolingüística, hoy más que nunca, tiene vigencia y relevancia, ya que actualmente las riquezas culturales de las sociedades están más accesibles para todos, y las sociedades y culturas están más en contacto entre sí debido, por un lado, a la movilidad global de las personas (p. ej., Blommaert, 2010) y, por otro, a la expansión del uso de los medios digitales. El conocimiento sociolingüístico nos brinda la oportunidad de entender a la lengua como parte de los recursos semióticos que utilizamos en nuestra vida diaria, y entender a la lengua como un ente encarnado, integrado, y distribuido entre las personas, el espacio y el tiempo (Pennycook, 2018, p. 51). En sí, los conocimientos sociolingüísticos nos ayudan a reconocernos lingüísticamente como seres sociales y a entendernos como humanos en general. En particular, para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas las temáticas sociolingüísticas tienen una relevancia crucial por el simple hecho de que *la lengua es expresión social y cultural* y que, como sabemos, la labor del docente no es solamente facilitarle al alumno el carácter formal de la lengua (p. ej., reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, etc.) sino también el carácter social y comunicativo (p. ej., usos lingüísticos, patrones interaccionales, variaciones lingüísticas, etc.) (Montes Granado, 1996). Para quienes enseñan lenguas, el conocimiento sociolingüístico, además de servirles para su desarrollo humanístico, les es de utilidad para su quehacer docente del día a día, pues les aporta un entendimiento profundo de la esencia social de lo que enseñan (i. e., la lengua); en este sentido, la sociolingüística les sirve de referencia para explicarle a los alumnos aspectos que tengan que ver con las sociedades y culturas de la lengua meta. A este respecto, Berns (1990) menciona que la sociolingüística le ayuda al docente de lenguas a responder preguntas sobre variación cultural y lingüística. Por ejemplo, ayuda a responder preguntas sobre los usos de la lengua, las razo-

nes del porqué existen diferencias en el habla entre un hablante y otro; cómo es que se relaciona la lengua con la cultura de la lengua meta; cómo las estructuras sociales se reflejan en los usos de la lengua, en la conversación y comunicación en general; cuáles son las particularidades culturales de la producción de los llamados actos de habla o acciones sociales; entre otras cosas más. Tener respuestas a estas preguntas, apegadas al conocimiento académico, es fundamental, ya que es un hecho que al enseñar, el docente de lengua plasma, para bien o para mal, su postura o conocimiento sociolingüístico acerca de las lenguas que se manejan en clase (p. ej., tanto posturas sobre la primera lengua como sobre la segunda) (véase Hamel, 2009; Hornberger, 2010; Woolard y Schieffelin, 1994) lo que hace que cualesquiera que sean estas posturas emanadas del docente es probable que sean reproducidas por los aprendientes. Esto es, con intención o sin ella, el docente moldea o determina, durante su práctica de enseñanza, la conciencia sociolingüística de sus alumnos. Por otro lado, la concientización y conocimiento sociolingüístico sirven de apoyo para el desarrollo de las competencias comunicativas o interaccionales del alumno (p. ej., Richards, 2006; Wong y Waring, 2010) y de igual manera funcionan como herramientas prácticas de pedagogía y de profesionalización para la docencia de lenguas en sí, ya que se pueden aplicar en el fomento y desarrollo de un comportamiento pedagógico efectivo (p. ej., la competencia interaccional áulica, Walsh, 2011). Así mismo, desde luego, los conocimientos sociolingüísticos también le brindan la oportunidad al docente de explorar otros horizontes de desarrollo académico como lo podrían ser la investigación en estudios de posgrado o la investigación como parte de su desarrollo académico y profesional.

La relevancia de la sociolingüística para la formación y actualización del docente de lenguas se reconoce en los diferentes programas de licenciatura (p. ej., Ruiz Delgado y Santos García, 2021) y posgrado en enseñanza de lenguas que existen en México, los cuales incorporan temas sociolingüísticos en diversas asignaturas, o bien, incorporan la materia de sociolingüística como tal. La tabla 1 muestra una propuesta de contenidos temáticos de un curso de sociolingüística para docentes en formación a nivel licenciatura (véase Vázquez Carranza, 2019; Vázquez Carranza y Villafaña Rojas, 2021); los contenidos se dividen en cinco partes o secciones, las cuales abarcan, a mi parecer, las temáticas más relevantes

para una iniciación a la sociolingüística y particularmente para la formación del docente de lengua. En sí, la propuesta abarca las dos visiones de sociolingüística, i.e., la macro y micro, y sus respectivas especificaciones temáticas como el variacionismo, la interacción y la comunicación, el contacto de lenguas y se incluye la aplicación de la sociolingüística en la docencia de lenguas.

Tabla 1.  
Propuesta de contenidos temáticos de un curso de sociolingüística para docentes de lengua

Parte	Contenidos temáticos
I. Introducción a la sociolingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Sociolingüística: relación lengua y sociedad</li> <li>· El concepto sociolingüístico de “lengua”</li> <li>· Inteligibilidad lingüística</li> <li>· Intuición vs. observación lingüística</li> <li>· Relativismo/determinismo lingüístico</li> <li>· Paradigmas sociolingüísticos: variacionismo y etnografía comunicativa</li> </ul>
II. El variacionismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>· La variación lingüística</li> <li>· Variación contextual y estilos</li> <li>· Variación: social, regional, por edad, y por sexo</li> <li>· Cambio lingüístico</li> </ul>
III. Lengua e interacción social	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Etnografías: la comunicativa y la etnometodológica</li> <li>· Actos de habla vs. acciones sociales</li> <li>· Estructuras conversacionales</li> <li>· La cortesía y las formas de tratamiento</li> <li>· Comunicación intercultural</li> </ul>
IV. Contacto lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Bilingüismo y multilingüismo social</li> <li>· Cambio de código</li> <li>· Lenguas pidgin y criollas</li> <li>· Desplazamiento lingüístico</li> <li>· Contacto lingüístico nacional</li> <li>· La sociolingüística y la globalización</li> </ul>

Parte	Contenidos temáticos
V. Sociolingüística y la enseñanza de lenguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Planeación lingüística y la estandarización</li> <li>· La educación bilingüe</li> <li>· Discurso en el salón de clase</li> <li>· Competencia interaccional áulica</li> <li>· Investigación sociolingüística en segundas lenguas (enseñanza y aprendizaje)</li> </ul>

Como se mencionó anteriormente, el presente libro busca contribuir a la formación del docente de lenguas al servir como medio de consulta en lo referente al entendimiento de los vínculos entre lengua y sociedad. Si bien, en las entradas del presente volumen no se tratan todos los contenidos temáticos que se presentan en la propuesta, sin duda los diferentes capítulos del libro sí tocan las aristas más relevantes de cada una de las cinco partes temáticas de la propuesta. En idioma inglés, existen libros que de igual manera tratan temas sociolingüísticos dirigidos a docentes de lenguas (p. ej., McKay y Hornberger, 1996; Hornberger y McKay, 2010; Farrell, 2017). El presente libro se une a este tipo de publicaciones, haciendo accesible estos temas a la comunidad hispanoparlante, y en este caso en particular, los temas tienen un tratamiento académico hispanoamericano: las autoras y autores pertenecen a universidades o centros de investigación mexicanos y hay una autora de una universidad chilena. A continuación, describo las contribuciones del presente volumen.

### De las contribuciones del volumen

En el capítulo 1, Vázquez Carranza y Aguayo Rivera describen las nociones básicas y estudios fundacionales del variacionismo sociolingüístico; destacan la postura sociolingüística ante el descriptivismo y prescriptivismo lingüístico, la distinción entre lengua, dialecto, variedad y lengua estándar; describen el enfoque del variacionismo sobre el cambio lingüístico; y exponen cómo las aportaciones de este paradigma sociolingüístico tienen relevancia para la enseñanza de lenguas. Chi Pech, en el capítulo 2, aborda la temática de la socialización del bilingüismo, particularmente en el contexto de desplazamiento lingüístico en México; el autor, además de describir la situación lingüística del país, da cuenta

de la socialización infantil bilingüe y enfatiza la relevancia del uso de repertorios lingüísticos bilingües en la enseñanza. En el capítulo 3, Martínez Sánchez, Rodríguez Burgos y Cohuo Magaña nos presentan una reseña de las investigaciones que se han hecho sobre el cambio de código en los últimos diez años de investigación en el tema; los autores se enfocan particularmente en dos perspectivas: la interaccional y la denominada *emic*, y con respecto a la enseñanza de lenguas, muestran también las posturas sobre el uso del cambio de código en el salón de clase. El capítulo 4 trata el tema de la identidad. En él, Grondin y Velázquez Vilchis abordan las concepciones de diferentes tipos de identidades (personal, social, digital, cultural, de género, étnica, nacional y lingüística) y destacan su relevancia para la enseñanza de lenguas. Las autoras realizan esto mediante la reflexión sobre cómo este tipo de identidades se reproducen y se gestionan en la enseñanza. En el capítulo 5, Le Guen y Chi Pech hacen una síntesis minuciosa del relativismo lingüístico, es decir, de la visión que ve a la lengua como moldeadora del pensamiento; los autores presentan el desarrollo histórico y las aportaciones de cada una de las etapas de la investigación en el tema. Moore y Grondin abordan el tema de la cortesía en el capítulo 6; de manera particular, las autoras hacen un seguimiento cronológico detallado de las investigaciones sobre la cortesía desde una perspectiva sociopragmática, identifican las principales nociones teóricas de la cortesía más relevantes hasta la fecha y ponen especial énfasis en las aportaciones de este tipo de estudios para la enseñanza de lenguas. Orozco, en el capítulo 7, trata el tema de la deixis social, es decir, de las formas en las que las lenguas codifican las relaciones sociales que tienen los hablantes entre sí mediante elementos lingüísticos. En este sentido, la autora hace una presentación de las formas de tratamiento, de su relación de estas con la cortesía, y muestra la relevancia de la deixis social para la docencia de lenguas. En el capítulo 8, De la Luz Castillo, Talavera Curiel y Durán Montenegro recurren a la teoría del interaccionismo simbólico para presentar las nociones de la sociometría desde una perspectiva psico-social; las autoras muestran cómo esto contribuye a la mejora de la enseñanza de lenguas. Villalobos Gonzalez, en el capítulo 9, aborda el tema de discurso en el aula de segunda lengua, en particular, la autora presenta diferentes definiciones de discurso y discurso áulico y hace un resumen de las diferentes tradiciones o enfoques de investigación que existen sobre el

discurso en el aula de lenguas. En el capítulo 10, Vázquez Carranza presenta el uso que se le ha dado al análisis conversacional en el estudio de la enseñanza de lenguas; particularmente, el autor se enfoca en la descripción de las características interaccionales de la clase de lengua, en el aprendizaje de lengua como logro interaccional y en las aplicaciones prácticas del análisis conversacional en la enseñanza de idiomas. En esta misma línea de investigación, Walper cierra el presente volumen con el capítulo 11, el cual aborda la reparación en el salón de clase de lengua desde la perspectiva del análisis conversacional multimodal (ACM). En particular, Walper, además de explicar las aportaciones del ACM al estudio de la interacción áulica, ejemplifica las diferentes nociones teóricas de estos estudios, resume el estado del arte sobre el tema, y enfatiza la relevancia del ACM para la enseñanza de lenguas.

### **Bibliografía**

- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. A. (1957). *Syntactic Structures*. Den Haag: Mouton.
- Córdova Abundis, Y. (2003). *Habla y Sociedad: El Análisis Lingüístico-Social del Habla*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Berns, M. (1990). Why language teaching needs the sociolinguist. *Canadian Modern Language Review*, 46(2), 339-353.
- Bright, W. (Ed.) (1966). *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*. The Hague: Mouton.
- Díaz-Campos, M. (2014). *Introducción a la Sociolingüística Hispánica*. Singapur: Wiley-Blackwell.
- Farrell, T. S. C. (2017). *Sociolinguistics and language teaching*. EE.UU: TESOL Press.
- Hamel, E. R. (2009). El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27, No. 50, 61-115.
- Hornberger, N. H. (2010). Language and Education: a Limpopo lens. En N. H. Hornberger y S. L. McKaypp. (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 549-564). Bristol: Multilingual Matters.



- Hornberger, N. H. y McKay, S. L. (2010). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hymes, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics. An ethnographic approach*. Filadelfia, EE.UU.: University of Pennsylvania Press.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para Hispanoamericanos: Una introducción*. México: El Colegio de México
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- McKay, S., y Hornberger, N. H. (1996). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge University Press.
- Montes Granado, C. (1996). The sociolinguistic dimension of language in second language teaching. *Revista española de lingüística aplicada*, 11, 157-170.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist Applied Linguistics*. Oxon: Routledge.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz Delgado, A. G. y Santos García, S. (Coords.) (2021). *Experiencias y retos en la formación de profesores pre-servicio de segundas lenguas en programas de licenciatura en universidades públicas de México*. Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Schlieben-Lange, B. (1977). *Iniciación a la Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Tomasello, Michael. (2008). *Origins of Human Communication*. Londres: Massachusetts Institute of Technology.
- Trudgill, P. (2004). Sociolinguistics: An Overview/ Soziolinguistik: Ein Überblick. En Ammon, U., et al. (Eds.), *Sociolinguistics/ Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society/ Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Vol. 1. (pp. 1-5). Berlin: Walter de Gruyter.
- Vázquez Carranza, A. (2019). Una revisión pedagógica y temática de la unidad de aprendizaje “Lenguaje y contexto social” de la MEILE. En Rodríguez Melchor, V. Z. y de la Luz Castillo, D. (Coords.), *México en el Mundo: el aprendizaje de idiomas en la educación superior. Internacionalización y Formación docente* (pp. 117-139). Universidad de Guadalajara.

- Vázquez Carranza, A y Villafaña Rojas, V. del C. (por aparecer). Internacionalización del curriculum y el curso de sociolingüística. En Ballesteros Senties, Y. E. (Coord.), *Internacionalización de la educación superior: estrategias, propuestas y reflexiones*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in action*. Londres. Routledge
- Wong, J. y Waring H. Z. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: a guide for ESL/EFL teachers*. Nueva York: Routledge.
- Woolard, K. A. y Schieffelin, B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23: 55-82.

# Nociones del variacionismo sociolingüístico

Ariel Vázquez Carranza  
Karla Esmeralda Aguayo Rivera

“La lengua no es propiedad del individuo sino de la comunidad.”

Labov (1989, p. 52, traducción de los autores)

## Introducción

Es común que en el salón de clase de lengua, por razones prácticas, se conciba a la lengua como un conjunto de unidades lingüísticas relativamente *fijas* que posibilitan la comunicación entre los hablantes de la lengua en cuestión. La practicidad de esta concepción radica en que al trabajar con unidades fijas se hace más exequible el objetivo general de la labor enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya que, tanto el profesor como el alumno tienen que lidiar solamente con un conjunto acotado de unidades lingüísticas, i. e., con la lengua estándar. Sin embargo, esta concepción elimina, hasta cierto punto, el aspecto *vivo* de la lengua, pues da pie a que en el aula de lengua se le de cabida solamente a la lengua estandarizada, dejando fuera de esta manera a otras formas lingüísticas un tanto más orgánicas, i. e., más apegadas a las realidades lingüísticas de los hablantes de la lengua meta. Asimismo, esta concepción de lengua contribuye a que se mantengan mitos e ideologías lingüísticas científicamente erróneas, las cuales tienen implicaciones sociales importantes. Es por esto que en este capítulo presentamos un enfoque sociolingüístico que enfatiza particularmente el aspecto *vivo* de la lengua, ya que estudia de manera sistemática un hecho irrefutable: la lengua no es un ente fijo sino uno intrínsecamente *variable*.

El variacionismo lingüístico en el que nos enfocamos es el que desarrollado e impulsado originalmente por William Labov en los años sesenta del siglo pasado, enfoque que se distingue por identificar los aspectos sociales que intervienen en la variación lingüística, posicionando a la lengua como un hecho social;

es decir, la lengua es propiedad de los miembros de una comunidad quienes comparten patrones de comportamiento lingüístico (Figuroa, 1994); para el variacionismo lingüístico de Labov la lengua es en sí una correlación de factores lingüísticos y factores sociales (Vázquez Carranza, 2017). El fundamento variacionista es relevante para los profesionales de la lengua (como los profesores de lengua) porque les ayuda a tener un mejor entendimiento de la naturaleza social de la lengua, lo cual fomenta una concepción más holística de la misma. De manera particular, como profesor y aprendiz de una lengua, resulta importante estar consciente de la realidad social de la lengua, pues a final de cuentas el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de una lengua es lograr que el aprendiz se enfrente con éxito a contextos reales de uso lingüístico en los cuales no se presentan exclusivamente las unidades lingüísticas vistas en el aula.

En la segunda sección del capítulo presentamos la distinción entre las dos posturas generales que se tienen ante los usos lingüísticos: el prescriptivismo y descriptivismo; estas posturas resultan importantes porque, por un lado, de ellas se desprenden referentes lingüísticos útiles para el variacionismo y por otro, su distinción nos ayuda a comprender mejor lo que está detrás del mito que dice que “solo hay una forma verdadera y correcta de usar la lengua”. En seguida, abordamos los conceptos de lengua, dialecto, y variedad cuya definición se ha logrado gracias a estudios sociolingüísticos; además, presentamos y ejemplificamos la definición de variación lingüística, elemento central para el variacionismo de Labov; más adelante, desarrollamos el concepto de lengua estándar, que además de ser un referente para el variacionismo, está ligado a la llamada ideología de la lengua estándar. La cuarta sección del capítulo se centra en presentar a detalle el variacionismo, se describen los estudios fundacionales de este tipo de sociolingüística, se dan ejemplos de los patrones sociolingüísticos centrales para el paradigma, los cuales demuestran el carácter estructural de la variación lingüística. Esta sección también aborda las nociones más significativas de comunidad de habla dentro del variacionismo y al final de la sección mostramos cómo el variacionismo es una herramienta metodológica para identificar, e incluso predecir, el cambio lingüístico, el cual ha ayudado a tener un mejor entendimiento de dicho fenómeno. La última sección del capítulo se centra en

la relevancia de las temáticas presentadas para el profesor de lengua con el fin de subrayar la manera en la que el conocimiento sociolingüístico, en este caso sobre el variacionismo, contribuye a la profesionalización de esta labor docente.

### **Prescriptivismo y descriptivismo**

Una noción básica dentro de la sociolingüística (y en general dentro de la lingüística) es la distinción entre la postura prescriptivista y la descriptivista ante el uso y estudio de la lengua. Por un lado, el prescriptivismo lingüístico es la idea y actitud de juzgar como “correcto” o “incorrecto” un uso lingüístico (i. e., el uso de alguna palabra, pronunciación, estructura gramatical, etc.), denotando de manera explícita la existencia de usos lingüísticos “mejores” que otros. Los usos lingüísticos que normalmente se asocian con los usos “correctos” son los que se utilizan en el habla formal, en la lengua escrita, particularmente en obras literarias, y en general se les relaciona con la lengua estándar (véase abajo). Por otro lado, el descriptivismo es una postura realista acerca de los usos lingüísticos, su objetivo es el de registrar o describir (de ahí su nombre) la variedad de usos lingüísticos que existen en una lengua sin favorecer un uso lingüístico sobre otro.

La lingüística, al igual que otras ciencias, se ha desarrollado mediante el cuestionamiento y rechazo de doctrinas o perspectivas del pasado, y de esta manera se han rectificado concepciones equivocadas, una de estas concepciones es la del prescriptivismo (Lyons, 1968). El estudio científico de la lengua ha mostrado que las concepciones “correcto” o “mejor” para describir un uso lingüístico son completamente subjetivas, ya que estas concepciones tienen una naturaleza social y no lingüística. Por ejemplo, los usos lingüísticos que se consideran “correctos” son los que utilizan los miembros de las élites de poder económico o las personas con estudios, incluso al conjunto de estos usos se le denomina “la norma culta”; por el contrario, a los usos lingüísticos que difieren de los usos prestigiosos se les considera “erróneos” o “vulgares” y son utilizados en contextos informales, es decir, tienen un uso coloquial y comúnmente se relaciona su uso a personas de clases económicas bajas o a gente con poca o nula escolaridad.

La lingüística actual, y por ende la sociolingüística, asume una postura descriptivista en su labor de estudio: desde un punto de vista (socio)lingüístico no existen usos lingüísticos “correctos” o “mejores”. Aitchison (2012) lo pone de

esta manera: “los lingüistas están interesados en lo que *se dice*, no en lo que piensan que *se debe* de decir. Los lingüistas describen todos los aspectos que tienen que ver con la lengua, pero no prescriben reglas de lo que es ‘correcto’” (traducción de los autores énfasis en el original) (p. 4). Es decir, la lingüística asume el principio de equidad, en donde todos los usos lingüísticos son válidos, ya que todos son producto de la naturaleza humana y cuentan con sus propios patrones estructurales y de uso. Es decir, viendo a la lengua, como parte de la naturaleza humana, es subjetivo asignarle un valor para bien o para mal. Pinker (1994, p. 373), por ejemplo, nos dice que “uno puede obsesionarse con las reglas prescriptivas de la lengua, sin embargo, la relación que la lengua tiene con estas reglas es la misma relación que tiene la biología mamífera con las reglas que se usan para evaluar gatos en una exhibición felina” (traducción de los autores).

De acuerdo con Crystal (1987), las lenguas europeas se han estudiado de manera prescriptiva desde el siglo XVII, en particular por gramáticos, quienes buscaban codificar las lenguas para demostrar cómo estas tenían estructuras sistemáticas y así resolver disputas sobre su uso y prevenir el supuesto deterioro de la lengua. Llanamente, el prescriptivismo se basa en ideas subjetivas o mitos de la lengua (véase Bauer y Trudgill, 1998), como por ejemplo, la idea de que la forma de hablar de antes era mejor que la de ahora, que el uso de palabras extranjeras debe evitarse, o que las reglas gramaticales tienen la misma lógica que las reglas matemáticas. Estos argumentos niegan la naturaleza abstracta de la lengua, por ejemplo, niegan hechos irrefutables como que algunos usos lingüísticos llegan a reemplazar a otros con el paso del tiempo (i. e., el cambio lingüístico), lo cual es un aspecto intrínseco de las lenguas vivas, al igual que el hecho de que un uso lingüístico tenga diferentes formas o variaciones (i. e., la variación lingüística); o bien, que las reglas lingüísticas no necesariamente siguen las reglas de la lógica.

En la actualidad, un claro ejemplo del prescriptivismo lingüístico es la existencia de academias de la lengua, como la RAE (Real Academia Española) que en sus estatutos menciona que

“[l]a Academia es una institución ... que tiene como misión principal velar por que los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación

a las necesidades de sus hablantes no quiebren *la esencial unidad* que mantiene en todo el ámbito hispánico. Debe cuidar igualmente de que esta evolución conserve *el genio propio* de la lengua, tal como este ha ido consolidándose con el correr de los siglos, así como de establecer y difundir los criterios de *propiedad y corrección*, y de contribuir a su esplendor”. (RAE, 2014, p. 9, énfasis añadido)

Como se puede observar, la misión de la RAE presume y asume la existencia de una lengua española apropiada y correcta, esto la aleja del principio lingüístico de equidad. Como lo veremos más adelante, en realidad la misión de la RAE y de otras academias de la lengua es la de ser dictaminadoras, guardianas y promotoras de los usos lingüísticos *estándar*; es decir, de un conjunto de usos lingüísticos que cumple con una función práctica comunicativa y que debido a que esta función es necesaria, se busca que la lengua se mantenga hasta cierto punto estática. Sin embargo, no debemos olvidar que este tipo de guardianes de la lengua no son los dueños de las lenguas, los dueños somos los hablantes; a la unidad a la que se refiere la RAE es a la unidad de los usos estándar. El no asumir públicamente este hecho hace que las personas sin conocimiento en temas lingüísticos piensen que, por ejemplo, si una palabra no está en el diccionario no existe, o bien, que cuando se incluye una nueva palabra en el diccionario o se acepta una estructura sintáctica en alguna gramática ya está permitido su uso. También da pie a que otros, llamados expertos en la lengua, difundan el prescriptivismo respaldados por lo que dictaminan las academias y sin contextualizar dichas normas (p. ej., Longa, 2015). Esta ideología prescriptivista (véase Milroy y Milroy, 2000) tiene consecuencias en la vida diaria de las personas, una de las más comunes es la discriminación; el no utilizar los usos lingüísticos de prestigio hace que existan actitudes negativas hacia sus usuarios (p. ej., Pérez Silva, 2007; Terborg y Velázquez, 2008). Incluso, el prescriptivismo tiene repercusiones negativas para las lenguas en situación de desplazamiento porque, por ejemplo, como menciona Martín Butragueño (2010) en muchas ocasiones el investigador de lenguas indoamericanas se preocupa más por el estudio de una forma idealizada de la lengua que por el estudio de la lengua que usan los hablantes en su día a día.

## Lengua, dialecto, y variedad

El enfoque descriptivista ha demostrado que la lengua es un ente abstracto: dentro de la sociolingüística el término “lengua” no es un concepto científicamente útil para estudiar los usos lingüísticos, porque el término resulta un tanto ambiguo (Haugen, 1966; Chambers y Trudgill, 1998). Por un lado, una lengua se puede definir como una norma lingüística única o como un conjunto de normas relacionadas (Haugen, 1968), de ahí que, por ejemplo, hablamos de la lengua española o castellana al referirnos a la lengua que se habla en México, Colombia, Chile, España, etc.; es decir, las normas lingüísticas que se hablan en estos lugares son inteligibles entre sí: la lengua es el español y lo que se habla en estos lugares son *dialectos* del español. Sin embargo, hay casos en los que esta concepción de lengua no se puede aplicar; por ejemplo, el mandarín y el cantonés son considerados dialectos de la lengua china aunque no sean inteligibles entre sí, o bien, las lenguas escandinavas (i. e., el noruego, sueco, y danés) que son consideradas como lenguas independientes aún cuando la inteligibilidad entre ellas es alta (Haugen, 1966) y que incluso, lingüísticamente, se les podría considerar como dialectos de una lengua. Otro ejemplo, es la lengua otomí, que de acuerdo al portal *ethnologue.com* consta de nueve dialectos, sin embargo, estos divergen mucho entre sí, incluso varios de ellos podrían considerarse lenguas aparte (Lastra, 1993). Ejemplos como estos apuntan a que en las concepciones de “lengua” y “dialecto” en ocasiones tienen que ver aspectos sociopolíticos de identidad y no necesariamente diferencias o similitudes lingüísticas.

Es por esto que en la sociolingüística se utiliza el término neutro de *variedad* lingüística para referirse simplemente a cualquier “tipo de lengua” (Trudgill, 2000) que por razones de estudio o descripción se le considera un ente lingüístico distintivo. Tomando en cuenta esto, para la sociolingüística, un dialecto es una variedad lingüística que se distingue de otras variedades por su vocabulario, fonología y gramática, y que además de estar ligado históricamente a una “lengua”, cuenta con una distribución social palpable (p. ej. es hablada por diferentes clases sociales). El *acento* no es sinónimo de dialecto, el acento es una forma distintiva de pronunciar una variedad lingüística, es decir, en el acento solo tienen que ver aspectos prosódicos y de pronunciación; un ejemplo claro de esto es lo que pasa con las variedades estándar de las lenguas (p. ej. el español o



el inglés estándar, véase abajo) que son variedades habladas en diferentes acentos. Se podría decir que existe una relación de subordinación entre los conceptos de lengua y dialecto, es decir, un dialecto es una variedad que está subordinada a una lengua, como el caso del español y sus dialectos que se mencionó arriba.

En general se clasifica a los dialectos en tres tipos: regional, social, y étnico. El primer tipo se refiere a variedades lingüísticas que se pueden identificar de manera espacial, i. e., a lo largo y ancho de un territorio específico, por ejemplo, el Mapa 1 muestra las diez zonas dialectales que existen en México de acuerdo a Lope Blanch (1996); y en el Mapa 2 se pueden observar las principales zonas dialectales de Estados Unidos descritas por Labov et al. (2006). Es importante mencionar que las fronteras entre dialectos, llamadas isoglosas (representadas con líneas en los mapas o bien con diferentes tonos sombreados), no tienen un carácter absoluto, es decir, lo que representan son puntos en donde convergen diferencias lingüísticas (p. ej., de pronunciación, vocabulario, y gramática), sin embargo, estas diferencias pueden ir modificándose al paso del tiempo. Las isoglosas también ayudan a demostrar cómo, en general, las variedades dialectales de una lengua representan un *continuum*; es decir, cómo una serie de dialectos que colindan entre sí muestran similitudes, las cuales se van desvaneciendo o acentuando dependiendo de la distancia que haya entre ellos. Por ejemplo, en México, los hablantes del dialecto occidental hablan más parecido a los hablantes del altiplano central que a los hablantes del altiplano oaxaqueño. Incluso un hablante del altiplano central que viva más cerca del dialecto occidental hablará más parecido a este que otro hablante del mismo altiplano central pero que viva más cerca al altiplano oaxaqueño.

Mapa 1.  
Zonas dialectales de México (basado en Lope Blanch 1996, p. 89)



Mapa 2.  
Zonas dialectales de Estados Unidos de América  
(basado en Labov et al. 2006, p. 148)



Un dialecto social (o también llamado sociolecto) es una variedad hablada por un determinado grupo social, el cual está determinado por factores sociales como la edad, sexo, estrato económico o nivel educativo. Por ejemplo, en los años sesenta y setenta, Juan Miguel Lope Blanch dirigió la recolección de dos corpus del habla de la Ciudad de México que distinguen dos tipos de sociolectos: el culto y el popular. El factor social principal para esta discriminación fue el nivel educativo de los hablantes; el corpus referido como norma culta está compuesto principalmente por hablantes con estudios universitarios, mientras que el corpus del habla popular está compuesto por hablantes con solo estudios primarios o que no tienen ninguna escolaridad (véase Aguirre y Chico, 2011). Similar a los dialectos regionales, los dialectos sociales también pueden estar unidos mediante un continuum. Un ejemplo recurrente de esto en la literatura es lo que pasa en Jamaica donde el inglés, como lengua oficial, es hablada por las altas esferas de la sociedad, mientras que la lengua criolla jamaicana es hablada por los extractos sociales bajos. El criollo jamaicano, aunque utiliza vocabulario del inglés, no es inteligible con este, sin embargo, existe una serie de dialectos sociales utilizados por la población que van desde el inglés estándar jamaicano hasta la lengua criolla más pura (véase Patrick, 2014). La elección de dialecto social va de la mano con el contexto donde se encuentran los hablantes y su relación social, es decir, los dialectos sociales están regidos por normas estilísticas. Por ejemplo, es posible que un hablante “culto” de la Ciudad de México utilice también el habla “popular” dependiendo del contexto en que se encuentre; de igual manera un hablante jamaicano puede utilizar inglés estándar en el trabajo y en el contexto familiar utilizar la lengua criolla.

Por último, los dialectos étnicos son las variedades lingüísticas utilizadas por determinados grupos étnicos, evidentemente estos dialectos son identificables en sociedades que distinguen los diferentes grupos étnicos que las componen, como, por ejemplo, lo hace la sociedad estadounidense. A este respecto, Boberg (2012) identifica en Estados Unidos principalmente el dialecto de la comunidad afroamericana (el llamado *African American Vernacular English*), el de la comunidad latina (p. ej., el inglés chicano) y los de grupos étnicos de Europa (p. ej., como el inglés judío). Es importante mencionar que los diferentes tipos de

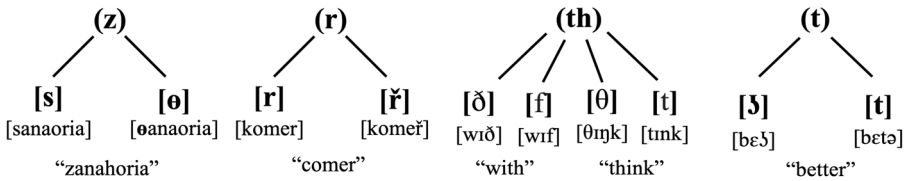
dialectos descritos anteriormente están ligados intrínsecamente con la identidad del hablante, en cuanto a la región de donde se adscriben y al factor social o étnico con el que se identifican.

### *Variación lingüística*

Como se aludió anteriormente, en sí, el prescriptivismo es un enfoque hacia la lengua que busca la uniformidad en los usos lingüísticos, es decir, rechaza la variación lingüística. La variación lingüística es una característica de todas las lenguas vivas y cuenta con diferentes dimensiones tanto sociales como lingüísticas. Entre las dimensiones sociales podemos mencionar, por ejemplo, el interlocutor, es decir, utilizamos determinados usos lingüísticos dependiendo de con quién estamos hablando (p. ej., no saludamos igual a un amigo que a un desconocido), la situación o contexto social (p. ej., el habla que se utiliza al decir un discurso político difiere del habla al contar un chiste en una reunión familiar), la del tema (p. ej., en contextos bilingües los hablantes prefieren utilizar una lengua determinada para hablar de ciertos temas), la de la función, se refiere a que dependiendo de lo que queremos hacer se utilizan diferentes recursos lingüísticos (p. ej., no es lo mismo el pedir prestado un lapicero que pedir prestado un automóvil). En cuanto a las dimensiones lingüísticas, la variación puede ocurrir en cualquier nivel lingüístico: léxico (p. ej., “muertos” vs. “fallecidos”), morfológico (p. ej., “rico” vs “rericó” vs. “reterrico”), fonológico (p. ej., universidad [unibersidad] vs. [unibersiða]), sintáctico (p. ej., “dijo que...” vs. “dijo de que..”) y pragmático (p. ej., hablante mexicano: “me podría dar...” vs hablante español: “ me das...”, en el mismo contexto). En la sociolingüística, la unidad de análisis para estudiar la variación es la *variable lingüística*: un elemento lingüístico que ocurre en el habla en, por lo menos, dos formas diferentes; la figura 1 muestran algunas variables fonológicas del español y del inglés.

Figura 1.

Ejemplos de algunas variables fonológicas del español y del inglés



La variable (z) del español cuenta con dos variantes: [θ] (sonido interdental) y [s] (sonido alveolar), ambas variantes o, en este caso, sonidos son representados ortográficamente por las letras “z” y “c”; en el sur de España, en México y en el resto de latinoamérica se usa la variante [s] en palabras como “zanahoria” mientras que en el español peninsular, principalmente en el norte de España, se usa el sonido [θ]. Con respecto a la variable (r), esta consta del sonido alveolar [r], p. ej., sonido al final de la palabra “comer”, y del sonido asibilado [r̄] (i. e., [r] es producido como un silbido) el cual está presente en algunas variedades del español mexicano y es característico del habla de hablantes jóvenes y de mujeres (p. ej., Matus-Mendoza, 2004). En cuanto a la variable del inglés (th), se ha descrito que en variedades del inglés británico, como la de Norwich, el sonido estándar [ð] en palabras como “with” es producido como [f] (Trudgill, 1988); o bien, hablantes adolescentes de Manchester reemplazan el sonido fricativo [θ] por el sonido oclusivo [t] en palabras como “think” (Drummond 2018); y por su parte, la variable (t), en palabras como “better”, consta de la variante oclusiva [t] (el sonido estándar) y del sonido glotal [ʔ] que está presente en diferentes dialectos británicos (Milroy et al. 1994).

Es importante mencionar que en la sociolingüística el prescriptivismo se toma en cuenta como un elemento referencial, es decir, por lo general, en el contraste que se hace entre las variantes de una variable lingüística se incluye la variante estándar la cual permite identificar aspectos ideológicos con respecto a su uso y al uso de sus contrapartes no estándar. En sí, las investigaciones sociolingüísticas han demostrado que la variación lingüística es fundamentalmente estructurada, es decir, que al investigarla se pueden identificar patrones

de uso donde convergen tanto aspectos lingüísticos como factores sociales. En la siguiente sección abordaremos algunos aspectos metodológicos utilizados en la sociolingüística para estudiar la variación y haremos mención a las investigaciones que sentaron las bases metodológicas del estudio de la variación y del cambio lingüístico.

### *La lengua estándar*

Los estudios sobre variación lingüística toman como referencia las variantes estándar, i. e., las variantes lingüísticas percibidas por las personas como las “correctas” y que por lo tanto son consideradas socialmente de prestigio. La variedad estándar de una lengua es producto de creencias y comportamientos complejos sobre y hacia la lengua, los cuales van cambiando históricamente, es producto además de determinantes sociales y se origina cuando la lengua necesita ser utilizada como medio de comunicación entre diferentes grupos de usuarios por motivos de unificación regional y para forjar una identidad nacional (Downes, 1998). Esto implica que ciertas funciones de la lengua sean consideradas de mayor rango que otras, por ejemplo, aquellas que tienen que ver con la alfabetización y la educación (Beal, 2016). El estándar, al tener funciones sociales formales y de prestigio, goza de cierto “poder”; se le asocia con las nociones de uniformidad, exactitud, y aceptación dentro de una comunidad. Sin embargo, al nacer de una labor normativa (como lo veremos enseguida), el estándar no refleja la heterogeneidad natural y dialectal de la lengua (Amorós, 2009): en sí, se puede decir que el estándar es una variedad idealizada.

Concretamente, la variedad estándar surge de un proceso de planeación lingüística denominado *estandarización*, el cual se basa en la codificación de una variedad lingüística. De acuerdo con Haugen (1966) el proceso de estandarización consta de cuatro etapas. La primera es la *selección de la norma*, en esta fase se escoge una variante de entre todas las existentes dentro de una comunidad, por lo general, la variedad que se elige es la de los hablantes con mayor poder económico o social, o bien, los de alto nivel educativo. Desde este primer paso, se puede identificar que la estandarización crea desigualdad social pues, como señala el autor, al seleccionar una variedad como la norma, se favorece a aquellos que la hablan. En la segunda fase del proceso, la llamada *codificación de*

*la forma*, las normas gramaticales y el vocabulario de la lengua son codificadas y no se permite la variación. Los académicos, por ejemplo, construyen una genealogía de la lengua en cuestión, desde sus orígenes hasta el estándar que es considerado como producto de una evolución histórica y que no se le considera como dialecto de otra lengua (Downes, 1998). Comúnmente la codificación se hace por medio de diccionarios, libros de gramática, documentos con autoridad literaria o científica, publicaciones, tanto en textos formales como en los medios de comunicación, las redes sociales, etc., lo que ayuda al mantenimiento y difusión del estándar. La administración del estándar recae en los llamados guardianes de la lengua, que son los profesionales que tiene que ver con la lengua (p. ej., maestros, periodistas, editores, escritores, etc.) y son los que introducen las normas de lo que es correcto o no; un ejemplo claro de esto son las academias de la lengua, como la RAE. La siguiente etapa, de acuerdo a Haugen (1966), es *la elaboración de función*, la cual consiste en asegurarse de que la variante elegida cuente con las suficientes herramientas (lingüísticas) para satisfacer las múltiples funciones en las que se utilizará. De no contar con dichas herramientas, estas serán desarrolladas, por ejemplo, mediante la creación de nuevo vocabulario; el estándar es la lengua del Estado, quien la fomenta y apoya, y como a las élites nacionales se les relaciona con su uso, por consiguiente el estándar es un símbolo de poder. La siguiente y última fase del proceso de estandarización es la *aceptación*, que consiste en promover y difundir la variante seleccionada dentro de la comunidad. Esta actividad es llevada a cabo por medio de instituciones tanto públicas como privadas y es un símbolo de la autonomía, la identidad y la unidad de una nación (Downes, 1998). En esta etapa, el estándar ya se vuelve la lengua de la educación, es tomada como lengua legítima y medio de comunicación y, por lo general, el estándar, al ser una lengua idealizada, solo se adquiere completamente a través de la instrucción y el aprendizaje. Aunque, por principio, la estandarización no acepta variación ni cambio para conservar la uniformidad (idealizada) de la lengua estándar, los administradores de la lengua hacen revisiones constantes para adecuarla a los cambios naturales que va sufriendo con el paso del tiempo y corregir así contradicciones y errores de las normas ya establecidas, de esta manera el estándar es un ente, hasta cierto punto, adaptado a las nuevas realidades lingüísticas de los hablantes.

La estandarización no es un proceso que tenga final, es un proceso continuo, que busca una uniformidad que no se puede lograr completamente (Pilliere y Lewis, 2018), ya que la lengua está en constante variación y cambio. La lengua estándar está en un constante mantenimiento, el cual se logra particularmente mediante el prescriptivismo (Milroy y Milroy, 1985) como se mencionó anteriormente. Las normas prescriptivas se valen principalmente de la codificación o del sistema de escritura para que ocurra la menor variación posible en cuanto a la forma, sin embargo, no evitan que siga ocurriendo variación en cuanto a las funciones de la lengua estándar. La importancia del estándar radica en ser un medio lingüístico que provee y posibilita una comunicación eficiente y efectiva entre un extenso grupo o grupos de hablantes que comparten una misma lengua; sin embargo, como se mencionó antes, el estándar crea una disparidad entre las variedades de una lengua, lo cual trae repercusiones para los hablantes de las variedades no estándar.

A las ideas, actitudes y acciones que se generan alrededor de la lengua estándar se les ha descrito como la *ideología de la lengua estándar*. Esta ideología se genera a partir del hecho de que la estandarización está interconectada intrínsecamente con asuntos económicos y políticos, por lo tanto, se crea la impresión, entre los individuos de una comunidad, de que la lengua estándar es la lengua legítima y la totalmente correcta, lo que trae como consecuencia fenómenos como la discriminación lingüística, el purismo y prescriptivismo lingüístico. De manera concreta, Lippi-Green (1994) define la ideología de la lengua estándar como “una preferencia hacia una lengua hablada abstracta, idealizada y homogénea, la cual es impuesta y preservada por un bloque de instituciones dominantes...” (traducción de los autores) (p. 166). Al momento de la idealización de la variante estándar, a las variantes no estándar, y por ende a sus usuarios, se les adjudican atributos sociales desfavorables, se crean estereotipos y son blanco de discriminación. Lippi-Green argumenta que la lengua estándar es una construcción social en donde se relacionan el poder y la lengua y cuyos principales promotores son el sistema educativo, los medios de comunicación, la industria del entretenimiento y el mundo corporativo empresarial. De estos cuatro promotores del estándar, el sistema educativo es el principal promotor y ejecutor de la ideología. Por ejemplo, es común que los profesores manifiesten sus posturas



acerca del lenguaje ante sus alumnos, asignando juicios desvalorizantes a variedades lingüísticas o bien diciendo que hay variedades lingüísticas mejores que otras. Si los profesores no tienen formación en lingüística, es casi un hecho que serán reproductores de la ideología del estándar. Por otro lado, tanto los medios informativos como los medios de entretenimiento comparten un rol importante en cuanto a la difusión de la ideología del estándar, ya que facilitan la información a las masas y reproducen aspectos culturales como los estereotipos o patrones de comportamiento. Así mismo el individuo, como agente receptor del sistema educativo y de la información de los medios, se convierte también en promotor de la ideología del estándar, aún incluso cuando no sea usuario de este.

### **El variacionismo lingüístico**

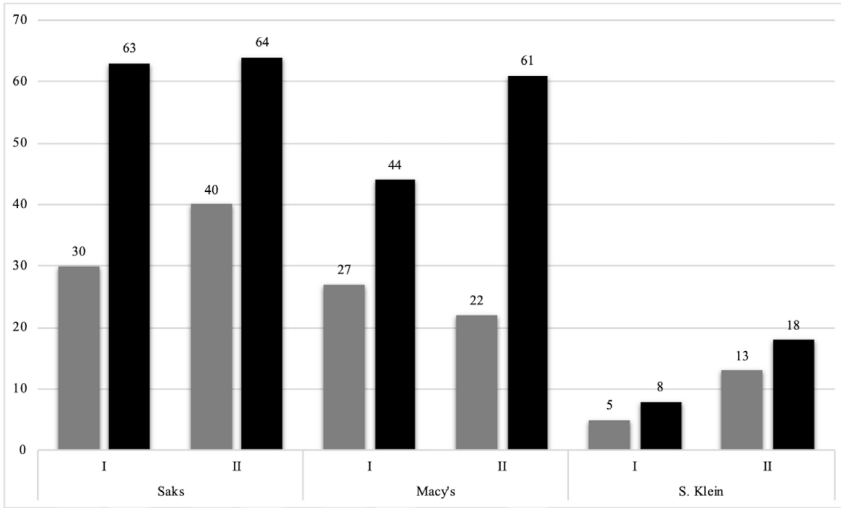
Una forma en la que podemos evitar volvernos reproductores de la ideología del estándar dentro (y fuera) del salón de clases de lengua es conocer acerca del variacionismo lingüístico. William Labov es el lingüista iniciador del paradigma de investigación que hoy en día se denomina como sociolingüística cuantitativa o sociolingüística variacionista. El objetivo de este paradigma es hacer generalizaciones representativas sobre el comportamiento verbal de una comunidad en particular identificando cuantitativamente la intersección de factores sociales con variables lingüísticas y así describir la variación lingüística y palpar o identificar el cambio lingüístico. La descripción de las variables fonológicas mencionadas en la sección anterior son ejemplo de algunos resultados variacionistas. El principal instrumento para recolectar datos es la llamada entrevista sociolingüística que busca obtener del informante su habla vernácula, es decir, el habla que utiliza en situaciones familiares, donde el hablante no está monitoreando su producción lingüística. También se utilizan otros instrumentos donde, por el contrario, se busca que el hablante esté monitoreando detenidamente su habla, por ejemplo, se le pide al hablante que lea extractos de textos o bien listas de palabras que tienen una pronunciación parecida, los llamados pares mínimos (p. ej., “cama” “gama”).

### *Estudios fundacionales del variacionismo*

El primer estudio que realizó Labov con este enfoque fue una investigación realizada en la isla Martha's Vineyard ubicada cerca de la costa de Massachusetts en Estados Unidos. Labov (1963) encontró que los diptongos [ay] (como en “right”) y [aw] (como en “house”) estaban asociados con aspectos identitarios de los habitantes de la isla: los habitantes que centralizaban los diptongos, es decir, pronunciaban [rɔit] en lugar de [rait] (para “right”) y [həʊs] en lugar de [haus] (para “hause”) lo hacían para demostrar su pertenencia a la isla. Labov comparó sus datos con datos recolectados anteriormente en el lugar e identificó que se estaba llevando a cabo un cambio lingüístico en este respecto y que era originado y distribuido por los pescadores, el grupo de personas con más arraigo del lugar. Posteriormente, Labov ([1966] 2006) realizó su tesis doctoral, la cual consistió en un estudio similar pero a mayor escala en la ciudad de Nueva York. El principal hallazgo de su investigación fue la estratificación social de algunas variables fonológicas en el habla de la urbe. El ejemplo más conocido es la estratificación de la variable (r), la cual consiste en la producción o ausencia del sonido [r] en palabras como *floor* o *fourth* dependiendo de la clase socioeconómica del hablante. Primeramente implementó una pequeña investigación en tres tiendas departamentales de la ciudad, en las tiendas Saks, Macy's y S. Klein, las cuales representaban a los estratos socioeconómicos alto, medio, y bajo respectivamente. El procedimiento de su estudio fue muy sencillo: le preguntaba a los trabajadores de las tiendas por artículos que él sabía que se encontraban en el cuarto piso (i. e., *fourth floor*), y cuando el trabajador le respondía Labov, fingiendo no escuchar, pedía que se lo repitiera, y de esta manera obtenía dos tipos de datos: uno espontáneo y otro cuidado.

Figura 2.

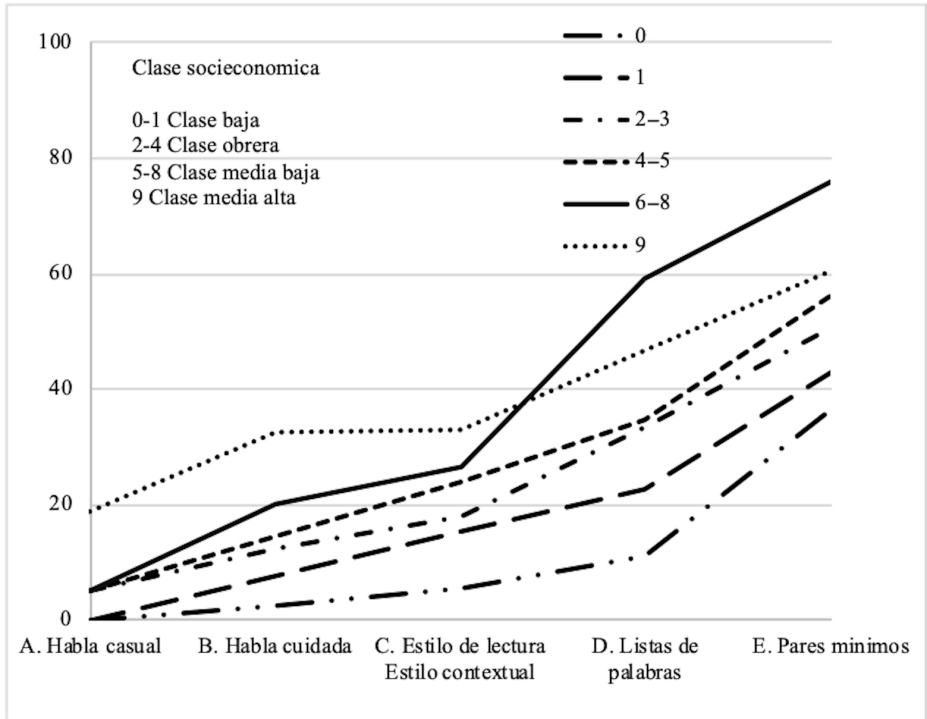
Porcentaje de [r] en habla espontánea (I) y cuidada (II) en las palabras *fourth* (barras claras) y *four* (barras oscuras) en las tiendas Saks, Macy's y S. Klein de Nueva York (basado en Labov ([1966] 2006, p. 48).



En la Figura 2 se puede observar cómo la producción de [r] tiene correlación con el estrato socioeconómico de las tiendas: en Saks, la tienda de nivel económico alto, Labov identificó una producción mayor de [r] que en Macy's, la de nivel intermedio, y encontró mucho menos en S. Klein, la de nivel socioeconómico bajo. Labov, con un estudio más amplio utilizando diversos instrumentos para la recolección de datos (como los mencionados arriba), comprobó no solamente la estratificación socioeconómica de la variable sino también identificó que la producción de [r] era utilizada más por jóvenes que por hablantes mayores, que cuanto más formal era el habla, mayor era el uso de [r], y era más probable que se produjera al final de la palabra, como en *four*, que antes de una consonante, como en *fourth*.

Figura 3.

Índices de producción de [r] de acuerdo a la clase social y estilo en Nueva York  
(adaptado de Labov [1966] 2006, p. 152)



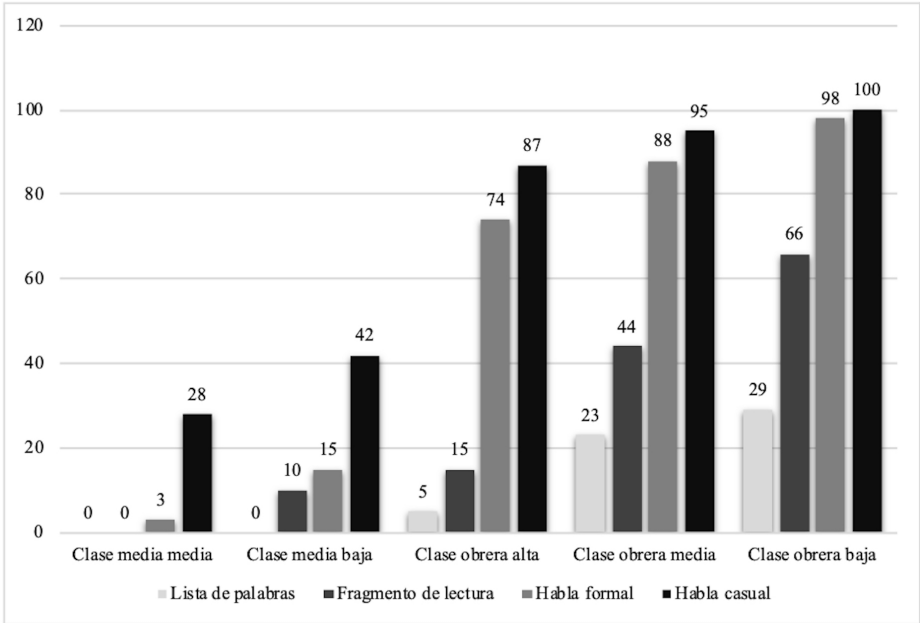
De acuerdo a Labov, las personas adoptan cierta pronunciación de acuerdo a la clase social a la que pertenecen y de acuerdo a la clase social que perciben como superior. Por ejemplo, en la Figura 3, Labov muestra la estratificación social de la pronunciación de [r] en diferentes estilos de habla, es decir, desde el habla más cuidada o monitoreada por el hablante (i. e., en la lectura de pares mínimos) hasta el habla menos monitoreada (i. e., el habla casual o vernácula). En general, los datos apuntan a que la pronunciación de [r] aumenta cuanto más alta es la clase social y más monitoreada es el habla. Labov notó, en sus datos, el fenómeno de hipercorrección, es decir, que las personas de clase media baja produjeron más veces la pronunciación de [r], en los estilos más cuidadosos, que

las personas de la clase alta, lo cual, de acuerdo a Labov, significa que los hablantes de manera consciente intentan emular el habla de la clase social vista como superior.

La metodología de Labov tuvo eco en el Reino Unido, donde a finales de los años sesenta y principios de los setenta, Peter Trudgill (1974) investigó la variación lingüística de la ciudad de Norwich. La Figura 4 muestra uno de sus hallazgos: la variable (ng), referente al sufijo -ing en palabras como *singing*, que consiste en las variantes [n] y [ŋ] (i. e., *singin'* and *singing* respectivamente) presenta una estratificación socioeconómica y estilística. Similar a lo que Labov describió para Nueva York, la variante de prestigio, en este caso [ŋ], es producida más frecuentemente por las clases altas y en los estilos más cuidados.

Figura 4.

Distribución porcentual de la pronunciación de [n] en cuanto a la clase social y al estilo de habla en Norwich  
(adaptado de Wardhaugh y Fuller 2014, p. 176)



### *La variación es estructurada*

Los ejemplos que hemos presentado sobre variación lingüística han mostrado que la lengua varía dependiendo de la región, clase y estilo discursivo de los hablantes. Es decir, hemos ejemplificado que de acuerdo al variacionismo, cada clase social tiene su propio comportamiento lingüístico, el cual varía de acuerdo al grado en el que los hablantes monitorean su producción lingüística (i. e., habla espontánea vs. habla cuidada), así mismo hemos mostrado que al contrastar el habla de diferentes regiones se pueden identificar variedades lingüísticas distintivas (p. ej., dialectos). Ahora bien, otras dimensiones sociales en las que el variacionismo ha demostrado, de igual manera, que la variación es estructural son la edad y el género de los hablantes.

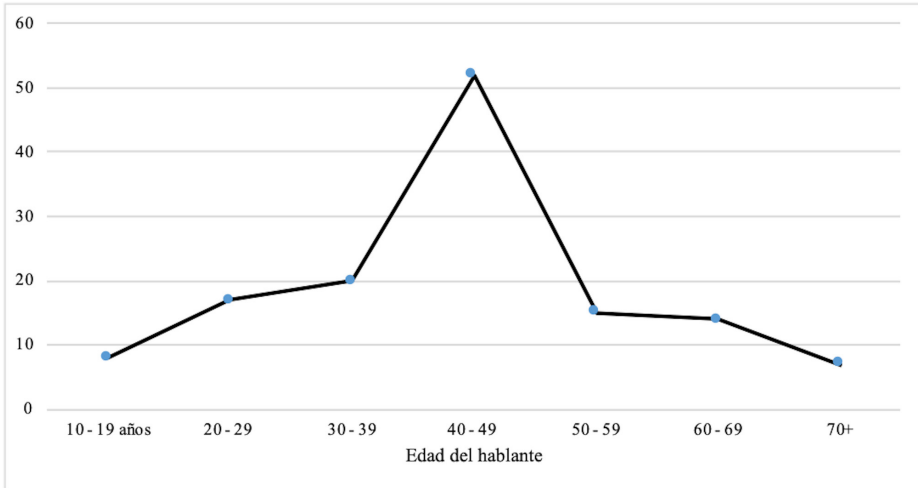
Con respecto a la edad, Chambers (2003) reporta, por ejemplo, que niños en Toronto pronuncian la última letra del alfabeto como “zee”, es decir, de la manera estadounidense, quizá por la influencia de los medios de comunicación, sin embargo, cuando crecen, adoptan la pronunciación cándida de la palabra, i. e., “zed”. Trudgill, en su investigación en Norwich, identificó que la pronunciación estándar de la variable (ng), i. e., [ŋ], era utilizada más por hablantes de mediana edad que por hablantes jóvenes o mayores, como se puede ver en la Figura 5. El fenómeno que representa esta figura es conocido como gradación etaria (*age grading*, Labov, 2001), el cual consiste en el hecho de que grupos de diferentes edades tienen sus propias características lingüísticas.

En cuanto a la variación lingüística determinada por el género de los hablantes, Labov argumenta que las mujeres usan más las variantes de prestigio (p. ej. variante estándar) que los hombres, o en otras palabras, los hombres usan con mayor frecuencia las formas que no son las estándar o las percibidas como de prestigio en la comunidad. En la Figura 6 podemos ver los hallazgos de Trudgill (1972) con respecto al uso de la variante [n] (de la variable (ng)) en Norwich, las líneas indican cómo en ambas clases sociales y en los tres estilos de habla las mujeres usaron con menor frecuencia la variante no estándar que los hombres, es decir, las mujeres produjeron más el estándar que los hombres.

La estructuralidad de la variación también tiene que ver con el contexto lingüístico, es decir, por ejemplo, la aspiración de la [s] en algunas variedades del español (p. ej., en la zona dialectal de Tabasco, México) ocurre únicamente en

Figura 5.

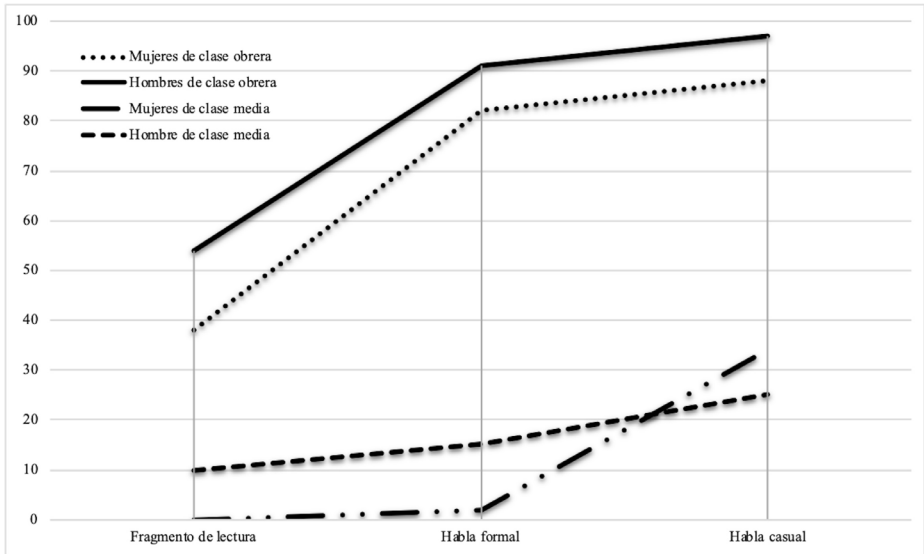
Variación porcentual por grupos de edad de la variante [ɪ] en Norwich (basado en Trudgill 1988, p. 35)



posición de coda (al final de la sílaba) y no en posición de arranque (al inicio de la sílaba). Esto es, el plural de la palabra “sastre” se puede pronunciar como [sah.treh], pero no como \*[hah.treh]. Otro ejemplo es el que ofrece Labov (1969) acerca de la omisión del verbo *be* en el inglés afroamericano, la cual está determinada por el contexto lingüístico. Lo que describe es que se tiende a eliminar con más frecuencia el verbo *be* cuando este está precedido por un pronombre (p. ej., *You out the game.*) que por un sustantivo (p. ej., *Mommy busy.*) y también se elimina con mayor frecuencia cuando *be* está funcionando como auxiliar (p. ej., *He gonna try to get up.*) que cuando es el verbo copulativo (p. ej., *But everybody not black.*). Otro ejemplo es lo que Watts (2006) identificó en el habla de Wilmslow, Reino Unido: la producción no estándar de la variable del inglés (ng) ocurre más en los verbos que en los adjetivos y ocurre mucho menos en los sustantivos.

Figura 6.

Porcentaje del uso de la variante [n] por hablantes hombres y mujeres de dos clases sociales en Norwich (basado en Trudgill 1972)



### *Las olas del variacionismo y las comunidades de habla*

Dentro de los estudios variacionistas, a la fecha se identifican tres “olas” de tipos de investigación; es decir, tres corrientes que se generaron para el estudio de la variación lingüística y que tienen diferencias epistemológicas y ontológicas: Eckert (2012) describe que a la primera ola corresponden los estudios que surgieron directamente influenciados por el variacionismo de Labov; o sea, los estudios que siguen las mismas pautas metodológicas que Labov y que buscan correlacionar variables lingüísticas y sociales en una comunidad determinada (p. ej., ciudad), tienen una perspectiva macrosociológica; en el presente capítulo les damos principal relevancia dado su carácter fundacional. Como lo mostramos en la subsecciones anteriores, este tipo de investigaciones están muy relacionadas con la dialectología y el estudio del cambio lingüístico (principalmente fonológico).



La segunda ola del variacionismo se refiere a los estudios que tienen una perspectiva etnográfica tanto para la recolección de datos como para el análisis de los mismos. Eckert (2012) menciona, por ejemplo, que estos estudios variacionistas reportan las dinámicas locales de la variación lingüística, la cual está determinada por normas culturales. Por último, la tercera ola del variacionismo se distingue de las dos anteriores en que analiza la variación no como “un resultado incidental del espacio social, sino como una característica esencial del lenguaje” (Eckert, 2012, p. 94; traducción de los autores): el análisis de la variación se basa en las prácticas estilísticas de los hablantes. Con esta visión, el hablante ya no es un sujeto ligado a un dialecto, sino un sujeto activo que construye y produce sus propios estilos lingüísticos para posicionarse dentro de la sociedad en general o bien para pertenecer a un grupo en particular. Eckert (2016, p. 11) considera que esta tercer ola ilustra claramente la noción descriptiva de la sociolingüística, ya que ve al lenguaje no primordialmente como una estructura sino como una práctica social. Las diferencias entre estas tres olas de estudios variacionistas quedan reflejadas de manera clara en cómo cada una de estas olas concibe o define a la comunidad de habla.

El concepto de comunidad de habla es de suma importancia para el variacionismo porque la variación lingüística se estudia dentro de una comunidad determinada, la lengua en cuestión es vista como una propiedad de la comunidad. Sin embargo, no existe un solo concepto de comunidad de habla que se pueda aplicar de manera general (véase Patrick, 2002). Los estudios variacionistas a los que nos hemos referido particularmente y como lo mencionamos anteriormente han tenido el propósito de investigar la variación lingüística en poblaciones determinadas por un territorio urbano. De acuerdo a estos estudios, de la primera ola variacionista, la comunidad de habla se compone de individuos que además de compartir ciertos rasgos lingüísticos comparten principalmente ciertas normas evaluativas que se reflejan en su comportamiento (Labov 1972). Es decir, en el estudio de Labov, por ejemplo, los neoyorkinos están conscientes que pronunciar el sonido [r] al final de palabras como *floor* tiene más prestigio que no hacerlo y es por eso que en estilos más formales o cuidados de habla producen más ese sonido que en el habla informal (p. ej., en el habla vernácula). La limitante más evidente del modelo de comunidad de habla de Labov es que

concibe a la comunidad en cuestión como un ente homogéneo en cuanto a la evaluación y producción de variables lingüísticas dejando fuera, por ejemplo, aspectos culturales o identitarios de grupos pertenecientes a la comunidad.

Otro modelo de comunidades de habla es el que se adopta en la segunda ola del variacionismo; en donde, de alguna manera, se atienden aspectos más particulares sobre las relaciones sociales y sus aspectos lingüísticos en una comunidad determinada. Milroy y Milroy (1978), por ejemplo, investigaron el habla de tres comunidades de la clase trabajadora de Belfast, su estudio se enfocó en medir cualitativamente las relaciones sociales de los miembros de las comunidades y correlacionar la densidad o ligereza de los vínculos sociales con variables fonológicas. Este modelo de comunidad de habla se le conoce como *redes sociales* y, en contraste con la comunidad de habla de Labov, el modelo estudia la variación lingüística en un estrato social en particular y se basa en la interacción social que tienen sus miembros. Con este modelo de comunidad de habla, Milroy y Milroy demostraron cómo los individuos utilizaban el habla vernácula para demostrar lealtad a su comunidad.

Por último, el modelo de comunidad de habla de la tercera ola es el llamado *comunidad de práctica* y está basado también en la interacción entre los individuos; este fue formulado por Eckert (2000) al estudiar grupos de adolescentes en tres escuelas de Detroit. Este modelo estudia la variación lingüística que existe en grupos de personas que se reúnen con un objetivo común, compartiendo actividades, metas y, desde luego, características lingüísticas particulares. Eckert investigó etnográficamente el comportamiento de dos grupos, los *jocks* (p. ej., los orientados a sus estudios y actividades escolares) y los *burnouts* (p. ej., los orientados a estar en contra del sistema educativo), y encontró que las mujeres utilizan las variantes lingüísticas de sus respectivos grupos con mayor frecuencia que los hombres, la autora argumenta que las mujeres muestran su lealtad a su grupo mediante el uso del lenguaje, mientras que los hombres lo hacen con otro comportamiento, por ejemplo, siendo parte de los equipos deportivos de la escuela o formando bandas callejeras.

Santa Ana y Parodi (1998) clasifican estos modelos de comunidad de habla en dos paradigmas: el cuantitativo o macro y el cualitativo o micro. La comunidad de habla de Labov entra en el primero y los modelos de Milroy y Milroy y de

Eckert en el segundo. La diferencia principal entre el modelo de redes sociales y el de comunidad de práctica es que para el primero la interacción entre los miembros es continua, es decir, la atención se enfoca en las actividades en las que los individuos participan juntos, mientras que, en el modelo de redes sociales la atención se centra en qué tanto están relacionados los individuos entre sí. Esto es, por ejemplo, si dos personas además de trabajar juntas viven juntas, o bien, solo trabajan juntas; es decir, puede haber vínculos débiles entre los individuos, lo que quiere decir que no tienen mucha interacción, como sería en el segundo caso. Además de ser modelos interaccionales, estos modelos también contrastan con el de Labov en que para la comunidad de habla laboviana la identidad de los hablantes es asignada de manera externa por el investigador (i. e., se les asigna un nivel socioeconómico a los individuos), mientras que en los otros dos modelos son los propios individuos los que definen su propia identidad de manera interna.

### *El cambio lingüístico*

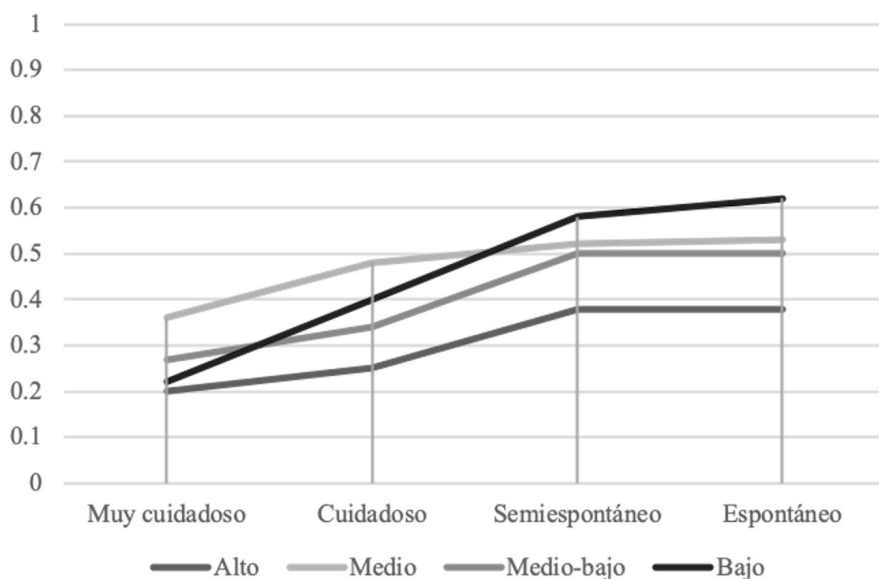
Desde sus orígenes, los estudios variacionistas han postulado que al estudiar la variación se puede identificar o predecir el cambio lingüístico. Concretamente, la teoría de cambio lingüístico que sigue el variacionismo estipula que para identificar el cambio lingüístico es necesario correlacionar el sistema lingüístico con el sistema social de los hablantes (Weinreich et al., 1968). El proceso de cambio lingüístico está siempre precedido por una etapa de variación, es decir, al menos dos variantes lingüísticas coexisten por un tiempo hasta que solo una de ellas logra “sobrevivir”. Algo que se enfatiza en el variacionismo es que la existencia de variación no necesariamente implica cambio lingüístico; o como dirían Weinreich et al. (1968, p. 188): “no toda variabilidad y heterogeneidad en la estructura de la lengua implica cambio, pero todo cambio sí implica variabilidad y heterogeneidad” (traducción de los autores).

Los casos en los que la variación no implica cambio se le denomina *variación estable*, un ejemplo de esto es el fenómeno de gradación etaria, mencionado anteriormente. Los estudios que se han realizado en esta área han demostrado que la variación estable se distingue por estar estratificada socialmente y estilísticamente, como lo muestra la Figura 7 donde se muestran los resultados de un estudio sobre la lateralización de la [r] en San Juan Puerto Rico realizado

por López Morales (1989); de igual manera, la variación estable no muestra diferencias según el género, o bien la variable no estándar es usada más por los hombres, como lo muestra la Figura 8.

Figura 7.

Probabilidad de lateralización de [r] en San Juan Puerto Rico de acuerdo al nivel socioeconómico y al estilo de habla (López Morales 1989)



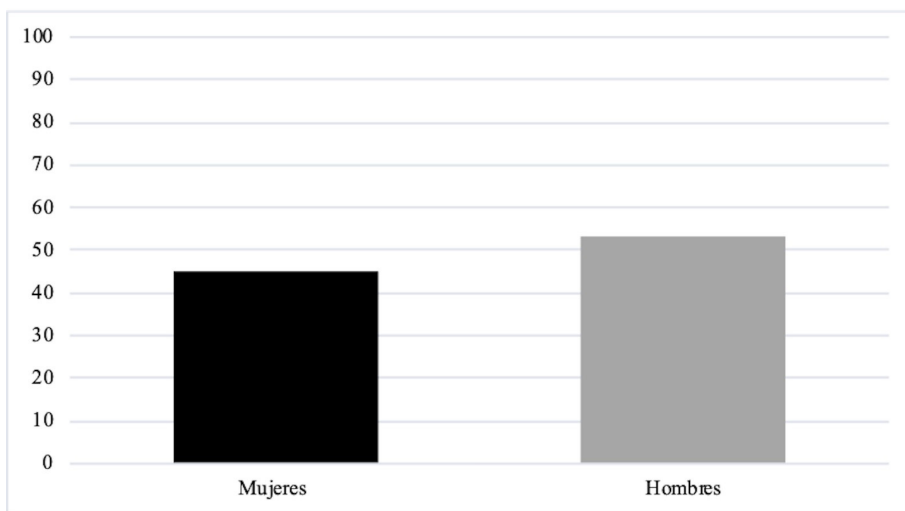
Labov ([1966] 2006) identifica dos tipos de cambio lingüístico: el que ocurre conscientemente y el que ocurre inconscientemente. El primero se refiere al cambio lingüístico en donde los hablantes están conscientes de elegir una variante en lugar de otra, como el caso de [r] en Nueva York; la variante favorecida es normalmente introducida por la clase social dominante, su uso cuenta con prestigio y al principio no forma parte del habla vernácula. El segundo tipo de cambio lingüístico ocurre cuando los hablantes no están conscientes de que eligen una variante sobre otra, este cambio aparece primero en el habla verná-

cula y lo introducen los llamados grupos internos, i. e., las clases sociales que se encuentran en medio de la jerarquía socioeconómica; el cambio inconsciente puede ser causado por cuestiones identitarias, como en el caso de Martha's Vineyard, presentado anteriormente.

Las investigaciones variacionistas han identificado que el cambio lingüístico es un proceso gradual, el cambio es favorecido por los jóvenes, como lo muestra Chambers (2013) en la Figura 9, donde se ilustra lo que ocurre en Canadá con respecto a la variable inglesa (wh) y sus variantes [w] y [hw] en palabras como *which*. Como se puede observar en la Figura, los grupos de edad más jóvenes favorecen a la variante [w].

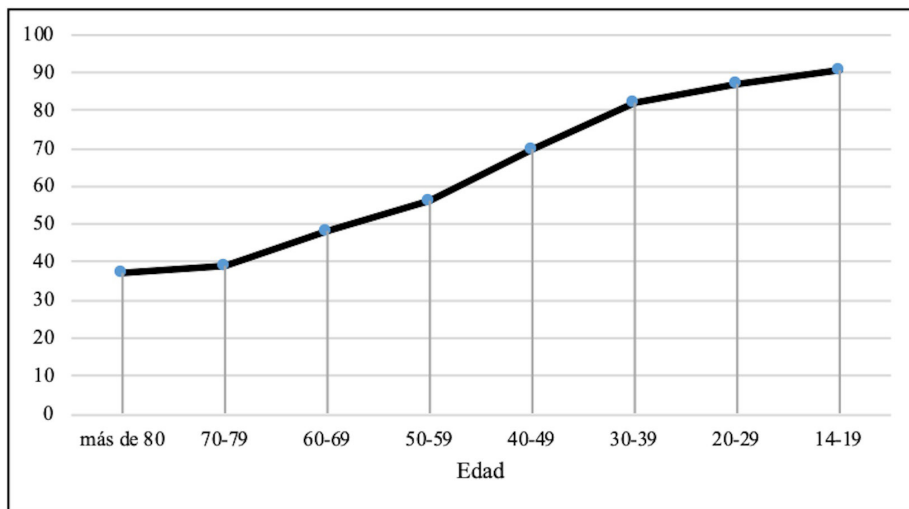
Figura 8.

Porcentaje de lateralización de [r] en San Juan Puerto Rico de acuerdo al género de los hablantes (López Morales, 1989).



También se ha identificado que el cambio lingüístico es favorecido por las mujeres. De hecho, las investigaciones han identificado un comportamiento paradójico con respecto al habla de las mujeres y el cambio lingüístico: ya que, por un lado, como lo describe Labov (1972), las mujeres tienden a usar más las

Figura 9.  
Distribución porcentual por edad del uso de la variante [w] (y no [hw] ) en  
Canadá central.



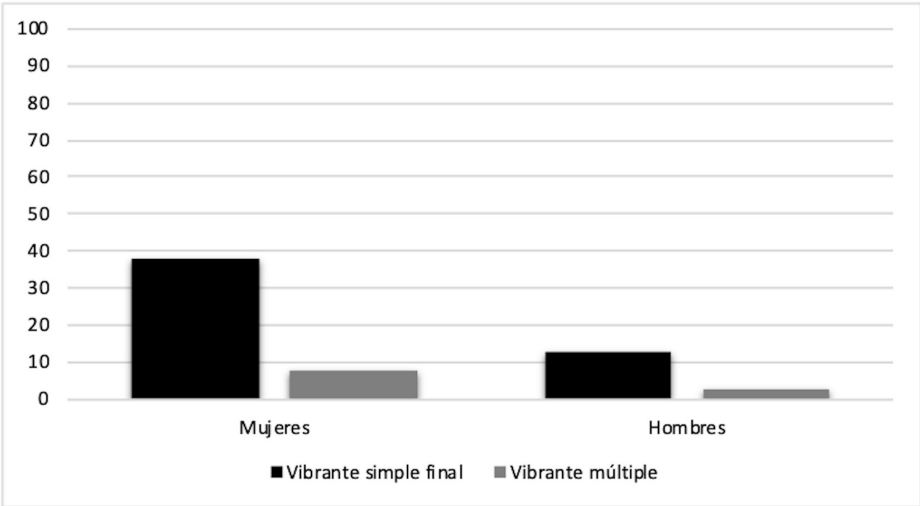
variantes consideradas de prestigio en la comunidad y evitan usar la variante lingüística con estigma. Sin embargo, se ha demostrado que las mujeres tienden a usar la variante innovadora, siempre y cuando tenga prestigio; ejemplo de esto es lo que reporta Rissel (1989) sobre la asibilación de [r] en San Luis Potosí que podemos ver en la Figura 10. Es decir, por un lado las mujeres favorecen el uso de variables normativas y, por otro lado, también favorecen el uso de variantes nuevas que cuentan con cierto prestigio en la comunidad.

Sin duda los estudios variacionistas han contribuido al estudio del cambio lingüístico dejando al descubierto los diferentes factores, tanto lingüísticos como sociales, que intervienen en este fenómeno lingüístico. Una aportación importante al estudio del cambio lingüístico de parte del variacionismo es justamente que a diferencia de los métodos filológicos, en donde se describe el cambio lingüístico una vez que este ya se ha completado, el variacionismo ofrece la posibilidad de rastrear el proceso del cambio mediante dos tipos de métodos y con los cuales se puede definir sus causas sociales y lingüísticas antes que el cambio se complete

totalmente. Los estudios variacionistas sobre cambio lingüístico por lo general son estudios de tiempo aparente (sincrónicos) o de tiempo real (diacrónicos), en los primeros se comparan datos de hablantes de diferentes edades, si existen diferencias (que no sean debidas a la variación estable) se considera que hay cambio lingüístico; para el segundo tipo de estudios se recogen datos en la comunidad de habla en momentos diferentes a lo largo de un determinado tiempo.

Figura 10.

Asibilación de la vibrante múltiple y simple de [r] en posición final de sílaba y palabra según el género de los hablantes (adaptado de Rissel 1989)



### El variacionismo lingüístico y la enseñanza de lenguas

En este capítulo hemos presentado de manera general las nociones más representativas del variacionismo lingüístico con el fin de resaltar el aspecto social de la lengua desde este enfoque. En esta última sección del capítulo señalamos aspectos particulares en los que el conocimiento sobre variacionismo lingüístico resulta de utilidad para el docente de lenguas y que por consiguiente es beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, consideramos que es fundamental que el docente de lengua tenga presente que la variedad de lengua que se enseña en el salón de clases es, hasta cierto punto, una variedad sintética y estandarizada de la lengua en cuestión y que su relevancia radica en su practicidad como medio general de comunicación. Es decir, la lengua estándar ayuda a que, por un lado, hablantes de diferentes variedades puedan comunicarse entre sí, tanto en interacciones directas como a través de los diferentes medios de comunicación (p. ej., escritos, televisión, medios digitales, etc.); y, por otro lado, la estandarización de la lengua contribuye a la difusión y preservación de la lengua misma. Es decir, una lengua estandarizada es una lengua vigorosa porque se puede enseñar masivamente, lo cual la pone muy lejos de estar en peligro de morir. Por consiguiente, el prescriptivismo del salón de clases de lengua debe ser uno que enfatice claramente que cuando los elementos lingüísticos son evaluados como “correctos” o “incorrectos”, se dice que lo son, *pero* con referencia a la variedad estándar de la lengua mas *no* con referencia a una “lengua fija, mejor y verdadera”. Esta ideología lingüística y científica serviría no solamente para combatir la difusión de la ideología de la lengua estándar (tanto de la lengua que se aprende como incluso de la primera lengua de los alumnos) que causa problemáticas sociales como la discriminación lingüística, sino que además abonaría a la concientización de la naturaleza abstracta de la lengua, particularmente a lo referente a tres hechos irrefutables: que en la lengua hay variación en todos sus niveles, que esta variación está ligada a factores sociales y comunicativos de sus hablantes, y que la variación es un signo de que la lengua es un ente socialmente vivo y en constante cambio.

El propósito de la concientización y conocimiento sobre la variación lingüística por parte de profesores y alumnos radica en que es importante que en el salón de clases de lengua se maneje una noción holística de la lengua. Esto es, que no solamente se defina a la lengua como la contenida en el libro de texto (i. e., la lengua estándar) sino que también se expanda esta noción a tomar en cuenta aspectos como las variaciones regionales y las diferencias en el habla dependiendo de características sociales. De esta manera, el alumno estará mejor preparado para enfrentarse a contextos reales del uso de la lengua en cuestión. Además, este tipo de conocimiento abona al reconocimiento cultural del los ha-



blantes de la lengua meta, pues al saber, por ejemplo, qué formas lingüísticas son particulares de una determinada comunidad de habla o grupo social, o cuáles formas lingüísticas cargan un estigma social, o bien, cuáles son más aceptadas, su competencia en la lengua será mejor. En este sentido, Geeslin y Long (2014) argumentan que el conocimiento sociolingüístico tiene un impacto importante en la comprensión, en la producción y en la expresión de la identidad de los alumnos de segundas lenguas. Con respecto a la comprensión y producción, las autoras mencionan que el conocimiento sobre variación lingüística es parte importante de la competencia sociolingüística del alumno, es decir, de su habilidad para identificar el significado social de las enunciaciones. Geeslin y Long recalcan, además, que ante cualquier enunciación, en un contexto natural y auténtico, los alumnos se enfrentan a un desafío, ya que, además de decodificar el mensaje lingüístico, también tienen que interpretar y entender la información social que simultáneamente se transmite en él, por ejemplo, el origen o lugar de residencia del hablante, su género, estrato social, nivel educativo, etc. Y si bien, los nativos hablantes de cualquier lengua no estamos conscientes de todas las características lingüísticas que están relacionadas a factores sociales, inconscientemente sí sabemos de qué manera reaccionar a ellas, por lo que para el alumno de una segunda lengua resulta relevante contar con tal información. Las autoras mencionan también que el conocimiento sobre variación lingüística ayuda al alumno a entender mensajes paralingüísticos, por ejemplo, para identificar si el hablante está indicando familiaridad o está poniendo distancia social en el encuentro. Con respecto a la identidad del estudiante de una segunda lengua, Geeslin y Long argumentan de igual manera que la competencia sociolingüística tiene un papel fundamental en la formulación de la identidad que el alumno quiera transmitir en la segunda lengua. Así mismo, el conocimiento sobre variación lingüística le da al alumno las herramientas lingüísticas necesarias para entablar relaciones sociales exitosas con personas hablantes de la lengua meta, lo que ayuda a su desenvolvimiento lingüístico y social.

Algo que es importante mencionar es que el profesor de lengua no necesita ser un experto en variación lingüística y conocer todas las características lingüísticas y sociales de las diferentes variedades de la lengua en cuestión. Sin embargo, sí existen nociones del variacionismo que consideramos que el pro-

profesor de lenguas debe manejar y dominar en su labor docente: la principal es el hecho de que existe la variación lingüística en todo nivel lingüístico (no nada más a nivel vocabulario) y que se relaciona tanto con categorías macro sociales (p. ej. geográficas, socioeconómicas, de educación, de género, etc.) como con categorías micro sociales (p. ej., de acuerdo al contexto social, la relación entre los hablantes, el acto de habla, la cortesía, etc.); como se pudo observar a lo largo del capítulo, el variacionismo lingüístico tiene más relación con categorías macro sociales.

El reto para el profesor de lenguas es saber de qué manera incorporar estas nociones variacionistas en las clases de lengua. Una forma de hacerlo es incluir diversidad lingüística dentro de los materiales y actividades que se utilizan en el aula. Geeslin y Long (2014) proponen una rúbrica, Tabla 1, para evaluar qué tan variados son lingüísticamente los materiales que se utilizan durante la clase de lengua.

Tabla 1

Rúbrica para evaluar la diversidad lingüística de los materiales de enseñanza  
(Geeslin y Long, 2014, p. 263, traducción de los autores)

Rúbrica para evaluar la diversidad lingüística en los materiales de clase
El input en mi clase (el día de hoy, esta semana, este semestre, etc.) incluye ejemplos de lenguaje (oral o escrito) producido por...
[Evaluación del rango de hablantes y contextos]
¿Hombres y mujeres? _____ Sí _____ No
¿Hablantes de diferentes grupos de edades? _____ Sí _____ No
¿Hablantes de más de una región? _____ Sí _____ No
¿Hablantes en contextos íntimos y casuales? _____ Sí _____ No
¿Hablantes en contextos formales? _____ Sí _____ No

¿Hablantes que comentan sobre temas serios, \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No  
como política y problemas socioculturales  
(en múltiples modos)?

¿Hablantes que comentan sobre temas ligeros, \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No  
como de entretenimiento o eventos  
(en múltiples modos)?

[Evaluación de rasgos grupales-específicos]

¿Algún hablante de una comunidad local? \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No

¿Algún hablante de nuestro objetivo de estudios en \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No  
el extranjero?

¿Algún hablante de la misma región con el que al \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No  
menos un estudiante está conectado  
personalmente?

¿Hablantes de una variedad de regiones? \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No

Los materiales que incluyan diversidad lingüística deben, desde luego, estar apegados a los objetivos del programa y a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, hablando de una clase de inglés, posiblemente será más benéfico para el estudiante mexicano conocer más sobre las variedades del inglés estadounidense, por la cercanía geográfica, pues quizá sean estas las variedades con las que tenga que estar más en contacto en el futuro. El incluir diversidad lingüística en los materiales didácticos implica para el profesor hacer una búsqueda de materiales auténticos en diferentes medios, con el fin de adecuarlos a actividades y objetivos de aprendizaje concretos y prácticos (por ejemplo, que tengan un enfoque comunicativo) y que no solamente se ajusten a la diversidad lingüística geográfica sino que también se incluyan categorías sociales. En sí el objetivo de incluir diversidad lingüística en los materiales didácticos no es enseñarles variacionismo a los alumnos, sino, más bien, exponer a los alumnos a *input* auténtico, el cual plasma la realidad lingüística de la lengua meta.

Por último, el conocimiento sobre variacionismo también le puede ser de utilidad al profesor de lenguas para la investigación en la adquisición de se-

gundas lenguas, pues le ayuda a comprender mejor el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua meta por parte de los alumnos, lo cual le sirve para implementar las mejores prácticas pedagógicas. Un ejemplo claro de la intersección entre el variacionismo lingüístico y la investigación en la adquisición de segundas lenguas (ASL) son los trabajos contenidos en el texto de Bayley y Preston (1996), el cual se enfoca principalmente en mostrar la utilidad de aspectos metodológicos del variacionismo que se pueden aplicar en los estudios sobre ASL. El postulado general de estas investigaciones es que la variación que se presenta en la producción lingüística de alumnos de segundas lenguas se debe principalmente a cuestiones lingüísticas y no tanto a factores que tengan que ver con las características sociales del alumno o a cuestiones estilísticas. Por ejemplo, Adamson et al. (1996) muestran cómo factores morfológicos y fonológicos (más que factores discursivos) afectan la producción del marcador del pasado en inglés por nativo hablantes del español en edad adolescente; o bien, Flege et al. (1996) muestran cómo la edad es un factor determinante en la producción de la consonante inicial de las palabras en inglés por inmigrantes italianos en Canadá.

Podemos concluir que si los profesores de lenguas tienen conocimientos acerca del variacionismo lingüístico, su práctica docente se verá fortalecida y enriquecida, pues no actuarán como promotores de la ideología del estándar sino que buscarán ofrecer a sus alumnos una visión más amplia de la lengua que aprenden. Este conocimiento se verá reflejado en el aprendizaje de sus alumnos quienes contarán con mejores herramientas para desempeñarse en la lengua meta.

## **Bibliografía**

- Adamson, H. D. et al. (1996). Tense marking in the English of Spanish-speaking adolescents. En Bayley, R. y Preston, D. R. (Eds.), *Second language acquisition and linguistic variation*. (121-134). Amsterdam: John Benjamins.
- Aguirre, N. y Chico, G. (mayo 2011). Perfil sociolingüístico del habla culta y popular de la ciudad de México (1967-1974). Conferencia presentada en el Seminario del Centro de Lingüística Hispánica del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Aitchison, J. (2012). *Linguistics made easy*. Londres, Reino Unido: Hodder Education.
- Bayley, R. y Preston, D. R. (Ed.) (1996). *Second language acquisition and linguistic variation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bauer, A. y Trudgill, P. (1998). *Language myths*. Londres, Reino Unido: Penguin Books.
- Beal, J. (2016). Standardization. En M. Kytö y P. Pahta (Ed.), *The Cambridge Handbook of English Historical Linguistics* (pp. 301-317). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boberg, C. (2012). Ethnic dialects in North American English. En Nevalainen, T. y Traugott, E. C. (Eds.), *The Oxford Handbook of the History of English (Oxford Handbooks Online)*, doi: 10.1093/oxfordhb/9780199922765.013.0046
- Chambers, J. K. (2003). *Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and Its Social Significance*, 2da ed. Oxford, UK: Blackwell.
- Chambers, J. K. (2013). Patterns of variation including change. En Chambers, J.K. y Schilling, N. (Ed.), *The Handbook of Language Variation and Change* (pp. 297-324). Sussex: Wiley-Blackwell.
- Chambers, J. K. y Trudgill, P. (1998). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford: Blackwell
- Eckert, P. (2012). Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annu. Rev. Anthropol.*, 41, 87-100.
- Eckert, P. (2016). Third wave variationism. *Oxford Handbooks Online*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199935345.013.27
- Figuroa, E. (1994). *Sociolinguistic Metatheory*. Nueva York: Elsevier Science.
- Flege, J. E. et al. (1996). Factors affecting the production of word-initial consonants in a second language. En Bayley, R. y Preston, D. R. (Ed.), *Second language acquisition and linguistic variation* (pp. 47-73), Amsterdam: John Benjamins.
- Geeslin, K. y Long, A. Y. (2014). *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Nueva York: Routledge.

- Haugen, E. (1966). Semicommunication: The Language Gap in Scandinavia. *Sociological Inquiry*, 36(2), 280–297.
- Haugen, E. (1968). Dialect, language, nation. *American Anthropologist*, 68(4), 922-935.
- Labov, W. ([1966] 2006). *The Social Stratification of New York City*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1963). The social motivation of sound change. *Word*, 19(3), 273-309.
- Labov, W. (1969). Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. *Language*, 45(4), 715- 762.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Gateshead: Basil Blackwell.
- Labov, W. (1989). The exact description of a speech community: short *a* in Philadelphia. En Fasfold, R. W. y Schiffirin, D. (Ed.), *Language change and variation* (pp. 1-57), John Benjamins Publishing.
- Labov, W. (2001). *Principles of Linguistic Change, Vol. 2: Social Factors*. Malden, MA: Blackwell.
- Labov, W., Ash, S. y Borberg, G. (2006). *The Atlas of North America English*. Mouton de Gruyter.
- Lastra, Y. (1993). El otomí actual. *Antropológicas*, 8, 79-86.
- Lippi-Green, R. (1994). Accent, Standard Language Ideology, and Discriminatory Pretext in the Courts. *Language in Society*, 23(2), 163-198.
- Longa, V. M. (2015). ¡La lengua se corrompe! Prescriptivismo y representaciones apocalípticas sobre el lenguaje en un “Jeremías” moderno. *Representaciones*, 11(2), 81-116.
- Lope Blanch, J. M. (1996). México. En: M. Alvar, (Dir.). *Manual de dialectología hispánica* (pp. 81-89), Barcelona: Ariel.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Nueva York: Routledge.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín Butragueño, P. (2010). Perspectiva sociolingüística de la historia. En Barriga y Butragueño (Ed.), *Historia de la sociolingüística en México* (pp. 41-96), México: El Colegio de México.
- Matus-Mendoza, M. L. (2004). Assibilation of /-r/ and migration among Mexicans. *Language Variation and Change*, 16, 7-30.

- Milroy, J., y Milroy, L. (1978). Belfast: Change and Variation in an urban vernacular. En P. Trudgill (ed.), *Sociolinguistic patterns in British English* (pp. 19-36), Londres: Arnold.
- Milroy, J., y Milroy, L. (1985). *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation*. Londres: Routledge & K. Paul.
- Patrick, P. L. (2002). The Speech Community. En J. Chambers et al. (Ed.), *The Handbook of Language Variation and Change* (pp. 573-597), India: Blackwell.
- Patrick, P. L. (2014). Jamaican Creole. En M. Di Paolo y A. K. Spears (Ed.), *Languages and Dialects in the US* (pp. 126-136), Londres: Routledge.
- Pérez Silva, J. I. (2007). La investigación científica del castellano andino: contra la discriminación lingüística. *Summa Humanitatis*, 1(0), 1-32.
- Pilliere, L., y Lewis, D. (2018). Revisiting standardisation and variation. *E-rea*, 15(2), doi: /10.4000/erea.6391
- RAE (Real Academia de la Lengua Española) (2014). Estatutos de la Real Academia Española. Recuperado de <https://www.rae.es/la-institucion>
- Santa Ana, O. y Parodi, C. (1998). Modelling the speech community: configuration and variable types in the Mexican Spanish setting. *Language in Society*, 27(1), 23-51.
- Terborg, R. y Velázquez, V. (2008). La muerte de las lenguas y la desventaja de ser nativo hablante del otomí en México. *UniverSOS*, 5, 129-143.
- Trudgill, P. (1972). Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language and Society*, 1(2), 179-195.
- Trudgill, P. (1974). *The social difference of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trudgill, P. (1988). Norwich revisited: recent linguistic changes in an English urban dialect. *English World-wide*, 9(1), 33-49.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Books.
- Vázquez Carranza, A. (2017). What is language for sociolinguists? The variationist, ethnographic, and conversation-analytic ontologies of language. *Linguistik Online*, 83(4), 115-131.

- Watts, W. L. (2006). *Mobility-induced dialect contact: a sociolinguistic investigation of speech variation in Wilmslow* (Tesis Doctoral). Universidad de Essex, Cheshire.
- Weinreich, U., Labov W. y Herzog, M. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. En W. P. Lehmann y Y. Malkiel (Ed.), *Directions for Historical Linguistics* (pp. 95-188), Austin: University of Texas Press.



# Socialización del bilingüismo en contextos de desplazamiento de las lenguas indígenas de México

*Jaime Chi Pech*

## **Introducción**

El desplazamiento y la desaparición de lenguas indígenas<sup>1</sup> y minoritarias es un fenómeno global. La desaparición de una lengua trae consigo la desaparición de un conjunto de conocimientos en torno a las formas de educar, costumbres, tradiciones y otras prácticas culturales. En corto, la desaparición de la diversidad lingüística pone en riesgo la diversidad cultural (UNESCO, 2003).

En trabajos llevados a cabo en distintas regiones indígenas de México se ha señalado el desplazamiento rápido de las lenguas indígenas y el incremento del bilingüismo de hablantes de lenguas indígenas con el español. Hill y Hill (1999) han manifestado el desplazamiento del mexicano (náhuatl) y el alto grado de bilingüismo con el español en la región de La Malinche en Tlaxcala. Flores Farfán (2012) ha notado lo mismo en la región del Balsas en Guerrero. Pfeiler (1988) ha señalado también el desplazamiento del maya yucateco y el incremento del bilingüismo con el español en la Península de Yucatán.

Con el objetivo de documentar las lenguas indígenas en peligro, así como proponer nuevas políticas y materiales para enriquecer su vitalidad, diversos organismos gubernamentales y no-gubernamentales están conjuntado esfuerzos con los hablantes de la comunidades indígenas (Flores Farfán, 2011). Este tipo

---

<sup>1</sup> En este trabajo se usan indistintamente los términos “lenguas indígenas o lenguas originarias” para referirse a las lenguas nacionales mexicanas.

de iniciativas son importantes, pero también es importante plantear nuevos escenarios, sobre todo, en situaciones de contacto lingüístico y bilingüismo, que permitan nuevas alternativas de revitalización lingüística.

La situación de contacto de las lenguas indígenas (o indomexicanas como las denomina Pellicer Silva, 2020) con el español ha generado fenómenos lingüísticos como el cambio de código (Poplack, 1980), préstamos (Myers-Scotton, 1992), pero también el bilingüismo con diglosia, el desplazamiento lingüístico de una lengua primaria (Fishman, 1976), etcétera.

La propuesta central de este trabajo es que los “repertorios lingüísticos bilingües como el cambio de código, préstamos y paralelismos bilingües” (de León Pasquel, 2015; 2019; Zentella, 1997) pueden contribuir al mantenimiento y enseñanza de las lenguas indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico. Los docentes de lenguas, y particularmente los docentes de medio indígena, pueden promover prácticas pedagógicas más flexibles que les permitan a los estudiantes utilizar todos los “repertorios lingüísticos” a su alcance y no limitarlos a prácticas pedagógicas monolingües que han consistido en la enseñanza de lenguas como si fueran entidades separadas (por ejemplo, se enseñan contenidos en una lengua y después se enseñan los mismos contenidos en la otra lengua) con la intención de no confundirlos y mejorar su rendimiento escolar (Creese y Blackledge, 2010). De esta manera, se promueve la equidad en las aulas que reconozca no sólo el español, sino también las lenguas indígenas.

Finalmente, este trabajo muestra que en contextos de desplazamiento lingüístico también “hay espacios de resistencia y re-funcionalización etnolingüística” (Hamel, 1992, p. 240). Lo que nos sugiere que el desplazamiento no es un proceso unilineal, sino es un proceso complejo y multifacético de lo que se sugiere.

### **La situación sociolingüística de México**

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) reporta que en México se hablan 68 lenguas indígenas con 364 variantes pertenecientes a 11 familias lingüísticas. De acuerdo con el INEGI (2021), en México, existen 7 364 645 hablantes de lenguas indígenas, de los cuales 6 423 548 son bilingües con el español (87.22 %). Así mismo, 909 356 de las personas tienen 3 años o más y son monolingües en lengua indígena.

### *Vitalidad y desplazamiento lingüístico*

En varias regiones indígenas de México, el desplazamiento rápido de las lenguas indígenas y los altos grados de bilingüismo con el español han sido el foco de atención de diversos trabajos de corte lingüístico y sociolingüístico (Flores Farfán, 2012; Hill y Hill, 1999; Zimmermann, 2001, 2011, y otros).

Esta situación de desplazamiento y muerte de las lenguas indígenas se ha observado a escala mundial y se ha equiparado con la alteración de un “estado ecológico” que ha permanecido en una situación estable y equilibrada, pero empieza a sufrir cambios o modificaciones desfavorables (Terborg y García Landa, 2011). A la luz de la metáfora de la “ecología de las presiones” se han identificado cuatro factores que conducen el desplazamiento lingüístico.

1) El factor educativo. La inserción de la población indígena al proceso educativo formal en donde la lengua de instrucción es básicamente el español.

2) El factor migración. La lengua de comunicación en los centros de trabajo es básicamente el español y es casi nulo el uso de las lenguas indígenas.

3) El factor ideológico y social. En México, el español es sin duda la lengua del poder y que se asocia con la modernidad. El acceso a medios de comunicación, en específico la televisión, ha generado cambio lingüístico y hasta cierto punto, cultural, hacia el uso del español.

4) La interconexión entre pueblos y ciudades. La construcción de carreteras ha facilitado la movilidad de la gente de los pueblos a las ciudades y viceversa. Por un lado, muy frecuentemente las personas de los pueblos salen a las ciudades a hacer sus compras, a trabajar, a estudiar, a las consultas médicas o alguna otra diligencia y la gran mayoría de estas actividades se llevan a cabo en español. Por otro lado, las personas de las ciudades van a los pueblos a vender, llevar a cabo reuniones, proselitismo religioso, político, etc., y también en su mayoría, estas actividades se llevan a cabo en español.

Uno de los estudios pioneros sobre el desplazamiento de las lenguas indígenas en México es el de Hamel y Muñoz (1987), quienes analizaron la distribución funcional del otomí y el español en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Los autores caracterizan a la región con una diglosia sustitutiva en la que la lengua dominante (español) reemplaza la lengua dominada (otomí). Los autores versan sobre dos factores que causan el conflicto lingüístico: en primer lugar, la

creciente extensión del español y el desplazamiento del otomí, y en segundo lugar, la resistencia lingüística y cultural del grupo otomí. Concluyen que el Valle del Mezquital transita por un periodo de creciente bilingüismo funcional con tendencias hacia el monolingüismo español, pues “los diversos factores socioeconómicos refuerzan la tendencia principal de penetración del español y desplazamiento del otomí” (p. 103).

Hill y Hill (1999) indican que hay dos realidades lingüísticas para el mexicano moderno (náhuatl) que se habla en los pueblos del Volcán de La Malinche en Tlaxcala. En primer lugar, la gran mayoría habla náhuatl-español. Para la gente es importante el “hablar dos”, es decir, hablar náhuatl y español para desenvolverse en varios contextos comunicativos. En segundo lugar, la dinámica socioeconómica de los pueblos ha inducido al desplazamiento del náhuatl por el español como la lengua de riqueza y de poder.

Flores Farfán (2012) estudia los procesos de desplazamiento y de resistencia lingüística en situación de contacto y de conflicto sociolingüístico entre el mexicano (náhuatl) y el español del Balsas en el centro del estado de Guerrero. El autor reporta que el español es un elemento desestabilizador “destructor” de los monolingüismos nativos. Pero esta situación es generalizada en muchas regiones indígenas de México.

Pfeiler (1988, 1998, 1999) reporta el desplazamiento de la lengua maya yucateca. La autora señala que la migración a centros urbanos y turísticos como Cancún y la Riviera Maya (en Quintana Roo) son detonantes en el proceso de decrecimiento del número de hablantes del maya. Ordorica et al., (2009) reportan que el maya está en proceso de extinción acelerada con un índice de reemplazo lingüístico (IRE) de 0.41169. En el caso particular de los estados de Yucatán y Quintana Roo “el flujo de la población no indígena, el turismo y la migración a las ciudades importantes de la región, parecen influir de manera sustancial en el abandono de la lengua materna y la decisión consciente de no transmitirla a las nuevas generaciones” (Ordorica et al., 2009, p. 129).

También encontramos casos de lenguas indígenas con alta vitalidad, pero con tendencias al desplazamiento. Trujillo Tamez (2011) estudia la situación sociolingüística del mixe de San Bosco Chuxnaban y de San Lucas Camotlán. Ambas comunidades pertenecen al estado de Oaxaca y son de difícil acceso.

La autora reporta que la lengua mixe es vital en ambas comunidades, sin embargo, existe una tendencia de desplazamiento por múltiples factores como los valores, los medios de comunicación, etcétera. De manera similar, Rico Lemus (2011) estudia la situación lingüística del p'urhépecha en Santa Fe de la Laguna, Michoacán. El autor empieza estudiando el español para conocer la situación del p'urhépecha. Encuentra que los ancianos y los niños tienen conocimiento limitado del español. El resto de la población puede comunicarse sin problema en p'urhépecha y en español. Lo que indica que a pesar de que esta región está rodeada de poblados que usan predominantemente el español y un alto grado de bilingüismo p'urhépecha y español, aún es muy vital el uso del p'urhépecha en muchos espacios comunicativos.

### *Ideología lingüística*

La ideología lingüística emerge como resultado de un conjunto de factores. Por ejemplo, la ideología lingüística que conduce el ámbito educativo, la ideología que conduce la migración, etc., podrían favorecer o desfavorecer el uso de una lengua.

Tuten y Tejedo-Herrero (2011) señalan que la ideología lingüística influye en el cambio lingüístico o sustitución de lenguas, pero también en los procesos de mantenimiento. Cuando un hablante expresa: no me gusta, me da pena hablarla, es que no la aprendo a pronunciar, suena chistoso, etc., está desplegando un conjunto de ideologías en torno a la lengua.

Kroskrity (2010) define la ideología lingüística como el conjunto de creencias y concepciones acerca del lenguaje, planteadas de manera explícita o manifestadas implícitamente en prácticas comunicativas que sirven a una comunidad para racionalizar el uso lingüístico y que a menudo responden a sus intereses políticos y económicos, sean estos los de la totalidad de sus miembros o los de grupos sociales determinados.

La ideología lingüística surge también como resultado del contacto de lenguas. En la Península de Yucatán hay dos ideologías lingüísticas en torno al maya mezclado (o lo que se ha denominado *maaya xe'ek'*), que favorece la incorporación de elementos prestados (léxicos y gramaticales) del español al maya, y la ideología del *jach maaya* (maya verdadero) (Sima Lozano, et al., 2014). Estas dos ideologías entran en tensión cuando se les critica a los jóvenes

por hablar un maya mezclado y no el maya verdadero de los abuelos. Frente a esto los jóvenes optan por no hablar el maya mezclado y se abre camino al desplazamiento definitivo del maya por el español. Este caso es similar a lo que se ha mencionado también en otros estudios como el de Hill y Hill (1999) de la forma sincrética de habla entre el mexicano (náhuatl) y el español, o como el de Flores Farfán (2012) con el adjetivo cuatrero para eludir a que el náhuatl está cuatrado por el español.

Por otro lado, las perspectivas monolingües del purismo lingüístico y cultural de investigaciones lingüísticas y antropológicas (Flores Farfán, 2012) conducen también a ideologías que contribuyen al desplazamiento lingüístico.

### *Bilingüismo con diglosia*

En situación de contacto lingüístico surgen tensiones entre la forma lingüística y la función social. Este fenómeno es conocido como diglosia. Ferguson (1959) introduce el concepto de diglosia para referirse al uso discriminado de dos variedades de una misma lengua. Este concepto fue extendido por Fishman (1973), quien considera que no tiene por qué producirse solamente entre variedades de una misma lengua, sino también podían entrar dos o más lenguas y no era necesario que el código B estuviera constituido por lectos, registros o variantes de un código A, e incluso podían ser lenguas completamente distintas.

La relación entre bilingüismo y diglosia puede dar lugar a varias situaciones:

- Comunidades con bilingüismo y diglosia. Son comunidades grandes y complejas, con generaciones monolingües, pero que las instituciones gubernamentales, educativas, religiosas o laborales convierten en bilingües.
- Comunidades con diglosia y sin bilingüismo. Son comunidades lingüísticas con diferencias socioculturales difíciles de traspasar, donde la clase alta habla una variante ininteligible para la clase baja.
- Comunidades con bilingüismo y sin diglosia. Son comunidades que usan las dos lenguas arbitrariamente, sin normas prefijadas, por eso no hay diglosia.
- Comunidades sin diglosia ni bilingüismo. Casos de comunidades muy pequeñas, sin ningún contacto con otras, aisladas y no diversificadas. Aunque es algo poco frecuente y casi impensable hoy.

De acuerdo a la clasificación de Fishman (1973), México se clasifica con comunidades indígenas con bilingüismo y diglosia, pero no es un tipo de diglosia en el sentido propuesto por Fishman (1967), sino es un tipo de diglosia de conflicto o diglosia sustitutiva (Vallverdú, 1973) porque ha generado un tipo de bilingüismo reemplazante como paso transitorio al monolingüismo en español (Hamel y Muñoz, 1981). El español sirve como la variedad alta que se usa casi exclusivamente en la mayoría de las situaciones formales y en asuntos públicos, en la administración, en las instituciones jurídicas y políticas, en el comercio, en la educación escolar y en los medios de comunicación. Mientras que las lenguas indígenas representan la variedad baja y son empleadas en situaciones de comunicación privada y familiar. Esta situación ha generado una relación asimétrica entre las lenguas indígenas y el español que se observa en la fase de desplazamiento de las lenguas indígenas (Zimmermann, 2011).

### **La socialización infantil en contextos de desplazamiento lingüístico**

En los diversos trabajos se señala que el corte de la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas es un factor que coarta y limita la vitalidad lingüística (Makihara, 2005; Rindstedt y Aronsson, 2002). Fishman señala que “la transmisión intergeneracional de una lengua se da cuando los padres pasan su lengua materna a sus hijos y de esta manera aseguran la continuidad de la lengua en cuestión” (1991, p. 355). En el contexto de desplazamiento de las lenguas indígenas y de bilingüismo con diglosia sustitutiva una pregunta obligada es ¿cómo se están socializando a los niños indígenas?

En el marco de los estudios sobre socialización lingüística en contextos bilingües, multilingües y en contextos de cambio lingüístico, se ha mostrado en varias sociedades del mundo que los niños no siempre hablan la misma lengua materna que sus padres. Garret (2005) manifiesta que en Santa Lucía Dominica, el patwa continúa siendo hablado por la mayoría, pero esta situación está cambiando rápidamente, ya que en casa, los cuidadores vigilan que sus hijos hablen inglés y, por lo tanto, reciben *input* muy limitado en patwa y pocas oportunidades de hablarlo. Rindstedt (2001) en su investigación entre los quichuas de la

sierra de Ecuador, habla de una cuarta historia de desarrollo donde a los niños se les socializa todo el tiempo en español con intercepción ocasional de la lengua quichua como en las amenazas, sustos, avergonzamientos, entre otros.

Paugh (2012), en su estudio en Dominica, reporta que todos los padres de las seis familias de su estudio optan por que sus hijos hablen inglés y no patwa. La autora encuentra que a pesar de que no se les socializa a los niños en la lengua local, los niños dominicanos usan patwa e inglés cuando adoptan roles de adultos durante el juego imaginario. Kulick (1992) menciona también que en Gapun, Papúa Nueva Guinea, una de las teorías locales es que para asegurar la atención de los niños se les enseña Tok Pisin (una lengua franca) y no se les enseña la lengua indígena Taiap.

Desde luego México no es ajeno a estos procesos de socialización infantil en contextos de desplazamiento de las lenguas indígenas y de alto grado de bilingüismo con tendencias al monolingüismo en español. Estos procesos de cambio lingüístico están introduciendo nuevas prácticas comunicativas familiares que conducen gradualmente a un proceso de socialización en contextos bilingües, pero con tendencias al monolingüismo en español. Nava Nava (2017) reporta que en la región de su estudio, San Isidro Buensuceso, Tlaxcala, México, el alto grado de bilingüismo náhuatl-español ha conducido prácticas de socialización infantil bilingüe. Chi Pech (2016) reporta que en la región maya del centro de Quintana Roo a los niños se les está socializando exclusivamente en español. Pero en sus interacciones cotidianas muestran un conjunto de prácticas bilingües maya-español como el cambio de código y los préstamos.

### *La socialización del bilingüismo entre grupo de pares (peer groups)*

En el trabajo de Minks (2010) se retoma el término heteroglosia de Bakhtin (1981) para analizar el habla multilingüe de los niños miskitos de Corn Island, cercana a la costa caribeña de Nicaragua. La autora utiliza el término heteroglosia para referirse “a la diversidad estratificada de lenguas y estilos que surgen en cualquier encuentro social” (Minks, 2020, p. 3). Además, de cuestionar los discursos del cambio y del peligro de desaparición de lenguas, Minks se centra en estudiar las prácticas comunicativas híbridas (inglés, kriol y español) que permiten socializar la heteroglosia a los niños en múltiples maneras de expresarse y de actuar.



Los trabajos de de León Pasquel (2011, 2015, 2019) muestran que los niños tsotsiles están socializando el bilingüismo en su grupo de pares (niños más o menos de la misma edad). La autora reporta que los niños están creando “códigos bilingües” como las auto-repeticiones en tsotsil-español, el paralelismo bilingüe, pares adyacentes de saludos y despedidas, recreación de canciones en español, recreación de discurso escolar, anuncios comerciales, etcétera.

Chi Pech (2016) muestra también que en el grupo de pares se promueve el bilingüismo maya-español a través del cambio de código, préstamos y rimas improvisadas en las dos lenguas. El autor señala que este conjunto de recursos lingüísticos se emplean para escalar o ganar el argumento (Cromdal, 2004). Finalmente, el autor enfatiza que el grupo de pares representa un nicho de socialización del maya (véase también el trabajo de de León Pasquel, 2015; entre los tsotsiles; Santiago García, 2015, entre los zapotecos de Mitla, Oaxaca).

Los trabajos sobre la socialización entre grupo de pares bilingües nos muestran básicamente dos cosas. En primer lugar, el grupo de pares es un nicho de socialización lingüística de las lenguas originarias. En segundo lugar, el conjunto de recursos lingüísticos o “repertorios lingüísticos bilingües” que despliegan los niños en sus interacciones cotidianas tienen un potencial importante para el mantenimiento de las lenguas indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico.

### **Repertorio lingüístico bilingüe**

El contacto entre dos lenguas da origen, muchas veces, al desplazamiento lingüístico a favor de una lengua dominante. Sin embargo, origina también una diversificación de prácticas comunicativas. Jørgensen et al. (2011) sugieren que los estudios no se deben centrar únicamente en las lenguas, sino en los *linguistic features* (recursos lingüísticos) (siguiendo la terminología de Blommaert y Backus, 2011) que están asociados a diferentes lenguas y formas de hablar.

Esta noción asociada a diferentes lenguas y formas de hablar es similar al término heteroglosia que Minks (2010) retoma de Bakhtin (1981) para analizar el habla multilingüe de niños miskitos en la Costa Caribeña de Nicaragua. La autora utiliza el término heteroglosia para referirse “a la diversidad estratificada de lenguas y estilos que surgen en cualquier encuentro social” (Minks, 2010, p. 3). Es decir, remite a las múltiples maneras de expresarse y de actuar que socializa a

los niños miskitos. Este término es discutido también por Bailey (2012, p. 499) quien lo define como “el uso simultáneo de diferentes formas y signos, y las tensiones y conflictos entre estos signos en las asociaciones socio-históricas que llevan con ellos”. La idea central del autor es que cuando uno habla se posiciona en el mundo social para llevar a cabo prácticas de identidad.

Bajo esta idea, en los múltiples encuentros sociales, los hablantes emplean también múltiples “repertorios lingüísticos” (Gumperz, 1964). El término “repertorio lingüístico (o verbal)” se refiere a “todas las formas de hablar” que los hablantes conocen, que saben cómo usar y que utilizan en un encuentro comunicativo o espacio sociocultural determinado; estas pueden ser estilos, variedades, dialectos de una lengua o diferentes lenguas en el caso de comunidades bilingües o multilingües (Spotti y Blommaert, 2017, p. 171). Desde la perspectiva del “repertorio lingüístico” se cuestionan las nociones de bilingüismo y de multilingüismo, remplazando el mito de la “competencia completa” en dos o más lenguas por una perspectiva más dinámica en la que los hablantes utilizan múltiples recursos para comunicarse (Spotti y Blommaert, 2017).

La incorporación sucesiva de elementos de la lengua dominante como el español a las lenguas indígenas (Hill y Hill, 1977; Knab, 1979) no es un proceso que necesariamente da paso a la muerte o desplazamiento de las lenguas indígenas como tradicionalmente se ha pensado, sino es un proceso normal que refleja la dinamicidad de las lenguas. De hecho, la incorporación de elementos de otras lenguas es un fenómeno muy común en las lenguas del mundo, incluso sin contacto directo con sus hablantes. Por ejemplo, los hablantes de inglés se sorprenderían al saber que el 75 % de las palabras en esta lengua son prestadas de otras lenguas tales como *nation*, *people*, y *clergy* que originalmente son del francés; *cheese* y *table* son del Latín, *zero* del árabe, asimismo, quienes piensan que la palabra *pokemón* es una palabra del japonés, ignoran que en realidad deriva de *pocket* (bolsillo) y *monster* (monstruo) (Winford, 2003). Es el mismo caso del español mexicano con préstamos del náhuatl (por ejemplo, la palabra tomate proviene del náhuatl tomatl) o el español yucateco con influencia del maya (por ejemplo, la palabra anolar proviene de la raíz del maya *noł* que es disolver algo en la boca) (Lope Blanch, 1987). Al respecto, Zimmermann (1999) señala que, más que la incorporación de elementos de una a otra lengua, el desplazamiento

lingüístico empieza cuando hay un cambio de las funciones de una lengua. Sin embargo, no desconecta la posibilidad de que los préstamos puedan ayudar a revitalizar a una lengua porque permiten el enriquecimiento de las facultades de expresión en dominios específicos tales como la religión.

La propuesta central de este trabajo es que los “repertorios lingüísticos” como los préstamos, el cambio de código, los paralelismos bilingües, etc., que surgen del contacto entre las lenguas indígenas y el español, no necesariamente implican la pérdida de las lenguas indígenas como tradicionalmente se ha pensado, sino pueden contribuir al mantenimiento y enseñanza de las mismas. Esta visión dinámica de las lenguas se relaciona con el término *translanguaging* (translenguaje) usado por primera vez por Williams (1994) para referirse a una práctica pedagógica en escuelas galesas donde se usaban dos lenguas en la misma clase. Desde esta perspectiva se ofrece un enfoque dinámico del bilingüismo en la que ambas lenguas interactúan simultáneamente en el cerebro, en el aula o en la calle (García y Wei, 2014). Por lo que esta propuesta tiene implicaciones importantes para los docentes de lenguas, los docentes en general y, particularmente, los docentes de medio indígena. Por ejemplo, puede ofrecer una estrategia pedagógica que promueva el uso dinámico e integrado de los recursos lingüísticos del estudiante bilingüe (Lasagabaster y García, 2014) que no encaja en los modelos tradicionales de enseñanza monolingüe en las aulas (García, 2009). Asimismo, puede ser un herramienta pedagógica que promueva la equidad dentro de las aulas que incluyan a las lenguas indígenas y el español.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de “repertorios lingüísticos bilingües” a lúdicas de niños indígenas que viven en contextos de bilingüismo y de desplazamiento de las lenguas originarias de México. Estos ejemplos en particular muestran la variedad de recursos lingüísticos que los niños despliegan en sus prácticas bilingües cotidianas.

Algunos ejemplos tomados de Chi Pech (2016, p. 187) muestran “repertorios lingüísticos bilingües” en maya y en español en el marco del juego infantil, tales como el uso de los apodos, réplicas recíprocas, oposiciones bilingües, insultos y groserías.

Ejemplo 1.  
Rimas improvisadas

Rima	Traducción
"1. Carlos k'olíiss, Carlos k'olíis 2. Carlos Carlos Calíinn se ta'yoj en su clin[1]"	"Carlos pelón, Carlos pelón Carlos Carlos Calíin se cagó en su clin"
3. Carlos Calíin se ta'yoj en su clin	Carlos Calíin se cagó en su clin
[1]Proviene de la palabra Kleen para designar el pañal desechable.	

En los ejemplos de rimas improvisadas se observan el uso de la palabra *k'olíis* (pelón) del maya y se completa la rima con la ayuda de otro elemento hipocorístico Calíin (Carlos). En esta misma oración se observa la inserción de un verbo en maya *ta'yoj* (cagó), pero se ha adaptado tanto fonológica como morfológicamente al patrón del español. Dicho préstamo lingüístico se interpreta de la siguiente manera, en maya *ta'* es la raíz del verbo defecar y la adaptación fonológica se observa con los sonidos que rodean el morfema *-o* (correspondiente al pretérito perfecto simple del español) como se observa en *-(y)o(j)*. También hay una adaptación sintáctica entre el maya y el español en la oración *-se ta'(y)o(j)-* (se cagó) donde la adaptación fonológica se motiva por el pronombre reflexivo *-se-*. La lengua donante (L1) es el maya y la lengua receptora (L2) es el español. En el sentido de Poplack (1990, p. 38), es un *borrowing* (préstamo lingüístico), ya que la lengua lleva a cabo “la adaptación de material léxico a los patrones morfológicos, sintácticos e incluso fonológicos de la lengua base”.

Ejemplo 2.  
Integración de préstamos lingüísticos

Inserción de préstamos	Traducción
1. Que se quite Lalo no voy a úumb(y)ar	Que se quite Lalo no voy a mecer
2. Estás úumb(y)ando	Estás meciendo
3. Oigan corran voy a desamarrar el waakax	Oigan corran voy a desamarrar el toro

En estos ejemplos se observan la inserción de préstamos del maya en el español. La raíz de mecer en maya es *úumb-* y con adaptación fonológica con el sonido que rodea el sufijo *-ar* y el sufijo *-ando* como en *-(y)ar* y *-(y)ando* respectivamente. Asimismo, se observa la inserción de elementos léxicos como el caso de *waakax* (vaca, toro).

Otros ejemplos tomados de de León Pasquel (2015, p. 9) muestran que se utilizan cambio de código intraoracional y enunciados bilingües tsotsil-español.

Ejemplo 3.  
Paralelismos bilingües

	Traducción
1. anch'an, cállate	Cállate, cállate
2. púrate, (a)púrate, sob-an me, sob-an me	Apúrate, apúrate, apúrate, apúrate

Continuando con los ejemplos, la Península de Yucatán se ha caracterizado por una larga tradición histórica de convivencia entre el maya y el español. A diferencia de lo que sucede en otras partes de la república mexicana donde las lenguas indígenas adoptan elementos del español (Winford, 2003). En la ciudad de Mérida (así como en otras regiones de la Península Yucateca), por ejemplo, a pesar de que es una ciudad en donde el maya no se habla por la población residente, la sociedad meridana no es ajena al maya como se piensa. Por mencionar algunos ejemplos, se usa extendidamente frases verbales híbridas como: hacer *chuuk'* “sopetear o sopear”; hacer *looch* “abrazar”; hacer *ch'oop* “punzar el ojo de una persona”, etcétera. Incluso, canciones que se pueden encontrar en internet como la de “Purushon Cauich” en donde a la forma del español se le integran léxicos del maya como se ilustra en el siguiente pasaje:

"Letra Purushon Cauich"	Traducción español
"Purushon Cauich Nacido en Tahmek' Un pobre wíinik Con cara de peek'	"Purushon Cauich Nacido en Tahmek Un pobre hombre Con cara de perro
Desde muy ts'iris Su papá don soots' De la hacienda arux Lo dejó k'olis De tanto wáass k'oop"	Desde muy chiquito Su papá don murciélago De la hacienda duende Lo dejó calvo De tanto coscorrón"

Esta peculiaridad del español yucateco como se ha presentado en el pasaje, la usan los hablantes para legitimar su identidad regional (Sobrino Gómez, 2011), pero una identidad no necesariamente maya (Pool Balam y Le Guen, 2015).

Estos ejemplos presentados de “repertorios lingüísticos bilingües” pueden promover en los estudiantes el uso de sus lenguas no como sistemas separados, sino como un sistema de comunicación integrado (García, 2009) en el que pueden utilizar todos los “recursos lingüísticos” con los que disponen. Desde esta perspectiva se cuestionan las nociones de bilingüismo reemplazando el mito de la “competencia completa” en dos o más lenguas por una perspectiva más dinámica en la que los hablantes utilizan múltiples recursos para comunicarse (Spotti y Blommaert, 2017). Esta concepción dinámica de las lenguas, nos conduce también a romper ideologías históricas y sociales que han marcado fronteras lingüísticas (Otheguy et al., 2015) como la idea popular que los dialectos son todas aquellas lenguas indígenas, o el espanglish en los Estados Unidos que ha servido para legitimar el inglés (Zentella, 1997, 1998).

### **Propuesta de enseñanza de las lenguas indígenas en contextos de desplazamiento**

Ante el desplazamiento y muerte de lenguas indígenas y minoritarias se están llevando a cabo iniciativas para su revitalización, fomento y mantenimiento. El

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en conjunto con otras instituciones como el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) han publicado diversos materiales educativos multimedia para contextos de diversidad lingüística y cultural. Encontramos materiales en lenguas indígenas como náhuatl<sup>2</sup>, maya, zapoteco, tsotsil, mixteco, mazahua, etc. Por ejemplo, las machincuepas del tlacuache de José Antonio Flores Farfán que invita a conocer la lengua y cultura náhuatl a través de la visita al metro de la Ciudad de México. Otros ejemplos, el rap en lenguas indígenas que se pueden encontrar en youtube, obras de teatro y poesías que se emplean para fomentar las lenguas indígenas.

Por supuesto, estas propuestas de visibilizar las lenguas indígenas en los medios de comunicación son importantes, así como es importante que haya más estudios en torno a las lenguas indígenas. Sin embargo, a menudo se pasa desapercibido que México tiene una larga tradición de contacto lingüístico y cultural entre las lenguas indígenas y el español surgiendo nuevos “repertorios lingüísticos bilingües” como los que se han presentado anteriormente. Por lo tanto, se debe de pensar también en nuevas formas de revitalización que tomen en cuenta los “repertorios lingüísticos bilingües” que surgen del contacto entre las lenguas indígenas y el español.

Los “repertorios lingüísticos bilingües” pueden contribuir a la enseñanza de las lenguas indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico a favor del español. En primer lugar, el tener estructuras paralelas en dos lenguas permite practicar cada una de ellas, así como el aprendizaje de léxico. En segundo lugar, los docentes de lenguas pueden promover este tipo de prácticas bilingües en las aulas permitiéndoles a los estudiantes emplear todos los recursos lingüísticos con los que disponen.

---

<sup>2</sup> En el caso de la lengua náhuatl, podemos encontrar asociaciones que promueven la investigación, la enseñanza y la revitalización de la lengua náhuatl como el Idiezmechhualli en Zacatecas que enseñan el náhuatl de Chicontepec, Veracruz. Incluso, universidades como la Universidad de Cracovia, en Polonia, que promueve ciclos de conferencias en náhuatl y les permite a sus estudiantes que escriban sus tesis en náhuatl.

“Los repertorios lingüísticos bilingües” como una propuesta de enseñanza de las lenguas originarias se relacionan con la idea de translenguaje definido como la forma particular de hablar de los bilingües en donde no existe una demarcación entre la primera y la segunda lengua. En otras palabras, las dos lenguas se deben usar de una manera dinámica que les permita a los hablantes navegar a través de un mundo cultural y social. Esta práctica discursiva se debe emplear como una estrategia pedagógica en la vida cotidiana y en el sistema educativo (García, 2009, 2013). En este sentido, el translenguaje nos permite tener una idea más dinámica de las lenguas y podría formar parte de los diseños curriculares en México en el marco de la llamada educación intercultural bilingüe.

Asimismo, al plantear que las lenguas son dinámicas, permite también tener una ideología lingüística más dinámica y nos libera de la ideología del purismo lingüístico que rechaza las aportaciones lexicales y gramaticales procedentes de otras lenguas. Volviendo con el caso del maya, uno de los resultados del purismo lingüístico que se ha observado en la población joven maya-hablante es la idea de que no hablan el maya verdadero (*jach maaya*), sino el maya mezclado (*maaya xe'ek'*) y, por lo tanto, prefieren no hablarlo (Pool Balam y Le Guen, 2015) dando como resultado el desplazamiento definitivo del maya.

En resumen, lo que se propone tiene implicaciones en el ámbito de enseñanza de lenguas. En primer lugar, muestra que las lenguas son dinámicas y, al estar en contacto unas con otras, es normal que surjan fenómenos lingüísticos como el cambio de código, préstamos, etcétera. Estos “repertorios lingüísticos bilingües” que surgen pueden emplearse como un nicho de aprendizaje-enseñanza de las lenguas indígenas en contextos de bilingüismo con diglosia sustitutiva a favor del español. En segundo lugar, permite tener una ideología lingüística más dinámica que permite múltiples maneras de expresarse y de actuar o lo que Minks (2010) ha denominado socialización de la heteroglosia.

## Conclusión

A escala mundial se ha señalado la extinción acelerada de lenguas locales y minoritarias. Las cifras indican que existen alrededor de seis mil lenguas en el mundo, pero muchas están en proceso de desplazamiento y en peligro de



extinción (UNESCO, 2003<sup>3</sup>). Fishman (1973) indica que el “desplazamiento lingüístico” empieza cuando los hablantes dejan de usar sus lenguas maternas, la reducción de dominios de uso y el corte de la transmisión intergeneracional. Esta alteración de la diversidad lingüística y cultural mundial que conduce a la extinción de una lengua se ha equiparado con la alteración de un “estado ecológico”. Esta noción de “ecología” se refiere a un estado de cosas dinámicas. En este contexto se habla de “ecologías lingüísticas” que mantienen un equilibrio de presiones, pero esta estabilidad se ve afectada “cuando aumentan las presiones sobre una parte de los hablantes en esta situación de contacto” (Terborg y García Landa, 2011, 36).

En México, se ha señalado los altos grados de bilingüismo (87.22 %), pero es un tipo de bilingüismo con diglosia sustitutiva (Vallverdú, 1973) en el que las lenguas indígenas son desplazadas por el español, amenazando su extinción. Ante esta urgencia, diversas instituciones y organizaciones están conjuntando esfuerzos para proyectos de mantenimiento y revitalización lingüística. Flores Farfán (2011, p. 13) ha coordinado un diplomado en revitalización lingüística y cultural con estudiantes de diversos países de Latinoamérica. Los criterios identificados y que requieren una atención inmediata son: 1) documentación de lenguas; 2) materiales pedagógicos; 3) formación de lingüistas locales; 4) formación de maestros de lenguas; 5) nuevas iniciativas de políticas; 6) concientización pública; 7) apoyo financiero, técnico y logístico (por ejemplo, de especialistas del lenguaje, ONG, gobiernos locales e instituciones internacionales).

Por otro lado, se ha creado la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) que tiene como propósito asegurar que la educación responda a las necesidades de la población indígena, es decir, promover la enseñanza de las lenguas indígenas mexicanas en el contexto educativo, lo paradójico es que la política educativa sigue siendo la castellanización (Bertely, 1998). Esto se observa en la persistencia de una práctica docente que privilegia el uso del español, no contar con educación indígena o intercultural y bilingüe después de la escuela primaria, entre otras.

---

<sup>3</sup> Cf. [www.unesco.org/culture/heritage/intangible/meetings/paris\\_march2003.shtml#\\_ftn2](http://www.unesco.org/culture/heritage/intangible/meetings/paris_march2003.shtml#_ftn2)

Ante esta situación de contacto entre lenguas, bilingüismo y desplazamiento de las lenguas indígenas, es importante también pensar en nuevas estrategias pedagógicas que no se basen en concepciones monolingües de enseñanza-aprendizaje, sino en estrategias pedagógicas más flexibles. Esta pedagogía que promueve las prácticas de enseñanza más flexibles se denomina translenguaje usado por primera vez por Williams (1994) para referirse a una práctica pedagógica en escuelas galesas donde se usaban dos lenguas en la misma clase. Esta práctica pedagógica consiste en usar deliberadamente la lengua del *input* y del *output*. García (2009) retoma este término para referirse al uso de todo el repertorio lingüístico de los estudiantes para acompañar el aprendizaje de una lengua (García, 2009). Esta perspectiva desafía la forma tradicional de enseñanza-aprendizaje de lenguas que se ha caracterizado por la separación de lenguas, por ejemplo, los programas de educación bilingüe han asignado docentes a cada unas de las lenguas enseñadas, incluso días y horas de la semana con la intención de no confundir a los estudiantes y mejorar su rendimiento (Creese y Blackledge, 2010). Este modelo de enseñanza-aprendizaje de separar las lenguas como entidades separadas se basa en la idea de una lengua-una nación (Creese y Blackledge, 2015).

Otra razón de la separación de las lenguas en los ámbitos de enseñanza se fundamenta en la idea de desarrollar competencias lingüísticas similares a la de un hablante nativo. Esta idea se relaciona también con la definición clásica de bilingüismo de Bloomfield (1933) que lo define como la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes nativos.

Este trabajo parte de la idea de que el desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas en contextos del bilingüismo con el español no es un proceso unilineal ni drástico, sino que es dinámico y complejo (Flores Farfán, 2012; Chi Pech, 2016). Se propone que se deben documentar los procesos micro-interaccionales en donde emergen prácticas bilingües cotidianas. Los ejemplos presentados evidencian que los niños (incluso los adultos) están desplegando un conjunto de “repertorios lingüísticos bilingües” en sus interacciones cotidianas como los préstamos, el cambio de código, paralelismos bilingües, etcétera. Estos recursos lingüísticos pueden ser útiles a los docentes de lenguas para adaptarse a las necesidades comunicativas y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Pero también se pueden emplear para desarrollar materiales di-

dácticos bilingües (por ejemplo, ejercicios, juegos, impresos, spots publicitarios) como se ha llevado a cabo en New York con los comerciales y promocionales en inglés y español o el denominado *espanglish* (véase Zentella, 1998). Por ejemplo, pueden facilitar el aprendizaje de las estructuras en dos lenguas así como el léxico. Asimismo, pueden tener alcances no sólo a hablantes de lenguas indígenas o bilingües en lenguas indígenas y español, sino también puede socializar a los monolingües en español. A la par, al concebir que no hay lenguas puras, sino lenguas dinámicas que han tomado elementos de otras lenguas, también se promueve la aceptación y la valorización de las lenguas indígenas habladas por la población en general (con préstamos, cambios de código, etc.).

Este trabajo es una propuesta de enseñanza-aprendizaje dirigido a los docentes de lenguas, a los docentes en general y, particularmente, a los docentes de medio indígena que trabajan en contextos bilingües y de cambio lingüístico. Es importante sobre todo en el contexto mexicano, con un grueso de población hablante de lengua indígena de 7 millones, ya que la realidad lingüística es que se están desplazando y algunas están en vías de extinción, como el caso del ayaapaneco y el kiliwa.

Históricamente, la escuela ha jugado un papel determinante en el desplazamiento de las lenguas indígenas, pues ha sido el espacio donde se ha reproducido un sistema educativo basado en la homogeneidad cultural y lingüística (Pellicer Silva, 2020). En este mismo espacio, los docentes de lenguas y los educadores en general, particularmente los educadores de medio indígena, juegan un rol importante en el mantenimiento y en el desplazamiento de las lenguas indígenas. No obstante, frente al alto grado de bilingüismo con diglosia sustitutiva a favor del español, se deben pensar en nuevas alternativas pedagógicas tal como la perspectiva teórica del translenguaje que permita prácticas lingüísticas más dinámicas que les permitan a los estudiantes múltiples maneras de expresarse y de actuar (Minks, 2010) y dejar a un lado las perspectivas tradicionales de separación de lenguas, y la idea del purismo lingüístico. Asimismo, puede ser una herramienta pedagógica que promueva la equidad en las aulas mediante el reconocimiento de las lenguas indígenas y el español.

Los educadores que aprecian las estructuras y la función de la alternancia de lenguas como tipos de “repertorios lingüísticos bilingües” podrían ayudar a re-

resolver los conflictos que existen entre la comunidad y la escuela. Como Zentella (1981) ha señalado en el contexto de Estados Unidos, los maestros que empiezan por aceptar las destrezas de los niños bilingües y adaptan una metodología basada en ellas pueden acelerar su dominio del inglés y del español formal. En este caso, en el contexto mexicano, puede acelerar el dominio de una lengua indígena y el español. Finalmente, esta propuesta nos permite tener pronósticos alentadores sobre el futuro de las lenguas indígenas.

## Bibliografía

- Bailey, B. (2012). Heteroglossia. En Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge y Angela Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 499–507). London: Routledge.
- Bakhtin, M. (1981). The Dialogic Imagination. *Four Essays*.
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En Pabló Lapatí (Ed.), *Un siglo de educación en México. Tomo II*.
- Blommaert, J. y Backus, A. (2011). Repertoires revisited: Knowing language in superdiversity. *Working Papers in Urban Language y Literacies*, 67, 1–26.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Chi Pech, J. I. (2016). *Dinámicas Bilingües en la Socialización del Maya y el Español en Niños de X-Pichil (Quintana Roo) en el Contexto del Desplazamiento del Maya* {Tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México}.
- Creese, A. y Blackledge A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The modern language journal*, 94 (10), 103-115.
- Creese, A. y Blackledge A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics* (35), 20-35.
- Cromdal, J. (2004). Building Bilingual Oppositions: Code-switching in Children's Disputes. *Language in Society*, 33, 33–58.
- De León Pasquel, L. (2011). Emergent Bilingual Performances: Paralellism and Intertextuality in Tzotzil-Spanish Sibling Play. *Reuniones anuales de la American Anthropological Association*. Negotiating (and challenging) Language

- Ideologies: Multilingual Practices in Children's Peer and Sibling/kin Group Interactional, Montreal, Canadá.
- De León Pasquel, L. (2015). Nichos de socialización, repertorios y prácticas bilingües en niños mayas tsotsiles. *Congreso bianual de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*.
- De León Pasquel, L. (2019). Playing at being bilingual: Bilingual performances, stance, and language scaling in Mayan Tzotzil children's play. *Journal of Pragmatics*.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Fishman, J. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23.
- Fishman, J. (1973). *Language and Nationalism; Two Integrative Essays*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Fishman J. (1976). *Bilingual education: an international sociological perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Flores Farfán, J. A. (2011). *Antología de Textos para la Revitalización Lingüística* (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas).
- Flores Farfán, J. A. (2012). *Cuateros somos y toindioma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*. Publicaciones de la casa chata México, CIESAS.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, Ma.: Wiley/Blackwell.
- García, O. (2013). El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. En D. Dumitrescu y G. Piña-Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares* (pp. 353–373). New York: Academia Norteamericana de la Lengua Español.
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

- Garret, P. B. (2005). What a Language is Good for: Language Socialization, Language Shift, and the Persistence of Code Specific Genres in St. Lucia. *Language in Society*, 34 (3), 327-361.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66 (6), 137-153.
- Hamel, R. E. (1992). Desplazamiento y resistencia de las lenguas minoritarias: Problemas teórico-metodológicos de la sociolingüística actual. *Actas do XIX Congreso Internacional de Lingüística e Filoloxía Románicas*, III, 233–248.
- Hamel, R. E., y Muñoz, H. (1987). Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: El conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad. En Rainer, Hamel, Yolanda Lastra y Héctor Muñoz (Eds.), *Sociolingüística latinoamericana* (pp. 101–146). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamel, R. E. y Muñoz, H. (1981). Bilingüismo, educación indígena, y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México. *Estudios Filológicos*, 16.
- Hill, J. y Hill, K. (1977). Language Death and Relexification in Tlaxcala. *International Journal of the Sociology of Language*, 12, 55–70.
- Hill, J. y Hill, K. (1999). *Hablando Mexicano: La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. Instituto Nacional Indigenista: CIESAS.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2021). Censos y Conteos de Población y Vivienda, 2021. <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>
- Jørgensen, J. N., Karrebaek, M. S., Madsen, L. M., y Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 2 (13), 22-37.
- Knab, T. (1979). Muerte y vitalidad del náhuatl. *Anales de Antropología*, XVI, 354-370.
- Kroskrity, P. (2010). Language Ideologies, Evolving Perspectives. *Society and Language Use*.
- Kulick, D. (1992). *Language Shift and Cultural Reproduction; Socialization, self, and Syncretism in a Papua New Guinean Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lasagabaster, D. y García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school. *Culture and Education*.

- Lope Blanch, J. M. (1987). *Estudios sobre el español de Yucatán*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Makihara, M. (2005). Being Rapa Nui, Speaking Spanish. Children's Voices on Easter Island. *Anthropological Theory*, 5 (2), 117-134.
- Minks, A. (2010). Socializing Heteroglossia Among Miskitu Children on the Caribbean Coast of Nicaragua. *Pragmatics*, 20 (4), 495-522.
- Myers-Scotton, C. (1992). Comparing Code-switching and Borrowing. En C. Eastman (Ed.), *Code-switching* (pp. 19-41). Exeter, UK: Multilingual matters Ltd.
- Nava Nava, R. (2017). La socialización infantil bilingüe en San Isidro Buenasuceso, Tlaxcala, México. *Revista Española de Antropología Americana*, 46.
- Ordorica, M., Rodríguez, C., Velázquez, B., y Maldonado, I. (2009). El índice de reemplazo etnolingüístico entre la población indígena de México. *Desacatos*, 29, 123-140.
- Otheguy, R., García, O., y Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281-307.
- Paugh, A. (2012). *Playing with Languages: Children and Change in a Caribbean Village*. New York and Oxford: Berghahn Books.
- Pellicer Silva, D. (2020). *México diverso: Sus lenguas y sus hablantes* (Primera edición). Secretaría de Cultura Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Pfeiler, B. (1988). Yucatán: El uso de dos lenguas en contacto. *Estudios de Cultura Maya XVII* (17), 423-445.
- Pfeiler, B. (1998). El xe'ek' y la hach maya cambio y futuro del maya ante la modernidad cultural en Yucatán. En Andreas Koechert y Thomas Stolz (Eds.), *Convergencia e individualidad. Las lenguas mayas entre hispanización e indigenismo* (pp. 125-140). Hannover: Verlag für Ethnologie.
- Pfeiler, B. (1999). Situación sociolingüística en Yucatán, 1970-1990. *Atlas de procesos territoriales de Yucatán*, 269-299.
- Pool Balam, L. y Le Guen, O. (2015). La integración de préstamos en maya yucateco. Una perspectiva interaccional acompañada de una reflexión sobre la ideología del lenguaje. *Amerindia*, 37 (2).

- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll Start a Sentence in English y termino en Español. *Linguistics*, 18, 581-618.
- Poplack, S. (1990). *Variation Theory and Language Contact: Concepts, Methods and Data*. NCSLC, ESF, Basilea.
- Rico Lemus, G. (2011). Resistencia y mantenimiento de la lengua p'urhépecha en Santa Fe de la Laguna, Michoacán. En Terborg, R. y García Landa, L. (Eds), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (pp. 119–152). Universidad Nacional Autónoma de México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Rindstedt, C. (2001). *Quichua Children and Language Shift in an Andean Community*. Faculty of arts and sciences. Linköpings Universitet.
- Rindstedt, C., y Aronsson, K. (2002). Growing Up Monolingual in a Bilingual Community: The Quichua Revitalization Paradox. *Language in Society*, 31, 721-742.
- Santiago García, E. (2015). *Interacciones en Zapoteco en hogares bilingües de Mitla, Oaxaca: Un estudio de los nichos de socialización entre abuelos y nietos* {Tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México}.
- Sobрино Gómez, M. (2011). Otras funciones gramaticales de los tonos en el maya yucateco: Derivación demensurativos, nombres deverbales y formación de predicados estativo.
- Sima Lozano, E., Perales Escudero, M. y Be Ramírez, P. (2014). Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida, Yucatán. *Estudios de Cultura Maya*, 43.
- Spotti, M. y Blommaert, J. (2017). Bilingualism, Multilingualism, Globalization, and Superdiversity: Toward Sociolinguistic Repertoires. En García, Ofelia, Flores, Nelson y Spotti, Massimiliano (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 161-178). Oxford: Oxford University Press.
- Terborg, R., y García Landa, L. (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Universidad Nacional Autónoma de México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.



- Tuten, D. y Tejedó-Herrero, F. (2011). The Relationship between Historical Linguistics and sociolinguistics. En Manuel Díaz Campos (Ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics* (pp. 283–302). Malden: Wiley-Blackwell.
- Trujillo Tamez, I. (2011). La vitalidad de la lengua mixe de San Juan Bosco Chuxnaban. En Terborg, R. y García Landa, L. (Eds.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (pp. 63–88). Universidad Nacional Autónoma de México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Vallverdú, F. (1973). *El fet linguistic com a fet social*. Edicions 62. Barcelona.
- Winford, D. (2003). *An Introduction to Contact Linguistic*. Blackwell Publishing Ltd.
- Williams, C. (1994) Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis (University of Wales, Bangor).
- Williams, C. (1994) Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis (University of Wales, Bangor).
- Williams, C. (1994) Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis (University of Wales, Bangor).
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog*, {An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education}. Unpublished Doctoral Thesis, University of Wales, Bangor.
- Zentella, A. C. (1981). El habla de los niños bilingües del Barrio de Nueva York. Primera Conferencia Internacional sobre el Español de América, San Juan, Puerto Rico.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell.

- Zentella, A. C. (1998). Multiple Codes, Multiple Identities: Puerto Rican Children in New York. En Susan M. Hoyle y Carolyn Temple Adger (Eds.), *Kids Talk, Strategic Language Use in Later Childhood*. Oxford University Press.
- Zimmermann, K. (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: Ensayos de ecología lingüística*. Frankfurt: Vervuert.
- Zimmermann, K. (2001). El contacto de las lenguas amerindias con el español en México. II Congreso Internacional de la Lengua Española (Valladolid, España).
- Zimmermann, K. (2011). La construcción ecolingüística del contacto de lenguas (español y amerindias). En Yolanda Congosto Martín y Elena Mendes García de Padres (Eds), *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico* (pp. 361–388). Frankfurt: Vervuert.

# El cambio de código en la enseñanza de lenguas: recuento de los últimos diez años de su investigación

*Maritza Maribel Martínez Sánchez*

*Juan Carlos Rodríguez Burgos*

*Victoria Michelle Cohuo Magaña*

## **Introducción**

A lo largo de los últimos siglos se han desarrollado diferentes teorías y metodologías para la enseñanza de lenguas, en las cuales el uso de la primera lengua (L1) en la enseñanza de una segunda lengua (L2) —llámese cambio de código (CC) o translenguaje— ha dado lugar a un debate de corte internacional sobre si usar o no la L1 en el salón de clases. Teorías como el Principio Monolingüe (Howatt, 1984) sugieren el uso exclusivo de la segunda lengua cuando se enseña. Esta idea ha sido adoptada en muchos lugares e inclusive la han convertido en políticas educacionales oficiales en algunas partes del mundo (Littlewood, 2014). En México, no existe una política educativa nacional de este tipo y depende de las propias entidades educativas, e inclusive del profesor mismo, decidir sobre la forma en que la clase será dictada, es decir, si se lleva totalmente en inglés o si se usará la primera lengua con algún propósito pedagógico o formativo. El sentido pedagógico se observa cuando el CC facilita, en situaciones de aula, explicar la gramática con el propósito de asegurar el entendimiento de estructuras (Aberdeen, 2015); y formativo, dado que el CC podría ser usado como una forma de establecer una buena relación de entendimiento mutuo y confianza, así como demostrar solidaridad entre los mismos hablantes de un idioma (Cogo, 2020; Holmes, 2013).

En un Seminario Internacional en la Universidad de Dong A, en Vietnam, al cual uno de los autores del capítulo asistió en diciembre 2020, se discutió el uso del CC en el salón de clases y una de las inquietudes que saltó a la vista fue pre-

guntar ¿hasta qué porcentaje de la clase se puede usar el cambio de código? Ésta fue una pregunta que causó revuelo, pues hubo profesores que externaron que debe haber 0 % de CC, mientras que otros eran un poco más flexibles sugiriendo que debe haber al menos 20 %, y otro tanto de maestros expresaron que dependía del nivel de proficiencia del curso que se está enseñando. Esto refleja la vibrante variedad de opiniones con relación al uso de CC que todavía existe en contextos educativos donde se enseñan idiomas, mismo que se ve reflejado en los diferentes estudios que se han realizado por más de diez años buscando responder por lo menos tres preguntas de investigación genéricas: ¿Se usa el cambio de código en el discurso utilizado en el salón de clases de lenguas? ¿Cuáles son sus formas y qué funciones alberga? ¿Se debe usar o no en la enseñanza de lenguas?

Este capítulo de libro tiene como objetivo presentar un recuento de la literatura generada en los últimos diez años sobre el fenómeno interaccional del cambio de código en el salón de clases de idiomas, desde dos ópticas: el discurso oral que ocurre naturalmente en el salón de clases y desde el punto de vista *emic* derivado de las percepciones de sus mismos actores, es decir, profesores y estudiantes. Por ello, se realizó una búsqueda exhaustiva en las revistas académicas reconocidas de calidad por el CONACyT en general, así como aquellas revistas de ese mismo organismo que han sido reconocidas en Latin-Index. El resultado ha sido altamente limitado y demuestra que el fenómeno lingüístico del cambio de código es un tema que ha sido discutido escasamente desde el punto de vista de los contextos y realidades de nuestro territorio nacional. En contraste, a nivel internacional, existe una vasta producción académica sobre este tema que se delimitó a la revisión de artículos científicos en revistas indizadas y reconocidas como *Applied Linguistics Journal*, *English Language Teaching Journal* y *System*, entre otras, en las cuales se encontraron estudios de este tipo en contextos europeos, asiáticos, árabes y sudamericanos, entre otros. De igual forma, se recurrió al buscador abierto de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALyC), en la cual también se encontraron publicaciones en torno al fenómeno del cambio de código.

La metodología heurística y hermenéutica (Londoño Palacio, Maldonado Granados y Calderón Villafañez, 2014) seguida para la elaboración de este capítulo permitió delimitar el gran número de artículos científicos generados a lo

largo de diez años a nivel internacional, aun cuando la búsqueda no se limitó al término más común utilizado en la literatura que es cambio de código, sino también se usaron términos alternos para el mismo fenómeno como Translenguaje y el uso de la primera lengua o lengua materna en el aprendizaje de una segunda. Esta variedad de términos nos muestra que el mismo fenómeno lingüístico ha sido estudiado desde enfoques de investigación diferentes cuyas características contextuales los hace un tanto divergentes.

### *Breve recuento*

De las investigaciones con datos empíricos encontrados en REDALyC, cinco de diez publicaciones no presentan el planteamiento del problema, mientras que los otros cinco incluyen problemáticas como: actitudes hacia las lenguas (García León, 2013; Rivera y Mazak, 2016), aspectos cognitivos de la lengua (Lucero, 2011; Quesada Pacheco, 2011) y la deficiencia de la competencia lingüística (Oquendo, 2014). Seis de las publicaciones tienen relación con la enseñanza o aprendizaje de lenguas y cuatro se enfocan a comunicación en general. De igual forma, se encontraron siete artículos de corte teórico. Los artículos se publicaron en revistas académicas indizadas incluyendo países como Chile, México, Colombia, Venezuela, Costa Rica, Puerto Rico y España. Seis de los artículos se publicaron en español y cuatro en inglés, en los cuales las áreas de estudio fueron diversas dado que incluyen: el bilingüismo, la (antropo)sociolingüística, la pedagogía del translenguaje y cognición lingüística, en los cuales se observaron aspectos de la forma y función del cambio de código, estudiados desde temas más amplios como son el análisis interaccional y las percepciones, creencias y actitudes hacia este fenómeno. Si bien por REDALyC se pudo observar contribuciones de México, es menester mencionar que no se encontró ningún artículo sobre la temática del cambio de código en la enseñanza de lenguas en las revistas reconocidas por CONACyT, lo cual representa un nicho de oportunidad. Sin embargo, no se descarta que puede existir alguna memoria en extenso, capítulo de libro o artículo arbitrado a lo largo y ancho del país, con la limitante de no contar con un amplio grado de divulgación (p. ej. revista indizada, editorial de amplio rango, etc.). Finalmente, por medio del buscador Google, se revisaron varias pu-

blicaciones en torno al CC, incluso de revistas reconocidas internacionalmente como el *ELT Journal*, el cual tiene algunos artículos de acceso libre.

### *Marco conceptual*

Desde las teorías del aprendizaje de lenguas (p. ej. la adquisición de segundas lenguas o SLA por sus siglas en inglés) se ha manejado una frase que explícitamente indica que se usa la primera lengua (L1) en el aprendizaje de una segunda lengua (L2), aludiendo a una posible interferencia lingüística. Dicha interferencia se considera un tanto perjudicial para el estudiante dado que le impide producir la L2 (p. ej. inglés) al mismo nivel que un hablante nativo de ese idioma. Si bien la intención podría ser buena con la ‘idea’ de asegurar el entendimiento entre un no-nativo y un nativo de la L2, también es cierto que, hoy en día, en las condiciones globales en las que vivimos, es altamente probable que la interacción en el segundo idioma no necesariamente sea con nativos sino con otros no-nativos de la L2, quienes también aprendieron o se encuentran aprendiendo esa lengua principalmente en contextos educativos (p. ej. centros de idiomas). Esto nos lleva hacia otro término relacionado con el CC y que es común observarlo en la literatura: el translenguaje.

El translenguaje, en algunas ocasiones, ha sido tomado como sinónimo del cambio de código. En el estudio de Rivera y Mazak (2016), aunque presenta una robusta revisión sobre el translenguaje, algunas veces, hace referencia a ambos términos indistintamente, dando a entender que la conceptualización del cambio de código es sumamente similar al del translenguaje, lo cual puede orillar a una confusión. En la última década, este término ha sido utilizado para referirse a los repertorios lingüísticos que se alternan para lograr entendimiento (García León, 2013; Cenoz y Gorter, 2011) en ambientes multilingües en los cuales se habla del translenguaje como una metodología pedagógica, principalmente, en la educación básica (García y Kano, 2014). Dado que dicho término es amplio en cuanto al campo de la enseñanza, algunos autores han sugerido dos tipos de estrategias que pueden derivar de éste: uno se refiere al cambio de código aplicado en actividades de clase como el reemplazo de palabras en una canción entre su L1 y L2, hasta lograr que canten la canción en la L2; y otro, usando la traducción como estrategia, por ejemplo, con ejercicios donde se identifiquen

cognados falsos (Corcoll López y González-Davies, 2016). Esto conlleva a la separación de los términos en el cual el cambio de código se considera un recurso pedagógico dentro del translenguaje, implicando que son fenómenos complementarios. El translenguaje, entonces, se define como una tendencia pedagógica en la cual se usa el cambio de código como una estrategia de aprendizaje al interior de un salón de clases multilingüe (Padilla Góngora, Aguilar Parra y Manzano León, 2016).

Desde otros campos de estudio también se han utilizado los dos términos; por ejemplo, en el campo de investigación que se realiza entorno al inglés como lengua franca (ELF, por sus siglas en inglés), el translenguaje se refiere a aquellos cambios de código en prácticas multilingües (Cogo, 2020), característica de los hablantes que participan en una conversación donde usan el inglés como medio de comunicación, es decir, aspectos multilingües que implican la interacción entre los hablantes de varios países con L1s diferentes, pero que se encuentran comunicándose en inglés (Jenkins, 2015). Es importante aclarar que, en un inicio, el término utilizado en estas publicaciones era cambio de código, especialmente para reportar hallazgos sobre el uso pragmático del inglés en contextos profesionales de negocios o académicos. Por otro lado, en los estudios del discurso en el salón de clases, es más común éste mismo término, pues se considera un fenómeno directamente relacionado a la naturaleza de la competencia comunicativa que sucede de forma natural cuando la interacción involucra dos o más idiomas entre los hablantes en cualquier contexto.

Dadas las variadas formas en que el cambio de código ha sido explorado en los diferentes ámbitos de investigación y, con el fin de poder diferenciarlos en las discusiones que puedan derivar de la revisión de este fenómeno lingüístico a diez años, los autores de este capítulo de libro proponen discriminar la terminología abordada, es decir, si bien el fenómeno de la alternancia de códigos es comúnmente reconocida en el campo de la investigación sociolingüística como cambio de código (Macaro, 2014), se puede hacer énfasis que cuando éste suceda en grupos multilingües estrechamente relacionado a enfoques pedagógicos, se le denomine translenguaje (Wei, 2018), y que cuando los estudiantes compartan una misma primera lengua, se haga referencia al uso de la L1 en la enseñanza o aprendizaje de la L2 (Rebuck, 2011). Esto sin dejar fuera otras acepciones que

han surgido en campos de estudios como las teorías del aprendizaje de lenguas, en donde se usan términos como préstamo (Wesche y Paribakht, 2010); y que algunos investigadores miran al cambio de código como una herramienta que facilita el aprendizaje (Cook 2010; Hall y Cook, 2013; Levine, 2011), por ejemplo, cuando es considerado como una estrategia comunicativa relacionada con técnicas que el estudiante de lenguas usa para entender un término o estructura que no tiene en su reducido sistema de interlenguaje (Lucero, 2011); o simplemente por el contexto bilingüe en el que se vive (Quesada Pacheco, 2011), por ejemplo, cuando la familia se muda al extranjero y la L1 se convierte en la lengua minoritaria. El término que se adopta de forma general en este capítulo de libro es cambio de código para fines de claridad en las descripciones.

Desde una perspectiva sociolingüística de mayor amplitud, se ha discutido en la literatura que el cambio de código es un fenómeno que surge por varias razones. Kishi (2012), por ejemplo, expresa que este fenómeno aparece en cualquier lugar o región donde se presente el bilingüismo o donde haya inmigrantes. Por su parte, Giraldo Gallego (2013) sugiere que el CC, entre otros fenómenos lingüísticos, se presenta cuando una de las lenguas ejerce influencia sobre otra en términos de prestigio (García León, 2013). Esto ocasiona que las lenguas adquieran un estatus desigual lo que trae consigo una posición dominante e imperialista de una lengua en contraste de la otra que, incluso, podría llegar a morir. Mientras que Corredor Tapias (2018) indica que el CC es resultado del multilingüismo de algunas comunidades, asegura que es un fenómeno que “se produce por contactos de corte social y lingüístico” (p. 15). Es decir, al igual que Giraldo Gallego (2013) sugiere que existe una influencia entre lenguas que derivan, entre otros fenómenos, en la interferencia lingüística y al cambio de código.

Existe, entonces, una gran variedad de acepciones en torno al CC que van desde las más sencillas como la alternancia de dos lenguas por un mismo hablante en su mismo discurso (Corredor Tapias, 2018; Kishi, 2012), hasta las más elaboradas en donde se desmenuzan diferentes tipos de CC (p. ej. el Código Mezclado conocido en inglés como *code-mixing*). En cualquiera de estas denominaciones, existen dos aspectos en los que este fenómeno ha sido estudiado: 1) su forma (p. ej. morfología, sintaxis, etc.) y su función (p. ej. pragmática in-



teraccional, pedagógica, etc.) y, 2) desde la perspectiva de los hablantes a través de sus creencias, actitudes u opiniones, entre otros. En la siguiente sección del capítulo de libro, se aborda la investigación del CC desde estas dos vertientes.

### **La investigación del cambio de código**

El cambio de código (CC) es un fenómeno que surge en los años 70 teniendo como base los estudios sobre bilingüismo. Dos enfoques se derivan de dicho fenómeno: el sintáctico (Poplack, 1979) y el sociolingüístico (Blom y Gumperz, 1972). Desde entonces, la investigación alrededor del CC ha despertado el interés de muchos investigadores en el área de enseñanza de lenguas quienes se han preguntado si se usa el CC en el salón de clases, con qué propósito, si es una acción consciente o inconsciente, si el profesor o los estudiantes dan cuenta positiva o negativa de su uso cuando enseña o aprende un idioma, entre otros cuestionamientos.

Esta sección presenta un recuento del CC bajo la lupa de estudios relacionados con el discurso en el salón de clases y las percepciones de su uso en la enseñanza de lenguas. Ambas vertientes no son nuevas dado que han sido abordadas desde tiempo atrás por investigadores reconocidos en ámbitos varios como las teorías del aprendizaje de lenguas (Macaro, 2001, 2005), teorías de la enseñanza del inglés (Stern, 1983) y estudios del discurso (Auer, 1998; Gumperz, 1982), por mencionar algunos. Es importante destacar que los estudios presentados son muestra del vívido propósito de toda investigación: socializar la contribución teórica y metodológica del fenómeno en diversos contextos educativos, y el orden en que aparecen no obedece a una relevancia en particular.

### *El cambio de código en el discurso áulico*

Uno de los fenómenos estudiados en el discurso áulico es el cambio de código (CC). Por un lado, Bateman (2008), Crawford (2004), Edstrom (2009), Kim y Elder (2008), y Liu, Aha, Beak y Han (2004) son algunos ejemplos de investigaciones que precedieron a las que presentaremos en esta sección cuyas temáticas incluyen aquellos estudios que buscan identificar las diferentes funciones (p. ej. Askland, 2018; Heimark, 2013; Stoltz 2011) y formas (p. ej. Canagarajah, 2013; Corredor Tapias, 2018) que son inherentes al CC. Aunque la mayoría de las

investigaciones publicadas son de corte cualitativo por la naturaleza misma del análisis del discurso en el salón de clases, también se han usado datos mixtos (p. ej. Ellis y Shintani 2014; Riordan 2018) que reflejan la forma en que se usa la L1 cuando se enseña o aprende la L2.

### *Las funciones del cambio de código*

Existen diversas razones por las cuales el cambio de código (CC) se ha usado en el ámbito educativo que van desde propósitos pedagógicos hasta propósitos del entendimiento mutuo. Varios autores se refieren a las funciones del fenómeno como motivos o razones por las que se usa el CC. Holmes (2013, en Puspitasari y Dewanti, 2020) sugiere que el motivo por el cual el CC sucede entre los hablantes es porque se desea reconocer la identidad étnica del interlocutor a manera de expresar solidaridad o dimensiones de distancia social. Por su parte, Cancino y Díaz (2020) sugieren que la L1 es el eje que mueve las interacciones en el salón de clases, por tanto, trae consigo funciones pedagógicas. En este sentido, varios autores han contribuido desde sus contextos a identificar una gama de funciones en torno al CC.

Sampson (2011), por ejemplo, buscó probar si la política de enseñanza basada en el uso exclusivo de la L2 tenía fundamento pedagógico y, al mismo tiempo, analizar las funciones del CC dentro del salón de clase. Es así como examinó extractos conversacionales de dos grupos de hispanohablantes colombianos adultos atendiendo su clase de inglés, así como entrevistas grabadas de seguimiento. Entre los resultados se logró identificar que el CC sucedía no por la deficiencia lingüística, sino para fortalecer la competencia comunicativa, con una diversidad de funciones reportadas como:

- *Equivalencia*, cambios que parecen ser provocados por la ausencia de un objeto léxico;
- *Metalinguaje*, lenguaje que surge para preguntar o hacer comentarios acerca de la actividad durante el procedimiento/realización de la misma;
- *Mantenimiento del turno*, cuando se evita cortar la conversación o realizar una pausa por lo que el estudiante recurre a la L1 con el fin de lograr eficiencia en la comunicación y buscar la rapidez del entendimiento mutuo;

- *Reiteración*, para clarificar puntos expresados con anterioridad en la L2;
- *Socialización*, motivada por un sentido de solidaridad en forma de chistes o chismes –funcionales sociales o culturales (Sali, 2014); y
- *Evasión*, uso de la L1 a pesar de que se tiene el recurso lingüístico en la L2 (Sampson, 2011).

La equivalencia fue la función de mayor uso no solo por la rapidez de recuperación de una palabra en la memoria sino por su función contrastiva en connotaciones. El hecho de que los estudiantes recurrieran al CC en la búsqueda de un *equivalente* puede sugerir que se debe poner un mayor énfasis al vacío léxico de los estudiantes con el fin de ampliar su vocabulario. En parte, esto conlleva a concientizarlos de que la L1 muchas veces no concuerda con la L2, por lo que deben evitar la traducción literal de lo que desean expresar; asimismo sugerirles que intenten producir la L2 directamente desde su mente una y otra vez, es decir, inculcar que se piense directamente en la segunda lengua aunque esto represente un reto. No obstante, el hecho de recurrir a la L1 al momento de querer transmitir un mensaje muestra la competencia comunicativa del estudiante para darse a entender, aunque tenga que cambiar de código. Esto forma parte de una serie de funciones interaccionales que incluyen: clarificar, dar énfasis e inclusive negociar el significado de la L2 (Lucero, 2011).

En otro estudio, los investigadores Littlewood y Yu (2011) hacen una revisión amplia de contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras donde se identificaron las decisiones que toma un profesor de idiomas respecto al uso de la L1 y la L2 en sus clases. Entre los resultados se observa que el salón de clases es el único acercamiento que tienen muchos estudiantes para poder practicar y estar en contacto con la L2. A su vez, el contexto académico en el que se encuentran los participantes favorece la Hipótesis del Input de Krashen (1985) considerada como un argumento a favor para la implementación y promoción del uso exclusivo de L2. Se piensa que su uso continuo podría generar y promover la motivación de los estudiantes por el hecho de usarse fuera de aspectos académicos. El objetivo de desarrollar la L2 primeramente en su cerebro por medio de sus pensamientos, se percibe como un acto posible siempre y cuando ambas lenguas –L1 y L2– se mantengan separadas. Esta idea tiene relación directa con el Principio Monolin-

güe (Howatt, 1984) mismo que sigue siendo una práctica cotidiana en diferentes países del mundo (p. ej. Reino Unido, China, Irán, Corea del Sur, etc.), lo cual promueve no utilizar el CC en el salón de clases.

No obstante, Littlewood y Yu (2011) profundizan y realizan un estudio similar al de Turnbull (2001) en el cual se cuantificó el uso de la L1 en un contexto de enseñanza del francés como L2 en secundarias de Canadá y cuyos resultados arrojaron un rango de uso de la L1 del 28 % al 76 %. Estos resultados contrastaron con los de Littlewood y Yu (2011) quienes entrevistaron a estudiantes chinos y hongkoneses de segundo año de educación preparatoria, y revelaron un rango de uso de la L1 del 20 % al 64 %. Esto revela que podría existir alguna variación en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas entre culturas diferentes aunado a las políticas educativas que prevalezcan en las escuelas. De igual forma, se observa que aunque exista el lineamiento de usar solo la L2 durante las clases, se tiende a usar la L1 cuando es necesario y su función recae en el ámbito pedagógico, por ejemplo, para dar explicaciones difíciles (Aberdeen, 2015). Otras funciones reveladas incluyeron que el CC se usa para promover o fortalecer las relaciones sociales y para el control de grupo. Esta serie de funciones encontradas dieron pie a un marco referencial (ver Tabla 1).

Tabla 1.  
Marco referencial del enfoque de principios  
(adaptado de Littlewood y Yu, 2011, p. 70)

	Uso estratégico de la L1	A L1
Metas centrales	Planificación de actividades de aprendizaje	Una ayuda adecuada al aprendizaje
Metas estructurales	Apoyo afectivo e intrapersonal	Una ayuda al control de la clase

La Tabla 1 muestra un marco referencial que sugiere un uso apropiado de la L1 y la L2 dentro del salón de clase donde se distingue, por un lado, principios

entre metas centrales y metas estructurales; y por otro, uso estratégico y a L1. Éste último, abarca la ayuda adecuada para el aprendizaje y hacia el control de situaciones diversas que puedan presentarse al interior del salón de clases, lo cual es similar a lo encontrado en los estudios de Sali (2014) y Aminifard y Mehrpour (2019). Littlewood y Yu (2011) enfatizan que el debate académico respecto a los usos y funciones de la L1 y L2 en el salón de clases no debe recaer en el papel de la L2 sino en establecer límites sobre la cantidad de L1 que debería usarse para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. Estas reflexiones en torno a la cantidad y límites de uso del CC se asemejan a los hallazgos encontrados por Aminifard y Mehrpour (2019).

Como se ha podido observar, el CC es un fenómeno lingüístico que puede aportar no sólo hacia las estrategias pedagógicas en sí dentro del salón de clases, sino también en el manejo y control de clase, e incluso para cuestiones sociales al interior del aula. Si bien se han presentado estudios de corte cualitativo en torno a CC, es importante exponer también algunos ejemplos de cómo el CC se ha explorado bajo una metodología mixta. Moore (2013) investiga el uso de la primera lengua, durante una fase de preparación para una actividad oral, con el fin de medir su uso, identificar sus funciones y las características contextuales que conllevan al cambio de código. En consecuencia, Moore (2013) recluta a diez hombres y dos mujeres, estudiantes de un curso de presentación oral perteneciente a una escuela japonesa. Para dicha actividad oral, se les pidió que trabajen en parejas donde la mayoría de los estudiantes mostraban un rendimiento lingüístico a nivel intermedio. La recolección de datos se da, por un lado, a partir de grabaciones en video y en audio de las actividades orales que posteriormente fueron transcritas y codificadas para un análisis cuantitativo empleando la técnica de conteo de palabra por palabra para conocer las proporciones de uso. Por otro lado, se les pide realizar un ejercicio de reflexión no sólo como una técnica de consciencia respecto a su práctica docente sino también para que se pueda obtener características contextuales con base en un análisis cualitativo.

Los resultados arrojaron, por un lado, que el uso de la L1 de forma individual tuvo un porcentaje global de 36 % en la tercera presentación, mientras que el porcentaje global de la primera presentación fue menor con 19 %. Por el otro, el uso promedio de la L1 disminuía cuando se trabajaba en parejas; por ejemplo,

uno de los participantes observados usó 21 % de su L1 en la primera interacción de su presentación, 7 % en la segunda y 9 % en la tercera. Es interesante observar en el contexto de esta investigación, que la cantidad del CC varía cuando se produce el idioma de manera individual (p. ej. en presentaciones), a diferencia de cuando existe un interlocutor. Podría pensarse que esto sea al revés, pero depende de circunstancias posiblemente de acercamiento social con el compañero de clase que marquen estas diferencias.

Se identificó igual que existe una relación entre el uso de la L1 y el enfoque del habla, debido a que existió un mayor porcentaje en actividades de procedimiento (15 %) como negociación de temas y análisis de rúbricas, en comparación de las actividades relacionadas con la creación de contenido (9 %). En un aspecto más específico, se analizaron factores interpersonales como la negociación de intersubjetividad, control de la tarea, roles pedagógicos y otros factores situacionales, que pudieran haber influenciado y activado el uso de la L1; por ejemplo, el Extracto 1 ilustra cómo el uso de la primera o la segunda lengua pudo ser influenciada a causa de la negociación de la tarea o los roles pedagógicos:

*Extracto 1*

EXAMPLE 4 Taro and Yasuko (1.1: 1)

1 TARO: koko kara wa nihongo issai dekinain desu yo ne

[from now on, we can't use any Japanese at all, right]

(Moore, 2013, p. 248)

En el Extracto 1, el participante Taro se dirige a Yasuko, su compañera, usando su L1 para tratar de dirigir la forma en cómo deberá desenvolverse durante la actividad, toda vez que el profesor ha dado la instrucción de sólo utilizar el idioma inglés. Es decir, existe una negociación entre los estudiantes sobre la tarea que incitó al uso de la L1. Moore (2013) cierra su estudio mencionando que el uso de la L1 es común dentro de los contextos de enseñanza de lenguas y que el uso de la misma debería estar basado en el entendimiento de las diferentes funciones que posee para poder de esta forma usarla como estrategias específicas de ciertos momentos. A su vez, su uso debería ser una decisión pedagógica que se

rija por el tipo de actividad y el contexto de la misma. Esto se asemeja a lo sugerido por Sali (2014) en cuanto a observar los momentos en que es conveniente usar el cambio de código en el salón de clases.

Otros factores que detonan el CC visto desde una perspectiva socio-funcional son: a) la identidad social y lingüística del interlocutor; b) razones expresivas o de realce pragmático; c) la voluntad de facilitar la comprensión del interlocutor; d) la manifestación de solidaridad hacia un determinado endogrupo; e) la necesidad de mantener un *continuum* discursivo colmando una deficiencia léxica en español (Pacchiarotti, 2012). Esto, traducido a las clases de lenguas, representan oportunidades para la mejora de la comunicación áulica.

Las funciones descritas por los autores en esta sección dan muestra de los diferentes usos del CC en el salón de clases. Sin embargo, también hay estudios sobre la forma que adoptan en el discurso.

### *Las formas del cambio de código*

La observación hacia la forma que el cambio de código (CC) adopta han sido estudiadas desde mucho tiempo atrás, por lo menos desde Auer (1998) en el cual presenta una serie de morfologías en torno al fenómeno. En la última década, estos estudios son menos comunes, pero presentan un recuento de formas y tipos de CC. Kishi (2012), por ejemplo, realizó un estudio morfosintáctico donde observó, entre otras cosas, el cambio de código entre el español y el japonés en el cual descubrió que las formas más usuales de CC obedecían a situaciones formales de comunicación o etiqueta, o en las muletillas que naturalmente se dan en el habla. Otros estudios sugieren una sub-categorización del cambio de código, usando términos como la mezcla de código que inclusive tiene una sub-división en inglés: *code-mixing* y *code meshing*, que traducidos al español se refieren a una mezcla de códigos y a una malla de códigos respectivamente. El primero se considera una subdivisión teórica y variante del CC que ocurre principalmente y con frecuencia al interior de una oración (Corredor-Tapias, 2018); mientras que el segundo, hace referencia específica tanto al cambio de código que se produce de forma oral como escrito (Rivera y Mazak, 2016). En otras palabras, tiene dos acepciones: para el CC oral es “una herramienta comunicativa utilizada con propósitos retóricos e ideológicos específicos, en el cual un hablante multilingüe

integra intencionalmente discurso común o académico como una forma de resistencia, reapropiación o transformación del discurso académico” (Michael-Luna y Canagarajah, 2008, p. 56); y para el CC escrito es “una forma de escribir en la cual se mezcla diferentes recursos del lenguaje por el multilingüismo con convenciones de género dominantes que permite construir voces de textos híbridos” (Canagarajah, 2013, p. 40).

De la misma manera en la que se observan las formas a nivel de unidad de palabra, también hay estudios que le dan una mirada más amplia a la lengua incluyendo frases y cláusulas, no desde un micro-análisis lingüístico, pero sí desde un macro-análisis el cual pueda aportar implicaciones importantes a la enseñanza de lenguas. Un ejemplo de ello, son los autores Izquierdo, García Martínez, Garza Pulido y Aquino Zúñiga (2016) quienes se enfocaron en el análisis cuantitativo del uso de la L1 y L2, español e inglés respectivamente, dentro de salones de clases de tercero de secundaria en cinco regiones del sureste de México. Como parte de la muestra se invitó a más de 74 maestros pertenecientes a 37 escuelas públicas de los cuales solamente tres maestras y seis maestros, sin ninguna acreditación internacional de idiomas, aceptaron ser parte del estudio permitiendo las grabaciones y el análisis de sus clases. La información recolectada proviene de un estudio longitudinal donde las clases se observaron haciendo uso de un enfoque no obstructivo y donde se observó a los maestros cada dos semanas creando un corpus de análisis que comprendió un total de 45 horas de instrucción de clase. Estas fueron analizadas cuantitativamente para obtener la frecuencia de uso de cada una de las lenguas a través de tres categorías establecidas (Izquierdo *et al.*, 2016, pp. 23-24):

Codemixing:

Teacher: [2] *¿Cuáles son los ingredients?*  
[What are the ingredients?]

Cláusulas producidas en uno de los dos lenguajes:

Teacher: [1] Boys, please! /Students calm down and the teacher continues the lesson./

Teacher: [3] *Los dibujos arriba.*  
[The images on top]



Cláusulas producidas en uno de los lenguajes pero que después fueron traducidas a la segunda lengua:

Teacher: [4] Tell me. [4B] *Díganme.*

Toda vez que se identificó la razón lingüística, se determinó el propósito de uso a través del formato conocido como Orientación Comunicativa en la Enseñanza de Lenguas (COLT, por sus siglas en inglés) mismo que fue diseñado por Spada y Fröhlich (1995). En primer lugar, se observó a través de la cuantificación de cláusulas que hubo una tendencia a usar más la L1 (n=7522) que la L2 (n=6427); la traducción (n=1112) ocupó el tercer lugar dentro de estas decisiones de lenguaje mientras que el *codemixing* (ésta categoría la reportan en inglés los autores Izquierdo *et al.*, 2016), entendido como la mezcla de dos lenguas dentro de una misma cláusula por medio de traducciones de una palabra o frase, fue la última opción por parte de los profesores (n=707). Con este resultado se pudo señalar que el discurso del maestro sirvió para tres grandes funciones: discusiones de delimitación de tema (38 %), procedimiento de clases (36 %) y atención en la forma (21 %). La L1 que apoyó al entendimiento se convirtió, entonces, en la lengua de elección cuando se trató de facilitar discusiones de los temas y para brindar instrucciones de clase. La L2, por su parte, fungió como la vía para dirigir la atención hacia el lenguaje como el objeto de estudio; de hecho, esta atención al lenguaje ocurrió en inglés cuatro veces más (n=2147) que en español (n=538), es decir, los maestros prefirieron utilizar su L1 para abarcar el contenido de las lecciones, y relacionarlo con el contexto y las rutinas diarias de los estudiantes. Para poder consolidar los aspectos de la clase y de las tareas, cuatro de los maestros optaron por el uso del español en un rango de 60 % - 78 %, otros cuatro hicieron uso de la L1 de forma moderada entre 35 % - 51 %, mientras que sólo uno de ellos prefirió el inglés (77 %). Como puntos finales, Izquierdo *et al.* (2016) mencionan que la dependencia en la L1 y la falta de un propósito comunicativo para el uso correcto de la L2 son características compartidas dentro de la práctica pedagógica en contextos de educación pública, a pesar de que los estudiantes han experimentado horas de instrucción en inglés a través de los diferentes niveles educativos por los cuales han pasado. Esto puede argumentarse

como una característica de la enseñanza del idioma inglés en México, lo que lleva a cuestionar la efectividad de las prácticas de enseñanza dentro del contexto de las escuelas públicas del país.

Regresando al cambio de código y a las diversas formas en las cuales puede ser observado, se puede decir que este fenómeno puede estudiarse desde aspectos lingüísticos en los cuales la mezcla de códigos pueda ser vista desde una palabra (p. ej. Befa/Befo), pasando por frases (p. ej. Eso fue a piece of cake amigo), hasta enunciados u oraciones completas (p. ej. Me gustan tus ojos, man, I like your eyes de verdad). Si bien, conocer la forma aporta teóricamente al conocimiento del sistema de las lenguas, también es cierto que debe completarse con la exploración de su función, como se abordó en la sección anterior. Esto es sumamente importante debido a que, independientemente de la forma en que el CC se presente, un motivo tuvo que haberlo originado tal como lo menciona Pacchiarotti (2012) en un estudio de nivel léxico; éste destaca la complejidad de diferenciar entre un préstamo léxico y un cambio de código “pues está vinculada a una serie de factores de múltiple origen: pragmáticos, sociolingüísticos y estrictamente lingüísticos” (p. 173), sin dejar a un lado la mirada transversal que se da en todos estos factores desde la pedagogía.

Los estudios mencionados a lo largo de la sección 2 pretenden dar muestra de la forma en que el fenómeno lingüístico de cambio de código ha sido estudiado, por un lado, desde la perspectiva del uso de la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 (Littlewood y Yu, 2011; Sampson, 2011) y, por otro lado, quienes presentan estudios sobre la forma que toma el CC (Canagarajah, 2013; Izquierdo *et al.*, 2016; Rivera y Mazak, 2016) abordando enfoques metodológicos cualitativos y mixtos que contribuyen a la observación, exploración y descripción del fenómeno.

El cambio de código también se ha estudiado desde el punto de vista de los maestros y estudiantes de lenguas, en los cuales sus percepciones, actitudes y opiniones han sido exploradas. La siguiente sección del capítulo presenta una muestra de los estudios realizados en torno a esto.

### *Las percepciones sobre el cambio de código*

Los estudios de percepción han sido abarcativos de una extensa gama de temas investigados en el campo educativo y para el caso de la enseñanza de lenguas, ésta no ha sido la excepción. Algunas de estas investigaciones se relacionan de manera directa con actitudes y opiniones respecto a algún tema o comportamiento educativo en cuestión. Por ello, se tomó el término de percepciones en un amplio sentido para la revisión de la literatura a diez años sobre el cambio de código (CC). Bajo esta premisa, se han observado dos tendencias respecto a las percepciones: docentes y estudiantes.

El estudio de Rivera y Mazak (2016), por ejemplo, se enfoca en la exploración de percepciones estudiantiles en Puerto Rico sobre el CC, cuyos resultados indican que los estudiantes mantienen una postura neutral o positiva sobre su uso. Los autores comentan que la gran cantidad de opciones en “neutral” sugiere que los estudiantes son indiferentes a la pedagogía del translenguaje o que posiblemente los jóvenes están acostumbrados con este tipo de ambientes comunicativos con alternancia de código; pero esto no se puede asegurar, por lo que representa una oportunidad de investigación. Si bien se obtuvo este resultado con el cuestionario, aún falta por explorar y ahondar por qué los estudiantes son indiferentes al cambio de código en el salón de clases. A diferencia de este resultado, Burat y Çavuşoğlu (2020) encontraron que existe una actitud negativa hacia el uso de la L1 en el aula de clases por parte de la mayoría de los docentes, quienes estaban en desacuerdo con darle prioridad a la L1 en el aula; aunque también existieron posturas neutrales en menor escala, donde los docentes no estaban seguros si el CC era un facilitador del aprendizaje de lenguas. Sin embargo, entre las reflexiones finales, los autores destacan que el CC puede aceptarse en situaciones necesarias dentro del salón de clases.

La variedad de opiniones o percepciones en contextos educativos diferentes como lo son Puerto Rico y Turquía, puede derivarse no únicamente a las políticas educativas establecidas, sino de otros factores que tienen relación directa con el docente o los estudiantes tales como al estilo de enseñanza o el nivel de proficiencia, respectivamente (Kaymakamoğlu y Yiltanlilar, 2019). El profesorado de lenguas, aunque en su política escolar y propia eluda usar el cambio de código en sus clases, esto es inevitable algunas veces, especialmente cuando

ambos, profesor y alumno, comparten la L1 (Aminifard y Mehrpour, 2019). Posiblemente derivado de esto, se han obtenido resultados en los cuales el CC ha dejado de ser un obstáculo para ser un aliado en la enseñanza de lenguas. Sólo hay que mirar el translenguaje en donde el CC es considerado una herramienta pedagógica para facilitar el aprendizaje de lenguas, tal como fue percibida tanto por estudiantes como maestros en el estudio de Balam y De Prada-Perez (2017).

Las percepciones también han sido observadas con base en la edad del estudiantado. Macaro y Lee (2012) exploraron tres aspectos de la enseñanza del idioma inglés: las percepciones de los estudiantes respecto a tener profesores nativos o no nativos del idioma que se aprende, las preferencias respecto a tener una clase completamente en inglés o a usar la L1, y las actitudes de los estudiantes respecto al aprendizaje de vocabulario utilizando la L1. En cuanto al CC, los resultados arrojaron que los estudiantes no favorecieron la exclusión total del uso de la L1. Sin embargo, mientras los estudiantes más jóvenes mostraron una ligera inclinación hacia el uso del cambio de código, los estudiantes adultos comprendieron la importancia de tener un *input* suficiente del idioma para su total desarrollo.

Es interesante observar en el estudio de Macaro y Lee (2012) los diferentes puntos de vista de los estudiantes respecto a la forma “efectiva” de aprender una L2, desde el factor edad. Mientras los adultos tienden a favorecer el principio monolingüe, los jóvenes buscan la comprensión y el entendimiento en su L1, posiblemente, pensando que esa es la forma más rápida de retener el conocimiento lo cual abre la posibilidad de un tema más de investigación. Estos resultados representan un aporte para los maestros de lenguas, dado que la edad de los estudiantes puede representar un factor significativo para el uso o no del CC en el aula. De manera similar, en un estudio de percepciones de Song y Lee (2018) con estudiantes de preescolar, se pudo observar que el grupo de edad más avanzada y con un año de ventaja en la L2, tuvo aceptación del CC a diferencia de los grupos de estudiantes con menor edad. Esto conlleva a decir que los estudios de Macaro y Lee (2012) y Song y Lee (2018), que exploran la percepción desde el factor edad, marca al fenómeno del cambio de código con una efectividad relativa dentro de la enseñanza de lenguas.

En cuanto a las percepciones de uso del CC respecto a la habilidad o subhabilidad a enseñar o aprender, varios autores encontraron que existen preferencias por parte de los docentes en usar el CC en pronunciación (Aminifard y Mehrpour, 2019), vocabulario y gramática (Aminifard y Mehrpour, 2019; Kaymakamoğlu y Yiltanlilar, 2019; Kuru y Tekin, 2019; Song y Lee, 2018), mientras que los estudiantes preferían su uso en las habilidades de hablar y escuchar (Kuru y Tekin, 2019). De igual forma, cuando se habla de percepciones en cuanto al uso pedagógico del CC, son varias las funciones que los docentes externan. Entre otros, han mencionado que sirve para dar instrucciones, crear un ambiente cómodo en el salón de clases, corregir la producción oral, aclarar significados complicados, evaluar a los alumnos y mantener el control sobre la clase (Aminifard y Mehrpour, 2019).

Como se ha podido observar las percepciones sobre el cambio de código presentadas en los estudios de la última década incluyen diferentes formas de pensar y actuar. Los resultados, en lo general, demuestran que los docentes no se oponen del todo al uso del CC, sin embargo, también se deja en claro que solamente en situaciones de necesidad debe emplearse de tal forma que favorezca la L2 durante las clases y así poder cumplir con el propósito que es la enseñanza del idioma.

### *Discusión*

Este capítulo de libro presenta dos perspectivas en las que el fenómeno de cambio de código (CC) ha sido estudiado a lo largo de diez años. Desde la perspectiva interaccional se observa que dicho fenómeno ocurre en el salón de lenguas mientras que, desde la perspectiva *emic*, existen dos claras inclinaciones hacia su uso: los que ven el CC como una herramienta interaccional que puede ayudar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los que perciben al fenómeno como algo que pone en riesgo dicho proceso.

Metodológicamente hablando, la cantidad de estudios cualitativos es vasta comparada con la cantidad de estudios cuantitativos. De igual forma, existe una tendencia razonada hacia recurrir a observaciones de clases, ya sean presenciales tomando notas o grabadas en video o audio, que permitan identificar el fenómeno *in situ*. Asimismo, como complemento a la interpretación derivada de las observaciones se integran entrevistas que permitan expandir la información, desde la

perspectiva misma de quien realiza el CC. Son limitados los artículos que utilizan cuestionarios para recolectar este tipo de información lo que representa un área metodológica de oportunidad para aquellos que deseen explorar este fenómeno lingüístico. De igual forma, se observa una tendencia a que los participantes sean los profesores de idiomas y, pocas veces, estudiantes. El debate del uso de la L1 dentro del salón de clase como una práctica pedagógica sigue siendo relevante hasta la fecha. El uso del análisis conversacional, de discurso o contenidos, etc. enmarcaron procedimientos analíticos de los datos cualitativos, y análisis estadísticos para los datos cuantitativos. El cambio de código se estudió en lenguas diferentes que incluyeron al español, inglés y lenguas originarias, entre otras.

En cuanto a los diferentes resultados reportados, se ha contribuido con una infinidad de funciones que, a grandes rasgos, podemos clasificar en comunicativas, de actividades de clase, de manejo y control de grupo, y sociales/culturales. Entre las funciones comunicativas se puede recapitular la equivalencia, metalingüaje, mantenimiento del turno, reiteración, socialización y evasión (Sampson, 2011); mientras que aquellas actividades de manejo y control de grupo incluye la disciplina (Littlewood y Yu, 2011); las funciones de actividades de clase principalmente facilitan las instrucciones de ejercicios de lectura (Aberdeen, 2015) o para las tareas (Moore, 2013), así como explicaciones de gramática (Littlewood y Yu, 2011; Vold y Brkan, 2020), de conceptos difíciles (Littlewood y Yu, 2011), discusiones de temas (Izquierdo *et al.*, 2016), o en actividades de escritura y vocabulario (Vold y Brkan, 2020); finalmente, también se identificaron funciones sociales o culturales que abarcan saludos y despedidas (Aberdeen, 2015) y para fortalecer la comunicación (Littlewood y Yu, 2011). De igual forma, Moore (2013) sugiere algunos factores interpersonales del mismo hablante que incluye la negociación de intersubjetividad, control de la tarea, roles pedagógicos y otros factores situacionales que influyen en el uso de la L1.

Es importante destacar que el uso o no del CC mucho depende del docente. Es por ello que saltaron a la vista sugerencias y recomendaciones en función de esto como el considerar las metas de aprendizaje para saber hasta qué punto puede ser permitido el CC, es decir, se deberían establecer los límites de uso de la L1 mientras se enseña la L2 con el fin de fortalecer su enseñanza y aprendizaje (Littlewood y Yu, 2011). Más aun, se sugiere que los profesores tomen cursos

de capacitación que les permitan determinar la forma y cantidad de uso de la L1 en clases. Entre los temas que podría comprender dicha capacitación se pueden considerar las metas centrales de la clase y el uso de la L1 a la cual estarían alternando los docentes (Sali, 2014). En general, se puede resumir que se lograron identificar tres tipos de funciones importantes en los diversos estudios sobre CC: funciones académicas, funciones de manejo, y funciones sociales/culturales (Sali, 2014).

En contraste, los resultados que ilustraron las diferentes formas que toma el cambio de código son limitadas y tienden a ser parte del marco teórico en su mayoría. Es decir, pocos estudios reportan las formas que observan en sus datos. Otros estudios no tan recurrentes son aquellos que cuantifican el uso CC; no obstante, algunos estudios confirmaron que no existe una diferencia significativa del uso de CC entre profesores nativos y no nativos del idioma inglés (Aberdeen, 2015). Tal es el caso de la investigación realizada por Littlewood y Yu (2011) la cual no solamente exploró los porcentajes de ocurrencia del fenómeno lingüístico, sino que estableció un marco en la forma en que podrían presentarse. Dicho marco plantea el uso estratégico o compensatorio de la L1 en actividades centrales o estructurales; por ejemplo, en actividades relacionadas a la construcción de relaciones intrapersonales, la L1 fungiría un papel más pedagógico. Lo que es importante resaltar de estos estudios de cuantificación es que la L1 y la L2 interactúan en porcentajes variantes, pero al final de cuentas, ambas se encuentran presentes dentro del salón de clases. Por consiguiente, esto soporta aún más la idea de buscar técnicas que permitan el uso balanceado de la L1 en el caso de que los docentes opten por una pedagogía que sea inclusiva de ambas lenguas, y que pueda tener como base la teoría del translenguaje.

Así como se encontraron publicaciones que se enfocan de lleno a la investigación del cambio de código como Sampson (2011), Littlewood y Yu (2011), Macaro y Lee (2012), Song y Lee (2018), entre otros, también hubo publicaciones que mencionaban este fenómeno muy someramente. Por ejemplo, Mayagoitia Padilla (2014) describe las características de los estudiantes con respecto a las lenguas que hablan. No profundiza en cuanto al CC pero sí menciona que "...el bilingüismo individual se refiere al cambio de código o elección de una lengua por individuos concretos" (p. 8) y que la influencia de los padres es crucial para el desarrollo lingüístico de los niños y niñas, los cuales 59.3 % eran bilingües

español-rarámuri, 21.8 % monolingües español y 18.7 % monolingües rarámuri. Asimismo, Oquendo (2014) presenta un marco teórico y una revisión sustancial de la literatura con relación a un diagnóstico sobre la enseñanza de lenguas. Explica el contexto universitario indígena y propone una serie de estrategias, pero no reporta los resultados sobre el diagnóstico considerado en la metodología. Con relación al CC, solamente menciona que es uno de los puntos importantes del diagnóstico. Si bien el fenómeno no fue el objetivo principal de investigación en estos ejemplos, se debe decir que los contextos educativos nacionales bilingües o multilingües representan un gran nicho de oportunidad para investigar el fenómeno del cambio de código.

Otros aspectos que faltan abordar alrededor del estudio del CC son investigaciones de intervención con técnicas de enseñanza-aprendizaje como las sugeridas en el enfoque pedagógico del translenguaje; estudios dirigidos a técnicas pedagógicas en la cual se use la L1 que permita al estudiante desenvolverse mejor en habilidades de hablar-escuchar y leer-escribir, así como reforzar subhabilidades como lo son vocabulario, gramática y pronunciación; y, desde un punto de vista sociolingüístico, se deben desarrollar estudios de género sobre el uso del CC ya que hasta el momento, no se ha encontrado ninguno de esta índole y bien se pueden identificar estilos de aprendizaje que sean de mayor beneficio a hombres o mujeres de forma específica. Todos estos aspectos contribuirían de manera directa a la enseñanza de lenguas.

### *El cambio de código y otros campos de investigación*

Si bien los estudios presentados se enfocan a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, es menester traer a discusión investigación que se ha realizado desde otros campos de estudio que permitan a los docentes de lenguas contar con conocimiento amplio de cómo el idioma inglés se ha expandido por casi todo el mundo. Esto conlleva a que la enseñanza de dicho idioma no se limite a su sistema, llámese gramática, léxico, sintaxis, etc., con el fin de tener un posible encuentro con un nativo de la L2, sino que dé apertura a la formación de estudiantes competitivos a nivel global que puedan interactuar también con otras personas no nativas del idioma aprendido, utilizando recursos lingüísticos como el cambio de código, entre otros.



El impulso hacia formar estudiantes competitivos o globales comienza desde su profesor, quien debe interesarse por la lengua que enseña. Si se enseña inglés es bueno que el profesor conozca sobre este idioma en otros contextos. Por ejemplo, Kirkpatrick publicó un capítulo de libro en 2020 en el cual presenta la forma en que se usa el inglés en países asiáticos. Su estudio lo basa en el Corpus Asiático de Inglés (ACE por sus siglas en inglés) en el cual enfatiza cómo los hablantes multilingües de Asia del sureste se amoldan y adaptan lingüísticamente y culturalmente cuando se comunican en inglés. Es decir, ilustra cómo los hablantes reflejan su competencia comunicativa e intercultural cuando entablan una conversación.

Otra investigación más de corte etnográfico, es de León Pasquel (2018) en la cual hace el análisis de los repertorios lingüísticos en la comunicación por YouTube de jóvenes mayas tsotsiles en los altos de Chiapas. Si bien el artículo se enfoca al estudio de identidades por medio de la comunicación en redes sociales, éste sugiere que los jóvenes usan el cambio de código de manera recurrente para comunicarse, favoreciendo al español en contraste del tsostil durante las primeras etapas de la investigación. Sin embargo, esto cambió durante la última etapa del proyecto en el cual se encontró un énfasis en el uso del tsotsil por encima del español.

Como docentes de idiomas, debemos actualizarnos no solamente en aspectos pedagógicos sino también sobre la lengua que enseñamos como sus raíces, su gente, su entorno, pero sobre todo sus usos. Esto permitirá dar un significado a lo que se enseña. De igual forma, permitirá entender que el hecho de que sus estudiantes emitan una palabra o frase de su L1 mientras usan su L2, puede aportar a la formación de un profesional que se enfrentará a un mundo global competitivo y que recursos lingüísticos como el cambio de código puede apoyarlo para varios propósitos como es el dar a conocer su primera lengua a quien se interese por ella, compartir su cultura o, simplemente, hacer notar su identidad con orgullo.

## **Conclusión**

El fenómeno lingüístico del cambio de código, es un tema que puede aportar al conocimiento científico del discurso utilizado en el salón de clases para la enseñanza de lenguas. Si bien la revisión literaria presentada en este capítulo de

libro ejemplifica los avances encontrados sobre este fenómeno principalmente en contextos foráneos, es menester que la academia mexicana explore los contextos, funciones y posturas respecto al uso del CC en sus salones de clases. Esto conllevaría, posiblemente, a plantear metodologías pedagógicas que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Casi todos los estudios encontrados en torno a CC son transversales y, escasamente, longitudinales, lo que representa un área de oportunidad de investigación en torno a la evolución del uso del CC en el discurso áulico. Sin embargo, estamos conscientes que las políticas actuales relacionadas con la investigación e innovación de la enseñanza de lenguas es limitada; es decir, este tipo de investigación tiene limitantes por la institucionalización de los procesos de enseñanza, por la burocracia de la currícula y por los lineamientos a nivel federal para la obtención de recursos destinados a este propósito. Por ello, la gran mayoría de instituciones de educación superior promueven que las investigaciones tengan duración de un año, lo cual encamina a los investigadores a realizar más estudios transversales.

En cuanto a los hallazgos, si el CC es bueno o malo, positivo o negativo, o que favorece la enseñanza o que facilita el aprendizaje, se debe continuar indagando bajo el amplio abanico de posibilidades metodológicas y no limitarse a la exploración o descripción del fenómeno. En este capítulo de libro se han mostrado ejemplos sobre cómo investigar el cambio de código con el fin de promover su estudio en nuestro contexto nacional, el cual es rico y extenso en cuanto sus lenguas de origen (p. ej. maya, nahuátl, purepecha, etc.) como en las posibilidades de aprendizaje de lenguas extranjeras (p. ej. inglés, francés, chino mandarín, etc). Ello contribuiría en gran medida a la enseñanza de lenguas.

## **Bibliografía**

- Aberdeen, H. (2015). A longitudinal comparative study of the use of target language in the MFL classroom by native and non-native student teachers. *The Language Learning Journal*, 46(4), 329–342. [doi:10.1080/09571736.2015.1083607](https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1083607)
- Aminifard, Y. y Mehrpour, S. (2019). Mother Tongue Use in Young Iranian EFL Learners' Classroom: Helpful Scaffold or Debilitating Crutch? *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 19(2), pp. 77–85.

- Askland, S. (2018). “Too much grammar will kill you!” Teaching Spanish as a foreign language in Norway: What teachers say about grammar teaching. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 6(2), pp. 57–84.
- Auer, P. (1998). *Code-switching in Conversation*. London, UK: Routledge.
- Balam, O. y De Prada-Pérez, A. (2017) Attitudes Toward Spanish and Code-Switching in Belize: Stigmatization and Innovation in the Spanish Classroom. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(1), pp. 17–31. [doi: 10.1080/15348458.2016.1260455](https://doi.org/10.1080/15348458.2016.1260455)
- Bateman, B. E. (2008). Student teachers’ attitudes and beliefs about using the target language in the classroom. *Foreign Language Annals*, 41(1), pp. 11–29.
- Blom, J. P. y Gumperz, J. (1972). Social meaning in linguistic structures: code-switching in Norway. En Gumperz, J. & Hymes, D. (Eds). *Directions in Sociolinguistics*. (pp. 407–434). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Burat, G. y Çavuşoğlu, Ç. (2020). Teachers’ perceptions on using first language in northern cyprus EFL classrooms. Near East University. *Online Journal of Education* 3(2), pp. 114–1. [doi: 10.32955/neuje.v3i2.242](https://doi.org/10.32955/neuje.v3i2.242)
- Canagarajah, A. S. (2013). Negotiating translanguing literacy: An enactment. *Research in the Teaching of English*, 48(1), pp. 40–67.
- Cancino, M. y Díaz, G. (2020). Exploring the Code-switching Behaviours of Chilean EFL High School Teachers: A Function-Focused Approach. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 22(2), pp. 115–130. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.81152>
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: a study of trilingual writing. *Modern Language Journal*, 95(1), pp. 356–369.
- Cogo, A. (2020). ELF and multilingualism. En Jenkins, J., Baker, W. & M. Dewey (Eds.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Routledge (pp. 357–368). London: Routledge.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for assessment*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Corcoll López, C. y González-Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual classroom. *ELT Journal*, 70(1), pp. 67–77.

- Corredor Tapias, J. (2018). Aproximación a la sociología del lenguaje: hacia unas consideraciones generales. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, pp. 59–77.
- Crawford, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: Target Language or the learners' first language? *RELC Journal*, 35(1), pp. 5–20.
- Edstrom, A. (2009). Teacher reflection as a strategy for evaluating L1/L2 use in the classroom. *Babylonia*, 1, pp. 12–15.
- Ellis, R. y Shintani, N. (2014). Using the L1 in the L2 classroom. En R. Ellis, & Shintani, N. (Eds.). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research* (pp. 225–249). London, UK: Routledge.
- García León, J. (2013). Being successful meant speaking well, and speaking well meant speaking standard English. Aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas en hablantes trilingües: inglés criollo, inglés estándar y español. *Forma y Función*, 26(1), pp. 11–53.
- García, O. y Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. En Conteh, J. & Meier, G. (Eds.) *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges* (pp. 258–277). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Giraldo Gallego, D. (2013). Mundos reales, mundos posibles y el préstamo léxico. Una propuesta a la pluralidad del mundo real. *Estudios de Filosofía*, 49, pp. 103–119.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hall, G. y Cook, G. (2013). *Own-language use in ELT: Exploring global practices and attitudes*. London, UK: British Council.
- Heimark, G.E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen [An Action-oriented Approach in Theory and Practice. Lower Secondary School Teachers' Perception of an Action-oriented Approach in Foreign Language Teaching]* (PhD Thesis). Oslo, Noruega: University of Oslo.
- Holmes, J. (2013). *An Introduction to Sociolinguistics*. (4<sup>th</sup> Ed). London: Longman.
- Howatt, A. (1984). *History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Izquierdo, J., García Martínez, V., Garza Pulido, M. G. y Aquino Zúñiga, S. P. (2016). First and target language use in public language education for young learners: Longitudinal evidence from Mexican secondary-school classrooms. *System*, 61, pp. 20–30. [doi:10.1016/j.system.2016.07.006](https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.006)
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), pp. 49–85. <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>
- Kaymakamoğlu, S. y Yiltanlilar, A. (2019). Non-native English teachers' perceptions about using turkish (11) in EFL classrooms: a case study. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6, pp. 327–337.
- Kim, S.H. y Elder, C. (2008). Target language use in foreign language classrooms: Practices and perceptions of two native speaker teachers in New Zealand. *Language Culture and Curriculum*, 21(2), pp. 167–185.
- Kirkpatrick, A. (2020). The Development of English as a Lingua Franca in ASEAN. En Jenkins, J., Baker, W. & M. Dewey (Eds.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Routledge (pp. 136–150). London: Routledge.
- Kishi, D. (2012). Algunas características lingüísticas de los migrantes mexicanos en Japón: un estudio sociomorfosintáctico. *México y La Cuenca Del Pacífico*, 43, pp. 129–147. <https://doi.org/10.32870/mycp.v15i43.381>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London, UK: Longman.
- Kuru, M. y Tekin, M. (2019) A Comparative Study on the Perspectives of EFL Teacher Candidates and Vocational High School Students on L1 Use in English Classrooms. *ELT Research Journal*, 8(1), pp 42–63.
- León Pasquel, L. (2018). Entre el mensaje romántico y el etnorock en YouTube: repertorios identitarios en los paisajes virtuales de jóvenes mayas tsotsiles. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, XVI(1), pp. 40–55. <https://liminar.cesmeqa.mx/index.php/r1/article/view/563>
- Levine, G. (2011). *Code choice in the language classroom*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(3), pp. 349–362.

- Littlewood, W. & Yu, B. (2011) First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44, pp. 64–77. [doi:10.1017/S0261444809990310](https://doi.org/10.1017/S0261444809990310)
- Liu, D., Ahn, G., Beak, K. y Han, N. (2004). South Korean high school English teachers' code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *Tesol Quarterly*, 38(4), pp. 605–638.
- Londoño Palacio, O., Maldonado Granados, L. y Calderón Villafañez, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá, Colombia: International Corporation of Networks of Knowledge ICONK.
- Lucero, E. (2011). Code-switching to Know a TL Equivalent of an L1 Word: Request-Provision-Acknowledgement (RPA) Sequence. *How*, 18(1), pp. 58–72.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), pp. 531–548.
- Macaro (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. En Llorca, E. (Ed.), *Non-native language teachers* (pp. 63–84). New York: Springer Educational linguistics.
- Macaro, E. (2014). Overview: Where should we be going with classroom codeswitching research? En Barnard, R. & McLellan, J. (Eds.) *Codeswitching in University English-Medium Classes*. (pp. 10–23) Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Macaro, E. y Lee, J. H. (2012). Teacher Language Background, Codeswitching, and English-Only Instruction: Does Age Make a Difference to Learners' Attitudes? *TESOL Quarterly*, 47(4), pp. 717–742. [doi:10.1002/tesq.74](https://doi.org/10.1002/tesq.74)
- Mayagoitia, E. (2013). Bilingüismo individual en escuelas de educación indígenas. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 4(7), pp. 7–13. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v4i7.573](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v4i7.573)
- Michael-Luna, S. y Canagarajah, A. S. (2008). Multilingual academic literacies: Pedagogical foundations for code meshing in primary and higher education. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), pp. 55–77.
- Moore, P. J. (2013). An Emergent Perspective on the Use of the First Language in the English-as-a-Foreign-Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 97(1), pp. 239–253. [doi:10.1111/j.1540-4781.2013.01429.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.01429.x)

- Oquendo, L. (2014). Estrategias de desarrollo del Español como segunda lengua para Estudiantes Indígenas Universitarios. *Lengua y Habla*, 18, pp. 107–117.
- Pacchiarotti, S. (2012). El nivel léxico en la perspectiva de lenguas en contacto: préstamos y cambios de código en el español de Estados Unidos. *Revista Káñina*, XXXVI, pp. 163–174.
- Padilla Góngora, D, Aguilar Parra, José Manuel y Manzano León, Ana. (2016). Translanguaging como estrategia de aprendizaje de L2. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), pp. 307-314.
- Poplack, S. (1979) “Sometimes I’ll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL”: toward a typology of code-switching. *New York Language Policy Task Force Paper*, 4. Versión revisada publicada en *Linguistics*, 7(8), pp. 581–618.
- Pupitassari, R. D. y Dewanti, A. (2020) Code Switching in Sarah Sechan Talk Show on NET TV. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(1), pp. 462-472.
- Quesada Pacheco, A. (2011) Issues on raising a bilingual child in Costa Rica: a myth or a reality? *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 11(2), pp. 1–21.
- Rebuck, M. (2011). [Using the L1 ‘errors’ of native speakers in the EFL classroom](https://doi.org/10.1093/elt/ccq018). *ELT Journal*, 65(1), pp. 33–41. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq018>
- Riordan, E. (2018). *Language for teaching purposes. Bilingual classroom discourse and the non-native speaker language teacher*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Rivera, A. J. y Mazak, C. M. (2017). Analyzing student perceptions on translanguaging: A case study of a Puerto Rican university classroom. *HOW*, 24(1), pp. 122–138. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.312>.
- Sali, P. (2014). An analysis of the teachers’ use of L1 in Turkish EFL classrooms. *System*, 42, pp. 308–318. [doi:10.1016/j.system.2013.12.021](https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.021)
- Sampson, A. (2011). Learner code-switching versus English only. *ELT Journal*, 66(3), pp. 293–303. [doi:10.1093/elt/ccr067](https://doi.org/10.1093/elt/ccr067)
- Song, D. y Lee, J. H. (2018). The use of teacher code-switching for very young EFL learners. *ELT Journal*, 73, pp. 144-153. [doi:10.1093/elt/ccy049](https://doi.org/10.1093/elt/ccy049)

- Spada, N. y Fröhlich, M. (1995). *The communicative orientation of language teaching scheme. Coding conventions and applications*. Sydney, Australia: MacMillan.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Stoltz, J. (2011). *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE. Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée* (PhD Thesis). Växjö, Kalmar: Linneus University Press.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but ... *Canadian Modern Language Review*, 57(4), pp. 531–540.
- Vold, E.T. y Brkan, A. (2020). Classroom discourse in lower secondary French-as-a-foreign-language classes in Norway: Amounts and contexts of first and target language use. *System*, 93, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102309>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics Journal*, 39(1), pp. 9–30.
- Wesche, M. J. y Paribakht T. S. (2010). *Lexical Inferencing in a First and Second Language*. Bristol, UK: Multilingual Matters.



# Las identidades y la docencia de segundas lenguas

*Georgia M. K. Grondin  
Virna Velázquez Vilchis*

## **Introducción**

El estudio de la relación entre lengua y sociedad coloca el factor humano en el centro de la observación. La persona y sus interacciones sociales constituyen la piedra angular de los estudios sociolingüísticos. Detrás de la variación lingüística, hay un humano interactuando. Del mismo modo, cuando nos referimos a diferentes aspectos de la variación social y agrupamos a las personas bajo nociones como clase social, edad o género, operamos como individuos una organización de nuestro entorno en función de nuestras percepciones e interpretaciones del mundo. Cuando, como persona, docente o investigador, establecemos diferencias y similitudes entre una sociedad y otra, una cultura y otra, una lengua y otra, enfocamos nuestra atención sobre pueblos y grupos cuyas actuaciones legitiman reglas, valores y tradiciones que les rigen. Algunos fenómenos particulares del lenguaje como el caló, la jerga, la alternancia del código, las lenguas híbridas, por citar algunos, ponen de relieve el carácter personal del contacto entre personas en un mundo en constante comunicación y llaman la atención sobre lo que motiva sus actitudes y sus comportamientos. Asuntos políticos como la planificación o los derechos lingüísticos, tienen impacto sobre la vida de diferentes perfiles de personas al seno de comunidades enteras. Las investigaciones de campo en sociolingüística, que tratan de la migración, del desplazamiento de lenguas, del paisaje lingüístico, de los discursos de violencia o del ejercicio del poder, giran en torno al individuo, a sus decisiones, a sus percepciones, sus actitudes y sus comportamientos. En todos estos ejemplos interviene el ser humano, como individuo o como miembro de un grupo. En estas circunstancias, abordar

la relación del binomio lengua-sociedad desde la noción de identidad se justifica porque está presente en todos los ámbitos sociolingüísticos.

Al docente de lenguas le interesa la perspectiva identitaria porque las identidades, la suya y la de sus alumnos, son forjadas por patrones de interacciones con otros en el tiempo y el espacio (Bernal Guerrero y Cárdenas Gutiérrez, 2009; Correa y Vitaliti, 2018), e interfieren en la relación académica. La docencia demanda que la lengua sea considerada como un sistema normativo, un recurso siempre afectado por parámetros sensibles, en donde importa quién habla con quién, en qué situación de comunicación y para qué fin. Así, es común que cuando un alumno nos pregunta ‘¿Cómo se dice X o Y?’ en la L2, solicitamos información adicional para ofrecer la respuesta adecuada. El docente de lengua suele adaptar los contenidos de su docencia y su comunicación áulica a las características de su público, no da clases usando el mismo vocabulario y dirigiéndose de la misma manera a los ejecutivos de un banco que a niños de nivel preescolar. Puede suceder que ciertas actividades y simulaciones funcionen de maravilla en un público, pero fracasen en otro porque los individuos del grupo no aceptan jugar el juego, por estar demasiado conscientes de su edad o su estatus social. En otras ocasiones, las vivencias personales son un andamiaje que ayudan a resolver una actividad mientras que, en otras, lo limitan porque no han tenido la oportunidad de percibir las dimensiones que hay que tomar en cuenta para realizar la actividad.

Además de las transformaciones económicas que ha ocasionado la globalización, podemos destacar profundas mutaciones de las estructuras sociales al interior de las cuales se enmarca la cuestión identitaria (Taylor y Spencer, 2004; Giménez, 2005). La globalización amplió las oportunidades de contacto de las sociedades al construir una meta entidad simbolizada por la red social de una gran urbe virtual. En respuesta al fenómeno, el interés generalizado de las ciencias sociales para estudiar el concepto de identidad fue unánime. Por doquier, crecieron las necesidades de expresar la pertenencia, generando investigaciones que se interesaban en explorar nuevas orientaciones de vida y opciones identitarias negociando la relación con el mundo alrededor (Pavlenko y Blackledge, 2004).

Una revisión no exhaustiva, de la literatura sobre identidad en los últimos treinta años indica primero, la necesidad de circunscribir la identidad a un grupo

(niños, migrantes, transgénero), segundo, la importancia de situarla en un espacio físico o virtual (una nación o una comunidad virtual) y tercero la necesidad de observar el acontecer identitario desde un enfoque (cultural o étnico). Porque la identidad es una noción construida dialógicamente, hay que destacar también el predominio de la perspectiva social en la mayoría de las investigaciones (Block, 2013) así como de la narrativa, oral o escrita, y las entrevistas semi-guiadas, como metodología recurrente en las investigaciones, de corte mayormente cualitativas, que documentan el tema (De Fina y Georgakopoulou, 2011, Duero, 2006).

En Europa, y en la mayoría de los países de habla inglesa, caracterizados por sociedades multiculturales que marcan una fuerte migración, los cuestionamientos identitarios se centran en los aspectos sociales de las relaciones intergrupales (Burke y Stets, 2009; Jenkins, 2014), culturales, y sus derivados inter y trans (Cardona, Busby y Wrangler, 2004; Hall y Du Gay, 1996; Smith, 2011); así como en estudios sobre la relación de la identidad con primeras y segundas lenguas desde la perspectiva de la variación (Bucholtz y Hall, 2005, Omoniyi y White, 2006) tanto a nivel cognitivo como lingüístico, o del aprendizaje donde destacan los estudios de Norton (Darvin y Norton, 2015; Norton y Toohey, 2011).

En América latina, y en México, donde las democracias son más jóvenes y los gobiernos sufren transiciones, las reflexiones desarrollan la temática en relación con la nación, la migración y el género. Las dialécticas identidad-nación (König, 2005; Pezzia et al. 2017) e identidad-migración (Torres y Carrasco, 2008; Tovar, 2009) se ven atravesadas además por el complejo binomio etnia/cultura que defiende la preservación de las culturas indígenas, al interior de la cual hay que hacer un apartado especial para la relación identitaria con la lengua indígena. Por su parte, la reflexión identitaria para con el género (García-Leiva, 2005) desglosa el tema entre empoderamiento femenino, violencia y reconstrucción de las masculinidades (Rocha Sánchez, 2009; Sanhueza Morales, 2005; Olavarria, 2003).

A pesar de aparecer siempre en singular, la identidad es una noción plural y polifacética. El término identidad aquí, responde a comodidades meramente sintácticas, el lector debe considerar que nuestras interacciones en cada instante involucran individuos que *acumulan* varias identidades. Dos identidades bá-

sicas sostienen todas las demás, estas son la identidad personal y la identidad social, estrechamente vinculadas una a otra desde nuestro nacimiento y nuestras primeras interacciones.

Por practicidad, trataremos el tema de la identidad tratando separadamente sus aristas más comunes, por lo que después de la identidad personal, desarrollaremos matices significativos en la identidad social del individuo tales como la identidad digital y la identidad de género. Seguiremos con la identidad cultural antes de abordar las identidades nacional y étnica, concluyendo con la identidad lingüística. Muy a pesar nuestro, dejamos fuera la identidad profesional, considerando que el espacio otorgado no nos permitiría ahondar en el tema como es debido. Cada una de las perspectivas desarrolladas busca ofrecer una base teórica situada en el contexto latinoamericano o mexicano, acompañada de un aterrizaje práctico en el salón de clase, para el docente de lenguas o en el campo de las investigaciones sociolingüísticas.

Finalmente, para hablar de los diferentes tipos de identidad minimizando las repeticiones, los codificamos en el resto del capítulo usando las siglas siguientes: identidad personal (Iper), identidad social (Isoc), identidad de género (Igen), identidad digital (Idig), identidad cultural (Icult), identidad nacional (Inac), identidad étnica (Iétni) e identidad lingüística (Iling).

### **Identidad personal (Iper)**

Antes de ser docentes, somos personas.

*1a) Para entrar en el tema, hagamos un breve ejercicio: En un minuto, respondan por escrito a la pregunta: ¿Quién soy?*

Observarán que elementos de sus respuestas corresponden a su nombre, su género, sus particularidades físicas, algunos rasgos de su carácter, quizá su ocupación. Algunos llevan el mismo nombre que uno de sus papás. Hay Lourdes y Luis de una generación a otra en ciertas familias. Otros habrán puesto de relieve la relación de filiación con otros individuos considerándola definitorias de su persona. No obstante, pocos de los rasgos elegidos se limitan a la sola persona o son independientes unos de otros. Nuestra unicidad proviene de una combina-

ción única de rasgos que compartimos a menudo con otros. Por ejemplo, compartimos nuestra complexión, el tipo de cabello, el grupo sanguíneo, algún rasgo de carácter con otras personas de la familia.

*1b) Ahora tomen otro minuto y pidan a alguien más, el compañero de clase o un miembro de la familia, que digan quienes son ustedes.*

Las palabras que plasmaron en papel quizá encuentran eco con los elementos que el otro habrá usado para describirnos. Pero habrá probablemente rasgos que nos sorprenderán, que nos harán preguntar si los demás nos conocen bien, que nos harán ver que un rasgo percibido prominente en nosotros pasa inadvertido a los ojos de otros, e inversamente.

La Iper es así de dual. Filosóficamente hablando, la Iper plantea que existimos bajo una dualidad que distingue lo material del cuerpo, que cambia, de lo espiritual del alma, supuestamente estable (Torregrosa, 1983). Así, los filósofos discuten incansablemente la noción de Iper desde las perspectivas de la relatividad y del cambio buscando responder a la pregunta: ¿Cómo sigo siendo yo si cambio? Elementos de respuesta ofrece Navarrete Cazales (2015, pp. 464-465) quien define la identidad humana como “universal, definitiva, invariable, estática, fija.” La rigidez y la definitividad de las posturas filosóficas se acomodan mal con la perspectiva de la Sociolingüística sobre la identidad, justificando que Navarrete Cazales (2015) presente la identidad como un término aporético, es decir necesario para describir, pero a la vez imposible de representar con precisión.

Para López y Rodríguez (2014, p. 101) la identidad es “el conocimiento de la persona de ser una entidad separada y distinta de las otras. [...] la unidad del individuo en el tiempo en la comparación consigo mismo”. Al mismo tiempo que retoman la relación insoluble entre continuidad y mismidad, su enfoque acentúa la idea de un binomio complementario basado sobre la comparación de uno con el otro, planteamiento ampliamente documentado por las Psicología Social, lo que sugiere que la Iper se deslinda difícilmente de la identidad social.

De hecho, el ejercicio *1a* pide proceder con comparaciones y tomar en cuenta al otro. De igual modo, la Iper activa categorías que hemos *consolidado* socialmente como el género, o *construido* socialmente a través de nuestras interacciones y comparaciones con otras personas, como el estatus. Paramo (2008, p. 541) reconoce que “buena parte de la identidad personal la formamos a partir de las

interacciones sociales que comienzan con la familia, en la escuela y con la gente que se conoce a lo largo de la vida. La identidad así construida va a influir en la manera como actuamos en el mundo.” En otras palabras, no se pueden evacuar los aspectos sociales de la Iper. Si bien el físico, la tez, la estatura son algunos elementos que le confieren singularidad a una persona, no son suficientes para describir a alguien y los demás rasgos, como el nombre o la ocupación son todos constructos consensuados socialmente. En México, los nombres y apellidos de una persona lo singularizan al mismo tiempo que indican su filiación y lo inscriben dentro de un linaje.

El ejercicio *1b* enfatiza sobre la dualidad que podemos sentir como individuos entre lo que percibimos de nosotros mismos y lo que proyectamos en sociedad. Añade a la relación identidad personal/identidad social el criterio de una evaluación positiva o negativa basada en la calidad de las interacciones que va estableciendo el individuo al integrarse a diversos grupos sociales (Deschamps y Moliner, 2008). Imaginemos una persona viéndose en un espejo. La Iper es la idea que tenemos de uno mismo, se construye del autoconcepto y la autoestima, elementos complementarios en psicología. El autoconcepto se nutre de la manera cómo uno se percibe y se alimenta también de las percepciones del otro. Por ejemplo, un niño piensa que es de buen ver, estudioso, amable pero torpe y flojo. Consolidará su autoconcepto porque sus papás le dicen a menudo que es guapo, dedicado, cariñoso, restando importancia a su torpeza o flojera. Las facetas personal y social del autoconcepto suman varios ‘yo’ en el individuo. La autoestima es *el valor* que le otorgamos a los conceptos, las competencias, las habilidades que nos definen. Así tenerse en el concepto de ser estudioso y cariñoso y que los demás confirmen este concepto, contribuye al balance positivo de la Iper, infunde dignidad y respeto. Frente al espejo, la persona ve su imagen optimizada. Claro, tiene defectos, pero otorga mayor valor a los aspectos positivos. Al contrario, una Iper negativa resulta de una falta de reconocimiento y de valoración tanto personal como social. En consecuencia, el individuo tiende a dudar de sus capacidades y de su valía, su reflejo en el espejo le reenvía una imagen trastornada por lo que él mismo piensa y que los demás confirman. Obviando sus cualidades, el niño y sus papás prestan mayor atención a su torpeza, por ejemplo. En general, la mayoría de nosotros crecemos logrando establecer el equilibrio

entre los valores positivos y negativos de nuestra Iper, la relación individual es relativamente funcional y satisfactoria. Pero “El concepto de identidad constituye un constructo complejo, que se modifica significativamente según el lugar donde se ubique el observador: el plano estrictamente individual o su opuesto, el plano colectivo o social”. (López y Rodríguez, 2014, p. 100).

La Iper se construye a lo largo de la vida y los aspectos que la consolidan se van modificando con los años, la diversidad de nuestras interacciones y las experiencias vividas (Paramo, 2008). Los psicólogos sociales suelen considerar que hay dos momentos claves en dicha construcción continua: la infancia, momento de nuestras primeras formaciones e interacciones, y la adolescencia, momento de la crisis identitaria, cuando nuevos cambios fisiológicos, presiones sociales y balances en las interacciones vienen a reforzar o debilitar una Iper. Se distinguen cuatro estatus en el desarrollo de la identidad del adolescente (Kroger y Marcia, 2011, Cortina-Barro, 2014): La identidad difusa, la identidad hipotecada, la identidad moratoria y la identidad lograda. Aspectos que el docente de lenguas en contacto con niños o adolescentes debe conocer para entender las dimensiones de su actuar sobre la constitución de la Iper en sus alumnos.

No sería necesario cuestionar la identidad si no fuera para entender el acontecer humano (Hall y Du Gay, 1996). El individuo no anda deambulando, preguntándose quién es sin razón. Nuestras actividades sociales demandan orden, clasificación, crean presiones que nos incitan a explicarnos. Asimismo, es poco común que el docente de lenguas considere su Iper, por más que sea ésta sometida a múltiples transformaciones desde el inicio de su formación profesional hasta que concluye su labor. No suele preguntarse qué aspectos positivos y negativos de su Iper influye en su elección de la docencia como profesión y en su actuación como docente de lenguas. No obstante, la Iper con el humanismo, las emociones y la afectividad, elementos claves en la relación docente-discente con respecto al aprendizaje de lenguas, que ilustran un par de investigaciones, presentadas a continuación.

En primer lugar, Bernal Guerrero y Cárdenas Gutiérrez (2009) reflexionan sobre la relación entre la actuación del docente y la Iper del alumno, desde la marca emocional que deja la relación docente-discente en el recuerdo. El docente juega un rol particular en el desarrollo de la Iper del alumno porque uno y

otro entran en interacción cuando el alumno es muy joven y el docente presencia momentos claves del desarrollo del alumno, por lo que la conformación de las Iper también resulta de la calidad de las interacciones que habremos tenido con nuestros docentes como antiguos alumnos. Al solicitarles recordar la actuación de sus docentes del pasado, afloraron emociones positivas o negativas en sus discursos manifestando el impacto que los docentes tuvieron sobre su interés por el aprendizaje. Sus conclusiones indican que tener docentes capaces de conductas emocionales positivas no solo contribuyen a desarrollar una Iper positiva, favorable al aprendizaje, sino que los alumnos recordaban sus aprendizajes de manera constructiva. La segunda investigación subraya las dimensiones humanistas en la construcción identitaria del docente de lenguas (Moore, Grondin y Andrade Mayer, 2020). Llevan a cabo una introspección con docentes de lenguas, de diferentes generaciones en México, para ver lo que originó su desarrollo en la profesión, y cómo se apoyan de sus experiencias personales, de figuras docentes emocionalmente positivas en su pasado y una Iper lograda y valorizada, para construir su identidad profesional.

Finalmente, observamos que los programas de educación básica y media superior en México retoman los fundamentos de la Iper para coadyuvar la construcción identitaria en los niños y adolescentes. A través de ella, establecen las bases de la identidad individual y sensibilizan al alumno al desarrollo de una identidad colectiva que se desarrolla en la siguiente sección.

### **Identidad social (Isoc)**

Ser docente de lenguas, madre, lesbiana, jalisciense, purépecha o *influencer*, es solo poner de relieve un aspecto de sus Isoc. La Isoc es probablemente el tipo de identidad más complejo y extenso que desarrollamos. Articula dos parámetros fundamentales: el grupo de referencia y las interacciones.

En el ejercicio *1a*, seguramente contestaron que son estudiantes, la única mujer de su fratria, jóvenes de veintitantos, *tiktokers* entusiastas, fervientes aficionados de un equipo de fútbol, etc. Cada denominación mostró su pertenencia a diferentes grupos. Se entiende por grupos, organizaciones de personas que comparten los mismos rasgos, gustos, valores, normas y a menudo interpretan de manera consensuada los mismos elementos de la misma manera, comportán-



dose de modo idéntico frente a los mismos eventos (Jenkins, 2014). Hay grupos tradicionales como el género, la etnia, la familia, el rango de edad, la clase social. Y grupos más efímeros o cambiantes como las personas que acuden a un mismo gimnasio, el grupo de clase o los jugadores de *Fortnite*. Las interacciones nos adscriben a diferentes grupos, en diferentes momentos, por una duración variable y bajo diferentes motivos. A cada grupo le corresponde un conjunto de patrones cognitivo-comportamentales, actitudes, discursos representativos para interpretar el mundo e interactuar con el entorno, de manera consensuada, esperada o apropiada para el grupo que fortalece la cohesión de este. Respetar, reproducir, transmitir estos patrones corresponde a compartir, en diferentes grados, las ideologías que el grupo vehicula, tener membresía de un grupo u otro (Van Dijk, 2005). Acumulamos las adscripciones a grupos del mismo modo que acumulamos las identidades. Finalmente, los grupos sociales no se sitúan todos en un mismo nivel de poder, reconocimiento y prestigio.

La existencia de grupos considerados como dominantes, estables y legítimos (o sea reconocidos y aceptados) supone la de grupos dominados, inestables e ilegítimos (García Leiva, 2005). Por ejemplo, las feministas argumentan que la sociedad está hecha por hombres para los hombres. Para las feministas mexicanas, la ley del aborto puede parecer un ejercicio masculino de poder que controla el cuerpo de las mujeres: es legal sólo en dos de los 32 estados de la República mexicana, la mayoría de los diputados que votaron dicha ley son hombres y en diferentes estados de la República, el aborto puede ser penado por la privación de la libertad u otras medidas alternativas (programas de educación orientados a la salud) que afectan la vida de las mujeres.

En la construcción identitaria, nos comparamos con otros miembros del mismo grupo (hermanos, padres), pero importan también las comparaciones que establecemos con los grupos que tomamos como referencia, por ejemplo, los amigos, y los que identificamos como ajenos a nosotros. La comparación y la evaluación de nuestras interacciones personales como de las grupales son imprescindibles para Tajfel (1974) porque formatean nuestras cogniciones de tal modo que inciden sobre nuestras ideologías, discursos, comportamientos y actitudes. No obstante, López y Rodríguez (2014, p. 100) advierten que:

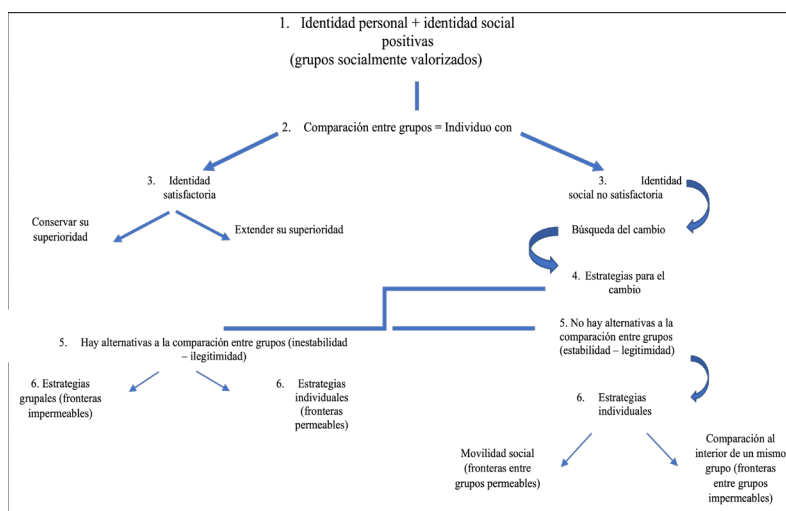
En general los trabajos que podríamos denominar predominantemente sociológicos o antropológicos no desconocen estos aspectos, pero tampoco se detienen lo suficiente en ellos, dando la idea de que la relación entre el plano individual de la identidad y el social es armoniosa. Muy por el contrario, lejos de ser amable esta relación, la mayoría de las veces se entrecruzan las tramitaciones personales con los procesos de socialización de manera conflictiva e impredecible, aunque al final tanto de un lado como del otro, el resultado final sea comprensible.

Por ‘aspectos’, los autores refieren a la compleja relación entre la identidad individual y la Isoc. Como la mayoría de los trabajos y publicaciones sobre construcción identitaria describen procesos de socialización y de formación de la identidad idealizados, compartidos, claramente trazados y colaborativos, uno piensa que las construcciones identitarias son siempre benévolas y que no hay posibilidad de resistencia, fallas o negación.

De hecho, López y Rodríguez (2014) observan que, a pesar de las dificultades para conjuntar armoniosamente Iper e Isoc, la sicología social suele vincularlas presentando siempre la integración de ambas en el individuo como la culminación de un proceso identitario logrado. Se enfatiza e idealiza la última fase del proceso, la identidad lograda, mientras que el proceso mismo puede ser tardado, accidentado o incompleto, tratándose de individuos que resisten los condicionamientos sociales. Los estudios en psicología y psiquiatría en general (Guerrero Mc Manus y Muñoz Contreras, 2018; Martín Cabello y García Manso, 2011; Pereira Von Doelinger, 2012) como los trabajos sobre las disonancias cognitivas en particular (Serrano Puche, 2013; García Romero y Lalueza, 2019) reportan importantes fracturas en el proceso de integración Iper/Isoc, evidenciando una integración Iper/Isoc penosa que nuestros entornos hacen más difíciles aun conciliar porque someten al individuo a presiones sociales cada vez más numerosas.

Figura 1.

Representación esquemática de la teoría de la identidad social de Taylor y Moghaddam (1987) en Deschamps y Moliner (2008, p. 61, traducción de las autoras).



En el complejo entramado Iper/Isoc, la integración deseada resulta más bien en una búsqueda perpetua del equilibrio que orienta nuestras opciones identitarias mientras que la Isoc se puede desglosar en infinitas oportunidades de desajustes (Deschamps y Moliner, 2008). Los individuos procesamos las etapas 1 a 6 de la figura 1 de diferente manera. Todos quisiéramos contar con una Iper valorada y una Isoc positiva (1), este último por pertenecer a grupos que gozan de reconocimiento social. La comparación imprescindible del individuo como parte de un grupo con otros grupos (2) puede desembocar en una Isoc satisfactoria (3), que sólo podría lidiar a estrategias de mantenimiento de la satisfacción, o en una Isoc no satisfecha (3) que activa deseos y estrategias de cambio (4). En algunos casos (5), la Isoc es inestable, o carece de legitimidad, por lo que pueden desplegarse estrategias tanto grupales como individuales para modificarla (6).

En otras ocasiones (5), la Isoc es estable por lo que, si el individuo no está satisfecho con algún aspecto de su Isoc, no le queda más opciones que desarrollar estrategias individuales de movilidad (6).

Ilustremos los niveles 1 a 6 ahora con un ejemplo. La familia Martínez Colín cuenta con 5 miembros, papá, mamá, Paola, la hija mayor y los gemelos Leo y Teo. Paola, consentida de papá y orgullo de mamá, estudió artes visuales, trabaja para una televisión local, es independiente, tiene novio, carro del año y es popular entre sus amigos (1). Paola recibe constante aprobación y reconocimiento parental y familiar, por lo que goza de una Iper e Isoc muy satisfactorias (2) tanto cuando compara su vida con la de sus primos como con la de sus colegas. Ella aspira a comprarse una casa (3).

Leo, el gemelo número uno, tiene memoria fotográfica, estudió comunicación, pero no se ha titulado, lo que le atrae los lamentos de mamá e incesantes reclamos de papá, los abuelos no dejan de compararlo con su brillante hermana. Leo hubiera querido ser hijo único y no soporta ni al gemelo. Para colmo, es el único hijo con los ojos cafés de papá cuando los demás sacaron los ojos verdes de mamá (1). Teo, el gemelo número dos, estudia lenguas y padece TDAH. Pese a la gran popularidad que tiene en la facultad con el sexo opuesto, es homosexual. No sabe cómo salir del closet, mamá no deja de preguntarle si existe una novia, su gemelo sólo lo molesta porque aprende lento y su hermana siempre critica sus gustos (1).

Leo envidia a su mejor amigo por ser este hijo único y contar con padres que aparentemente no lo presionan (2) mientras que Teo quisiera que dejaran de comparar su desempeño académico con las de sus hermanos y desearía poder hablar de su orientación sexual a su familia (2). Ni él, ni su hermano, se sienten felices (3) por lo que buscarán diferentes estrategias para cambiar su situación (4).

Para contrarrestar la ingrata naturaleza (5), Leo se pone lentes de contacto verdes (6). En sus redes sociales, pretende desligarse de su familia (5) retirando su participación de la cumbre de gemelos donde iba a participar y mediante una aplicación borra todo rastro de sus hermanos en las fotos (6).

*A modo de ejercicio, comenten las estrategias que Teo podría desarrollar en los niveles (5) y (6) acerca de su perfil de TDAH y su homosexualidad.*

Dependiendo del grado de satisfacción que experimenta un individuo con su Iper e Isoc, puede adoptar estrategias que le permitirán ingresar a grupos más y mejor valorizados o, por el contrario, desplegar estrategias de mantenimiento de la imagen de sí reproduciendo patrones que refuerzan su pertenencia al grupo. En el mundo de hoy, el individuo en perpetua adaptación y regeneración se enfrenta a la difícil tarea de desarrollarse en entornos supercomunicados y sobreexpuestos al juicio de otros. En dicho contexto, la satisfacción identitaria indispensable buscada depende de la capacidad para adaptarnos al entorno.

Estos parámetros ofrecen bases al docente de lenguas para entender los principios que rigen su persona, y los motivos narcisistas que intervinieron en la elección de su profesión, por ejemplo. También, le dan pautas para proponer actividades susceptibles de trascender o valorizar ciertos aspectos de una Isoc discente, garantizando el involucramiento del alumno como individuo activo en su aprendizaje. Le compete asegurarse que el diseño de sus actividades respeta la variabilidad de los perfiles discentes. También entiende que, en cualquier momento, un alumnado empoderado puede fácilmente modificar, rechazar o transformar sus propuestas didácticas.

### **La identidad digital (Idig) es una dimensión de la identidad social**

Las páginas que visitamos electrónicamente, las aplicaciones que descargamos, las redes virtuales en dónde publicamos, lo que compartimos, las personas con quienes nos relacionamos dejan huellas, en suma, constituyen nuestra identidad digital (OSI, 2020). Una Idig difícil de delimitar porque como usuario publicamos diferentes cosas en diferentes plataformas, lo que vuelve complejo perfilar a una persona.

Si la construcción identitaria en espacios y escenarios de interacción orgánicos está sujeta a múltiples condicionantes, la extensión del espacio de construcción identitaria a los escenarios virtuales imprime efectos inéditos y complejos a la noción de identidad. Construirse en sociedades reticulares, dónde las opciones de adscripciones se amplían significativamente, condiciona nuevos significados y formas de expresiones, renegociados constantemente, dada la diversidad interaccional que puede generar cada grupo. En sociolingüística, la variable 'red social' agrupa personas que se caracterizan por intercambiar bienes o servicios,

tener derechos como obligaciones. Se expresa en términos de grados de densidad y multiplicidad de las relaciones entre las personas que constituyen la red (Milroy y Llamas, 2013). La densidad se refiere al número de personas que constituyen una red, la multiplicidad de relaciones a mayor o menor grado de cercanía que pueden tener las personas que conforman la red entre sí.

Imaginemos una calle dentro de una colonia. En las 14 casas que conforman la calle, viven diferentes tipos de familia al interior de la cual varía el número de personas. Conviven, se prestan pequeños servicios y favores (recibir un paquete, regar las plantas), se imponen obligaciones (no hacer ruido porque hay un bebé enfermo, pagar al policía por sus rondas de seguridad) y se otorgan derechos (estacionarse frente a otra casa cuando se recibe visitas). De una casa a otra, las familias son vecinos (tipo de relación: vecindad), pero podemos encontrar que la familia de la casa 3 y 4 son también hermanos (tipo de relación: familia cercana), que los miembros de la casa 4 trabajan (tipo de relación: empleador/empleado) para unos primos (tipo de relación: familia lejana) que viven en la casa 7, y que los padres de la casa 7 fueron padrinos de bautizo (tipo de relación: compadrazgo) del niño de la casa 3. De estas tres casas, tenemos por lo menos cinco tipos de relaciones entre los miembros de esta red mientras que podríamos hablar de baja a alta densidad dependiendo del número de personas que conforman las familias de las casas involucradas.

Si comparamos los medios, los espacios y los escenarios que usaban nuestros padres y nuestros abuelos para desarrollar y estrechar sus relaciones sociales con los que usamos hoy día, podemos vislumbrar la triple revolución en la cual está inmiscuido el individuo (Serrano Puche, 2013, pp. 353-354, refieren a un “nuevo sistema operativo social”, Internet, descrito como una plataforma atemporal de acceso múltiple. La densidad de las redes puede ser mayor que la del vecindario de la calle mientras que el tipo de relación entre los miembros de estas redes son menor que las de la calle.

*2) El ejercicio “malla de las generaciones” consiste en representar en una hoja el mapa de la red de contactos de algún miembro de la generación anterior a ustedes (sus tíos o sus abuelos, a mayor distancia de ustedes por generación, mejor). En otra hoja hagan otro mapa representando su propia red de contactos. En el mapa de la generación anterior, ellos van al centro; en su mapa, ustedes*

*van al centro. La persona en el centro debe indicar dónde nació, creció y vive ahora. En el resto de la hoja colocarán los espacios donde solían o suelen hacer contacto con otras personas. Para llenar las hojas respondan a las siguientes preguntas:*

1. ¿Dónde van y qué hacen para hacerse amigos? ¿A cuántas personas llaman amigos? ¿Qué saben de ellos?
2. ¿La opinión de qué personas es importante en la vida de uno?
3. ¿Dónde encuentran novios /novias, marido/esposa?
4. ¿Qué hacen para divertirse o pasar el tiempo y con quién?
5. ¿Fotos de quiénes muestran y en dónde las muestran?
6. ¿Qué recursos usan para comunicarse con un familiar o un amigo lejano?

El ejercicio 2 destaca la constitución de nuestras redes sociales y prueba cuán diferentes son nuestras prácticas sociales de interacción de una generación a otra (por ejemplo, salidas en grupos grandes a binomios). También indica modificaciones sustanciales en los espacios generadores de interacciones (transición entre el zócalo o las primeras calles del centro de la ciudad hacia el centro comercial). Las modificaciones en los espacios, la densidad y la multiplicidad de nuestras relaciones y los medios usados afectan las actividades realizadas, así como la cantidad, la calidad y el contenido de nuestras interacciones que a su vez impactan en la conformación de nuestras Isoc. La diferencia entre densidad y multiplicidad de relación en las redes virtuales puede incluso dar la sensación de que la persona tiene una red extensa cuando sólo es un espejismo, porque el número de personas que conforma la red no equivale a las interacciones que realiza con dichas personas y porque las relaciones entre unas y otras personas es tenue o inexistente. El ejercicio 3 propone mostrar las diferencias entre el número de personas que conforman una red y la frecuencia de las interacciones con los miembros, resaltar el empobrecimiento de la calidad de las interacciones, y probar la edificación de identidades de fachada en lugar de Isoc estables.

*3) Pidan al grupo elaborar la lista de sus redes sociales virtuales antes de responder a las preguntas siguientes:*

*¿Cuántos contactos tienes en cada una de tus redes? ¿Con cuántos de tus contactos has hablado en los últimos tres días? ¿Con qué frecuencia hablas con los diez primeros contactos? ¿De qué hablas con ellos? ¿Con cuántos mantienes una relación fuera de la red? ¿Cuántos usas un segundo nombre, seudónimo o avatar en alguna de tus redes? ¿Cuántos has modificado algún parámetro de tu identidad orgánica en alguna red virtual (retoque de fotos, modificación de edad, etc)? ¿Podrías eliminar alguna de tus redes? ¿Por qué si/no?*

La lista de preguntas no es exhaustiva, pero permite sensibilizar a quien toma la encuesta sobre su actividad social en redes virtuales (Cortés Campos, 2015; Ruano, Congote y Torres, 2016). Dependiendo la edad de los encuestados, podemos establecer comparaciones con la actividad social de las mismas personas en escenarios físicos e interpretar con ellas los parámetros que consideramos esenciales antes y son esenciales ahora en la construcción de sus Isoc (Pinedo, 2016). Los ejercicios 2 y 3 también aproximan diferencias y similitudes en la apropiación de los roles sociales y las dinámicas de interacción cuando se comparan escenarios físicos y virtuales (Bacigalupe y Camara, 2011; Vera, Espinosa y Sánchez, 2011; Correa y Vitaliti, 2018, Romero, 2020) o cuando se enfocan en un grupo particular (Morales y Aristizabal, 2016).

Como lo hacia la edad ayer, la dimensión digital nos clasifica hoy en perfiles más o menos adaptados y competentes en el medio (Ruano, Congote y Torres, 2016). Las actividades educativas institucionales (inscripciones, reportes de actividades, etc.) se registran regularmente en diferentes medios electrónicos. La Isoc de los actores educativos integran una mayor dimensión digital donde un lugar determinante se otorga a las plataformas virtuales de enseñanza -aprendizaje.

Familiarizarse con la Idig de sus alumnos beneficia en múltiples niveles a la relación académica, no sólo porque constituye una de las dimensiones más importantes de la construcción identitaria actualmente (Correa y Vitaliti, 2018, Romero, 2020), sino porque la Idig confiere al discente medios de acción sobre su perfil de aprendiente (Serrano Puche, 2013).

Además de explorar y proyectar parte de su identidad a través de las redes virtuales el discente aprende y tiene accesos a conocimientos a través de ellas (Gairín Sallán y Muñoz, 2006), por lo que a menudo el uso de tecnologías digitales lo empodera y le abre canales de participación inexplorados o inexistentes en



el salón de clase presencial. Tiene el potencial de transformar sus cualidades de interacción y canalizar su curiosidad, optimizar sus facultades cognitivas aprovechando su tendencia a exponerse a múltiples tareas, usadas con precaución y medida (Bacigalupe y Camara, 2011; Cortés Campos 2015). La contingencia sanitaria de 2020 dejó incontables ejemplos donde el medio electrónico silenció a algunos alumnos, pero permitió a otros explotar sus capacidades creativas, adoptar un rol activo de aprendiz al gestionar sus contenidos y sus ritmos de aprendizaje, así como optimizar sus oportunidades de construir el aprendizaje con sus pares en paralelo al docente. Los métodos de lengua más recientes, habiendo entendido el valor agregado del soporte tecnológico para el aprendizaje de lenguas, han elaborado recorridos digitales adaptables que diseñan, guían y visibiliza la actividad de aprendizaje de nuestros alumnos y evidencia su autonomía en función de sus metas.

### **La identidad de género (Igen) es una dimensión de la identidad social**

Seguramente, en el ejercicio *1a* de este capítulo, varios se identificaron como hombre o mujer, categorías usualmente organizadas y definidas socialmente por una serie de patrones comportamentales, cognitivos y discursivos funcionales en un grupo dado. Así, la distribución del color rosa, de las prendas vestimentarias, el corte de pelo son algunos de los elementos que resultan de consensos arbitrarios que indican una orientación social por el género a las niñas y niños de un salón de clase. Pertenecer a una categoría de identificación u otra era una tarea estable, controlada por la familia y la escuela. Hoy resulta un ejercicio más complejo porque está sujeto a modificaciones importantes y a un número mayor de grupos de referencia que tergiversa el condicionamiento social. Dichas modificaciones afectan el lenguaje mismo y son rastreables en los modos de determinación.

La Igen constituye una veta de investigación fructífera dada la orientación de estudios recientes. Para una revisión exhaustiva de las teorías de la Igen, consultar específicamente a Garcia-Leiva (2005) y Rocha Sánchez (2009), esta última situando el análisis en el contexto mexicano. Dos vertientes que distinguir en

los estudios introductorios a la temática: la expresión del género en relación con el sexo biológico y la sexualidad, y la fluidez de los roles (Olavarria, 2003; Jiménez Guzmán, 2003).

En la teoría de la Identidad Social de Género, el género es responsable de la cohesión social (García-Leiva, 2005) a través de la autocategorización tajfeliana. El rol social organiza a los miembros de las comunidades dictándoles sus funciones y generando expectativas a partir de dinámicas de interacción (repartición laboral) que garantizan la distribución de los recursos económicos y los medios de subsistencia. También generan fuertes y obvias desigualdades en las sociedades actuales. La autocategorización (nivel 1 y 2 en la figura 1) tiene que ver con integrar una serie de rasgos estereotípicos a través de la adopción de actitudes, normas y conductas que nos ingresa a un grupo de referencia, agregando valor a nuestra identidad. Pero como lo subraya García-Leiva (2005), si el individuo no percibe la valencia de las categorías hombre/mujer puede no sentirse identificado con su grupo y dado el carácter impermeable del sexo hembra/macho, generar estrategias (nivel 5 y 6 de la figura 1) que motivan la búsqueda de flexibilidad en la categorización, el reconocimiento y en la distribución de roles. Típicamente, las mujeres y los miembros de la comunidad LGBTQ+ pueden percibir su grupo como impermeable, es decir rígido (si soy gay, no puedo ser heterosexual; si soy mujer, no puedo ser hombre), inestable, esto es que el estatus del grupo está sujeto a cambio, e ilegítimo, entiéndase vulnerable a las injusticias y a la arbitrariedad social. Los movimientos feministas y las acciones de la comunidad LGBTQ+ son ejemplos de estrategias tanto grupales como individuales, que demuestran su creatividad social a favor de la movilidad (Butler, 2004).

La Igen centraliza el debate actual sobre el lenguaje y las adecuaciones que la lengua podría adoptar para reconocer, resignificar y validar la existencia de personas que desarrollan su Igen con más fluidez que otras. Lenguaje inclusivo, no sexista, paritario, no discriminatorio, de género, no binario, son tantos apelativos que refieren a nociones fluidas imposibles de documentar con justicia aquí. Nos limitaremos a mencionar a Bengoechea (2006 y 2015) cuyas reflexiones sobre el femenino universal, el masculino profesional y el uso de la x o @ como marcas neutras interesarán directamente al docente de lengua, Cerva Cerna (2020) que debate sobre el tema sensible de la violencia de género

y las colectivas de estudiantes, y a Jiménez Rodrigo, Román Onsalo y Traverso Cortes (2010), López (2019) y Guerrero Salazar (2020) cuyos trabajos indican claramente sus orientaciones.

### **La identidad cultural (Icult) es una dimensión de la identidad social**

Tanto la antropología como la sociología o la etnografía han definido la cultura. Optamos partir de un enfoque antropológico (Lerma Martínez, 2006) para justificar por qué presentamos la cultura como un producto social y supeditamos la Icult a la Isoc. Lerma Martínez (2006, p. 28) presenta la cultura como un “producto humano” simbólico, hecha de representaciones e interpretaciones que distingue el hombre del animal. También la describe como “tarea social” consensuada, un “modo de pensar y de obrar”, un conjunto de experiencias” y un “modo global de vida” transferido de un miembro a otro dentro del grupo social y que debe ser aprendida. Si cada uno interpreta la cultura de un modo particular, desde su enfoque individual, el vínculo determinante al grupo la hace social.

El constructo *cultura* se puede entender como una entidad dinámica dual (Morin, 2001). Su dinamismo resulta de las actividades del individuo en sociedad (pensar y organizar su entorno, hacer arte, trabajar, transmitir conocimientos) y al mismo tiempo genera sociedad (interactuar, transmitir tradiciones, establecer reglas de cortesía) cohesionándola. Si no hay agrupación humana, no hay necesidad de cultura. La dualidad de la cultura proviene de la transmisión generacional (estabilidad) y su carácter adaptativo a los cambios sociales (apertura).

La cultura es cerrada porque tiene que garantizar estabilidad al individuo al mismo tiempo que inscribe sus actos, ritos y tradiciones en un continuum. Consolida el capital identitario (heredado de la generación anterior generalmente) del individuo y de los grupos de referencia que le prestan membresía. Preparan un mole siguiendo la receta que está en su familia desde varias generaciones; probablemente aprendieron a cocinar viendo a algún miembro de la generación anterior. Pueden entonar las mañanitas más debido a las múltiples reuniones y fiestas donde ha sonado la melodía que porque se sentaron a aprender de memoria la letra. Estos aspectos representan parte de su identidad colectiva compartida. La cultura es abierta porque cada individuo filtra las herencias de generaciones

pasadas, integra e interpreta a su manera las formas de ver, asimilar, interpretar la realidad. El individuo se desenvuelve en un marco cerrado, pero de margen flexible dónde imprime matiz, cambios y evolución a las acciones humanas.

La dualidad de la cultura autoriza nuevas incorporaciones cognitivas y técnicas, siempre perfectivas. Así, podía ser mal visto que la mujer trabajara fuera de casa hace varias décadas o que no deseara tener hijos, pero pensar hoy que una mujer que trabaja es independiente, generadora de ingreso, que es libre de su cuerpo y de su condición refleja cómo la mentalidad puede haber cambiado. Del mismo modo, las tecnologías de la información han modificado nuestras cogniciones y técnicas sobre la adquisición del conocimiento; antes unos padres preocupados por ofrecer un soporte educativo de calidad a sus hijos invertían en una enciclopedia en varios volúmenes mientras que hoy en día, basta con una buena conexión a internet. Un disco duro externo ya no es un objeto indispensable para almacenar información desde que existen nubes virtuales. Interactuamos con el medio y conceptualizamos el mundo de un modo diferente a como nuestros padres o abuelos lo hacen. Los ejemplos anteriores describen prácticas que reflejan otros aspectos de nuestras Icult.

4 ) *En no más de cinco oraciones, digan qué acciones y ritos observan en su familia en alguna fecha común a todos, por ejemplo, navidad. Después, describan alguna acción o rito que se desarrolla en su familia, pero no necesariamente en la familia de los demás. Finalmente comparen entre sí los ritos observados y las fechas importantes para unos y otros.*

En las actividades que desarrollan en la fecha común, podrían encontrar, por ejemplo, la puesta del árbol de navidad, la preparación de un pavo o algún rito religioso. En la descripción de un rito u acción en alguna fecha particular, se habrá dado mucha variación. Algunos realizan alguna limpieza específica antes de ocupar una nueva vivienda, otros suelen tener un rito cuando inician las vacaciones, y así sucesivamente. La comparación de los elementos que intervienen en el festejo de navidad permite evidenciar aspectos compartidos con los demás miembros de una familia, con otros miembros del grupo clase, a pesar de los pequeños matices. Los ritos que se desarrollan en fechas particulares muestran cómo cada individuo, solo o en grupo, adopta ritos propios que lo distinguen de los demás. Unidad y variación en la observancia de ciertos ritos se deben a los

parámetros identitarios organizados previamente por nuestras Iper y Isoc pero también por los contactos sociales y las interacciones que hemos generado en diferentes etapas de socialización. Como seres sociales, la comunidad de prácticas como las estrategias para destacarnos del grupo serían pruebas de nuestro condicionamiento en una sociedad dada y de la perpetuación de una cultura viva, estable y adaptable a la vez.

### **La Icult se construye por procesos de enculturación y aculturación graduales**

Lerma Martínez (2006) advierte el relativismo cultural como un arma de doble filo; al mismo tiempo que nos aleja del etnocentrismo, podría hacernos caer en el reduccionismo cultural. Si bien la cultura reviste diferentes formas, no podemos considerar que una cultura es mejor o superior a otra; son culturas *diferentes*. Ser bien educado en México, corresponde entre otras cosas, a no eructar a la mesa y decir ‘salud’ a una persona que estornuda, aun si no la conocemos. Pero en Marruecos, eructar después de comer es una práctica menos reprehensible y más bien reconocida porque indica que la persona está satisfecha y que disfrutó la comida. En Francia, se espera que la persona que estornuda se disculpe por haber interrumpido la quietud de los demás al estornudar y exponerlos a un posible virus, y nadie se escandaliza porque los presentes no dicen *à tes souhaits / à vos souhaits*. El reduccionismo cultural por su parte puede ocasionar que al saber sobre unas prácticas como las que acabamos de mencionar, limitamos la riqueza, creatividad y complejidad culturales de un grupo a la simplicidad de un mero hecho, interpretando una acción contextualizada como un estereotipo generalizable.

Aprender cómo ser bien educado en una sociedad, sus límites y manifestaciones, resulta de la enculturación. La enculturación es una experiencia de aprendizaje, parcialmente consciente e inconsciente, a través de la cual la generación de más edad incita, induce y/u obliga a la generación más joven a adoptar sus modos de pensar y sus comportamientos tradicionales. Por ejemplo, nos enseñan a comportarnos según preceptos en vigor en nuestra familia, nuestro círculo social, nuestras creencias. Para que haya enculturación precisamos del grupo.

Se suele considerar que el individuo vive sólo *un* proceso de enculturación en su vida, cuando niño, y que todas las adecuaciones que realiza posterior-

mente a la primera infancia son aculturaciones. La generalización y la diversidad de la migración nos hace reconsiderar que, en un lapso de vida, puede haber varios momentos de enculturación para el individuo migrante en particular, motivados estos por la necesidad de integrar las sociedades de adopción. El migrante de primera generación, enculturado en una sociedad-cultura, pero llevado a desenvolverse en otra por lapsos de tiempo más o menos duradero, representa un individuo sometido a un proceso de ajuste cognitivo y lingüístico profundo asimilable a otra fase de enculturación en tanto que representa el aprendizaje de nuevos modos de pensar, comportamientos, discursos y cogniciones (Grondin, 2018; Pflieger y Barja, 2015). Reflejo de la complejidad misma de la cultura, el proceso de enculturación no se acaba nunca, volvernoso adulto no marca el fin de la enculturación.

Los preceptos culturales que rigen nuestros grupos de adscripción se aprenden en el hogar, en contacto con la familia cercana. Son registrados mediante diferentes repeticiones y reforzamientos afectivos como la sonrisa, el cariño, etc. Pero, en cuanto se diversifica la socialización del individuo, es decir, a medida que el niño amplía su círculo familiar o mediante la escolarización, el contacto con una cultura diferente lo transforma. Digamos que, en casa, el niño aprende que, si quiere una fruta, solo tiene que tomarla del frutero para comérsela, pero si este niño tiene hambre en casa de un amigo, es decir en contacto con personas cuya enculturación difiere de la suya aprenderá por ejemplo que debe pedir la fruta que quiere comer antes de tomarla del frutero. Cada una de las experiencias de interacción ofrece al niño la oportunidad de registrar parámetros de la interacción (en familia, en casa ajena, etc) y refinar sus cogniciones sobre el evento ‘comer’; aprende que hay pequeñas variaciones para un mismo evento, almacena diferentes maneras de actuar, diferentes guiones discursivos, etc. Estos pequeños ajustes, que hacemos mediante la experiencia cuando revisamos un patrón de conducta y lo pulimos para actualizar nuestro registro interno, describen nuestras formaciones cognitivas (Nishida, 1999) y constituyen ejemplos de aculturación.

La aculturación se presenta como un proceso colectivo e individual. Desde lo colectivo, la aculturación es responsable de los cambios en la cultura del grupo mientras que, en su vertiente individual, el proceso manifiesta cambios en la psicología del individuo. Para distinguir entre ambos procesos, se denomina la

parte individual aculturación psicológica y adaptación, estrechamente vinculados estos dos a los procesos de reformato psicológico y las etapas de adaptación. Lo último se divide a su vez en adaptación psicológica, sociocultural y económica (Sam y Berry, 2006). Fases graduales menospreciadas por los estudiosos de la aculturación hasta que Berry (2007) defina la aculturación como un proceso de cambio tanto cultural como psicológico durante el encuentro de grupos culturales diferentes y resalte el carácter doblemente complejo del proceso vivido colectivamente como individualmente.

La Enseñanza de Segundas Lenguas (ESL) considera la adaptación social y psicológica del individuo en la aculturación como un medio de apoyar el aprendizaje de hábitos lingüísticos apropiados que permitían al migrante funcionar dentro del grupo de la lengua meta (Stauble, 1980). Si bien presentaban la aculturación como la adición, eliminación, modificación y reorganización de actitudes, conocimientos, comportamientos que participan de la adaptación social y psicológica del individuo (Schumann, 1986), sólo parecía preocuparles los logros lingüísticos.

Las posturas anteriores levantan sin embargo una serie de problemáticas. Hacen creer que no existe aculturación alguna en la propia cultura, que todos los miembros de un grupo viven la cultura (un singular falsamente reductor) de la misma manera y que las fuerzas sociales a las cuales el individuo está sometido en una interacción (como ser cortés o lidiar con un bajo nivel lingüístico) siempre se resuelven con la adhesión del grupo que detiene el poder de establecer, mantener o interrumpir la comunicación.

La comparación de un grupo con otro en la aculturación afecta individualmente el individuo que se mueve culturalmente (el niño que inicia la escuela, por ejemplo) y evidencia la desigualdad de conocimiento compartido entre el individuo y el grupo. Paco, 9 años, experimenta aculturación cuando deja su escuela privada (un espacio y un grupo con normas, valores, comportamientos y discursos propios que él conocía y había aprendido a manejar eficientemente) para iniciar el ciclo siguiente en una escuela pública (otro espacio y otro grupo, con otras normas, valores, comportamientos y discursos que desconoce). Si toda su colonia, a raíz de un cataclismo natural, tuviera que integrar una escuela desconocida Paco podría apoyarse en estrategias grupales, pero solo, sus propios recursos lo

desfavorecen respecto a los otros niños quienes ya conocen la escuela, tienen sus grupos de amigos y conocen las reglas de la escuela. Como alumno nuevo, él debe realizar el mayor esfuerzo para integrarse teniendo en cuenta las relaciones de poder que sostienen los grupos en situaciones de contactos culturales.

Partes constitutivas de la cultura de cada uno, enculturación y aculturación impactan al docente de segundas lenguas mientras desarrolla su propia formación a la enseñanza de la segunda lengua porque es el portavoz de una lengua y cultura que no necesariamente conoce como la propia en primer lugar y porque abrirse a una nueva cultura lo llevará a cuestionar y valorar la propia. Durante el ejercicio de su profesión el docente de lenguas carga con los riesgos de la estereotipación y la tentación de una extrema simplificación a través del relativismo cultural por parte de sus alumnos nacionales a la par que con los estragos de la migración de alumnos retornados, enculturados en una sociedad pero operando en otra por lo que desarrollar cierta flexibilidad es indispensable.

### **La identidad nacional (Inac) transita por la identidad cultural como una dimensión de la identidad social**

Tanto en México como en varios otros países latinoamericanos como Argentina o Belice, la Inac reposa sobre un eje de dos polos naturalmente complementarios pero que se suelen tratar como antagónicos: por un lado, la Inac se vincula a la identidad cultural (Valenzuela Arce, 2015), por otro a la identidad étnica. La noción de cultura nacional (Hall y Du Gay, 1996) no sólo remite a una comunidad imaginada (Anderson, 1983), esto es un espacio mentalmente construido donde figuran perfiles y acciones ideales, representativos de dicha comunidad, también cuenta con una delimitación geográfica precisa dónde vinculamos la identidad cultural al espacio de una nación. Las fronteras físicas de un país establecen los límites de prácticas culturales en los grupos de una sociedad dada. En el contexto social actual, circunscribir la cultura mexicana a un territorio y el sentimiento nacional mexicano a los límites del mapa de la república mexicana, serían inexacto (Garduño, 2003). Usualmente, la Inac se define como el sentido de pertenencia de la población a instituciones gubernamentales a través de las cuales la población reconoce suficientemente sus intereses como para participar a la vida de las instituciones y sentirse representados por ellas.



5) *Individualmente digan lo que entienden por cultura nacional y consideran propia a su nación. Comparen los resultados con lo que dirían alumnos de una clase del mismo nivel, en diferentes otras partes de México.*

Las probabilidades para que haya tantas definiciones como existen personas interrogadas son infinitas. Hall y Du Gay (1996) sugieren de hecho que la base de la Inac, la cultura nacional sufrió una inevitable compresión a causa de la globalización. Signo de esta compresión, la Inac se construye a partir de las múltiples diferencias individuales mucho más que de sus semejanzas; así, termina siendo una de las dimensiones más subjetiva de la identidad social.

García Castro (2015, p. 4) refiere a la nación como un referente imaginario donde existe obligatoriamente símbolos y criterios de diferenciación que participen de la construcción de una Inac. Su definición destaca la voluntad de constituir el grupo gracias a una ideología compartida, la identificación de personas con un “proyecto de nación” que refleja constantes cambios de la colectividad. Hay que resaltar el carácter adaptable y evolutivo de la Inac como del consenso nacional que alguna vez reunió a las personas. Son estas variaciones a las cuales refiere que hacen posibles que el sentimiento nacional pueda expresarse entre connacionales de la costa en términos que los del centro de la república no necesariamente usarían, o que mexicanos viviendo en el extranjero puedan compartir con connacionales del interior de la república, sin que unos y otros sean considerados en una escala de valores como menos o más mexicanos sino como mexicanos *diferentes* unos de otros.

Para construir y ampliar la teoría sobre la Inac mexicana, recomendamos el libro de Béjar y Rosales (2005) y el artículo de Garduño (2003). También hay que tomar en cuenta a Cappello, Robles y López Sánchez (2007) quienes establecen la manera cómo el país ha pasado de cumplir y seguir modelos europeos de gestión política a responder demandas internacionales, nuevas presiones que afectan la construcción de la identidad nacional desde ámbitos económicos, ecológicos, políticos, sociales y educativos. Su análisis detalla los sectores donde los mexicanos negocian sus membresías sociales y políticas y cuestiona los motivos de la fluctuación en los intereses de la población hacia las instituciones políticas

Parte de sus análisis coinciden con la investigación de Pérez-Rodríguez (2011) que expone cómo la institución educativa, terreno donde las instrucciones se preocupan tradicionalmente por construir la cohesión del grupo, logra efectivamente infundir en los jóvenes un sentimiento de pertenencia a la nación pero falla en despertar compromisos sociales y políticos esperados en los jóvenes, concluye que las transiciones necesarias en la Inac deben articularse desde la escuela para crear ciudadanos adaptados a los tipos de participación del mundo actual.

Del Val (2004) describe una Inac mexicana en crisis y en renovación constante desde el fin del siglo pasado. Enfatiza en la inoperatividad y la caducidad de las instituciones que se usaron tradicionalmente para plantear la Inac mexicana, poco convincentes y representativas de los mexicanos del siglo XXI. Establece una dialéctica basada sobre el poder, que ofrece oportunidades de mejora y de desarrollo solo a algunos, contribuyendo a agrandar las desigualdades sociales (Del Val, 2004, p. 92). El análisis de este autor distingue entre los conceptos de nación y de etnia, dejando muy en claro la posición desfavorecida de los grupos indígenas en los cuestionamientos identitarios colectivos, los procesos de cambio, la renovación de las instituciones o la creación de éstas.

### **La identidad étnica (Ietni) transita por la identidad nacional como una dimensión de la identidad social**

La cuestión étnica afecta a casi todo el planeta sin que las preocupaciones del resto del mundo sobre la temática logren converger en la misma dirección. Consultando a Edwards (2009), observamos que fuera de México, la discusión de la Ietni transita a menudo por una asimilación previa de la idea de nación que muestra una consolidación política e institucional todavía en trámite en el contexto mexicano.

Sin importar los autores que consultemos, en lo que refiere a la situación en México por lo menos, la opinión es unánime: la identidad étnica no tiene voz, estatus constructivo, ni reconocimiento. Mientras goza de la más grande variedad en el continente americano, la representación indígena mexicana suele tener que transitar por la noción de identidad nacional que falla en representarla digna, positiva y eficientemente (García Castro, 2015; Del Val, 2004; Béjar y Rosales, 2005; Sanz Jara, 2005; Cruz-Burguete, 2013). La relación entre etnia y

nacionalidad aparece a lo mucho utilitaria, más no necesitada o representativa. Sanz Jara (2005, p. 92) revisó los censos de población mexicana y problematiza la situación de la manera siguiente:

La imagen que el Estado tiene de sí constituye el proyecto nacional. El Estado considera a los indígenas población diferenciada, a la vez los asume como mexicanos, por ello necesita considerarlos para definirse. Los indígenas, al formar parte de la nación, también integran el proyecto nacional. El Estado ha diseñado a lo largo de los siglos XIX y XX varios modelos de nación, al variar la autopercepción, la manera de tomar en cuenta la diferencia también ha cambiado. En el proyecto nacional vigente en cada momento se les asigna un lugar a los indios, dicho lugar se explicita a través de la definición de indígena que el Estado ofrece, en la que se incluye cierto otorgamiento de identidad. En otras palabras, el Estado asigna a los indígenas parte de su identidad para que ésta responda a las necesidades estatales de autopercepción, modelando así identidades en función del momento histórico con la finalidad de construir el proyecto nacional.

La primera problematización consiste en considerar a los indígenas como una población diferente del resto de los mexicanos al mismo tiempo que forma parte del proyecto de la nación. El discurso gubernamental, ambivalente, indica a los indígenas que son parte de la población (son consultados durante los censos nacionales), pero bajo una categoría especial. Se les solicita identificarse bajo la denominación del grupo étnico de referencia sin considerar si declarar dicha membresía se vincula a prejuicios o no. Los criterios que los censos usan para establecer el vínculo del censado con alguna comunidad indígena describen mal su realidad; por ejemplo, pregunta el censo si el indígena habla la lengua indígena creando un símil reductor: población indígena = población hablante de lengua indígena denuncia Sanz Jara (2005) y asumiendo que la lengua es el único criterio definitorio de la pertenencia al grupo étnico. Mas aún, singularizar a los indígenas automáticamente los excluye del resto de la población. El indígena debe identificarse como tal respecto a grupos dominantes que no necesitan hacerlo porque ellos son la norma. A través de las palabras usadas para designar al indígena, el Estado impone una etiqueta social estática susceptible de influir

sobre la percepción que un otomí, un huichol o un totonaco tendrían de sí mismo. Adicionalmente, desvaloriza su identidad, al interpretar su etnicidad como una limitante y de manera uniforme; el Estado no considera al indígena como un ser complejo y deja creer que todos comparten una misma problemática que resuelven del mismo modo (González, 2006). La segunda problemática expuesta es que contrariamente al proyecto nacional que es dinámico y cambia con el tiempo, las etiquetas que buscan cernir el perfil de los indígenas en México, no se renuevan, ni adecuadamente. Sanz Jara (2005) reporta 6 criterios que definen al “indígena”: raza, filiación, ubicación geográfica, autoidentificación, criterio cultural y lengua. Todos son polémicos y ninguno es universal, pues cada Estado escoge los criterios que le parezcan para contabilizar su población indígena; por lo que hay variación de un Estado a otro y un mismo país puede cambiar de un censo a otro (Deruyttere, 2001).

La selección del criterio lingüístico por el gobierno mexicano, desde el inicio de los censos y a menudo como criterio único, adscrito por los que realizan el censo u auto adscrito por los que responden al censo, para distinguir a la población indígena constituye la tercera problemática, pues su interpretación es simplista y variable. Es simplista, porque decir que uno habla mazahua carga con el implícito que conoce, practica y difunde la cultura mazahua entre cuales parámetros la lengua solo es *un* aspecto. Es decir que el Estado asimila cultura a lengua, e inversamente. Además, asume que pertenecer al grupo étnico X va de la mano con la práctica de la lengua correspondiente. Asimismo, el Estado deduce que hablar la lengua X significa un anclaje cultural automático y arraigado en la comunidad correspondiente, cuando no siempre es el caso. La interpretación del criterio lingüístico es variable debido a que debe realizarse a la luz de las políticas lingüísticas del país, mismas que responden a lo que el Estado necesitó, a lo largo de las décadas, para construir y refinar la autoimagen del mexicano. Además, cuando un miembro de la comunidad indígena se auto adscribe al criterio lingüístico, no hay parámetros que permitan analizar si dicha auto adscripción refleja una autoimagen positiva, ni en qué medida se desglosa dicha autoimagen. No sabemos por ejemplo si quien dice ser hablante de náhuatl, mixe o tzotzil, se considera primeramente mexicano o indígena, si considera dichas adscripciones como complementarias o excluyentes una de otra. Ahora bien, Vizcaino Guerra

(en Béjar y Rosales, 2005, p. 240) sugiere que para sobrevivir el embate de la globalización (específicamente el desarrollo de los medios de comunicación y la amenaza de la homogeneidad cultural ocasionada por el uso de la tecnología), las comunidades habrían fortalecido sus identidades étnicas en detrimento de las nacionales con el afán de preservar sus especificidades culturales.

En el campo mexicano, podemos señalar a Sánchez Gómez y Goldsmith (2000) que hace un recuento de cerca de 50 años de estudios sobre la Iétni de las mujeres mexicanas, González (2006) diserta sobre la complejidad de las identidades purépechas y Cruz-Burguete (2013) hace eco a Torres y Carrasco (2008) al evidenciar el desarrollo de estrategias colectivas por parte de los grupos étnicos en ciertas regiones del sur de México que permiten rescatar su identidad étnica y promoverla de modo satisfactoria (nivel 6 de la Figura 1). Para estos grupos, enfrentar la globalización ha significado revalorizar sus culturas percibidas como modos de expresión independientes de la cultura nacional o del lente de la nación. Independencia que permite entonces a los grupos focalizar sobre los recursos culturales propios y difundirlos en la escena internacional usando las mismas herramientas manejadas usualmente por las culturas hegemónicas.

### **Identidad lingüística (Iling) transita por las Identidades étnica, nacional y cultural como una dimensión de la Identidad Social**

Los estudios que presentamos muestran un interés marcado por el uso de la lengua indígena, como lengua materna y rasgo de identificación a la comunidad (Longa Romero, 2003; Hecht, 2008) frente a lenguas hegemónicas como el español de México o el inglés de Guayana, y más específicamente como una manera de delimitar la propia comunidad en el caso de los ñähño urbanos de Querétaro (Vázquez-Estrada y Rico-García, 2016). Políticamente hablando, la etnia funge como un rasgo diferenciador e identitario (Longa Romero, 2003) fuertemente respaldado por el manejo de la lengua. Hablar la lengua es un rasgo central, predominante en el representante ideal, el que no solo pertenece a la comunidad, sino que participa activamente de sus fundamentos culturales. No ser capaz de manipular la lengua equivale a proyectar un perfil incompleto, a ser parcialmente competente a nivel cultural. Desde este enfoque, si se tuviera que representar el indigenismo en un eje, uno de los polos contemplaría a los

individuos que hacen un uso amplio, diversificado y cotidiano de la lengua en diferentes ámbitos, mientras que el otro extremo representaría a los individuos cuyo uso y entendimiento de la lengua son nulos. En semejante eje, el uso moderado de la lengua, formas de entendimiento parcial y uso de la lengua por y con miembros externos a la comunidad quedarían como niveles intermedios de expresión de una Iling. Hecht (2008) subraya la supeditación de la Iling a otros aspectos identitarios, como la etnia o la cultura, y remarca que la subordinación de la Iling a la Ietni y a la Icult, no solo son transmitidos por representantes de la comunidad indígena, también la difunden personas ajenas a la comunidad. Sin embargo, la valorización de esta relación depende grandemente del estatus que tiene la Iling para el grupo étnico como para la sociedad en la cual dicho grupo se desenvuelve. Longa Romero (2003) vincula el orgullo generado por la lengua materna indígena a un bilingüismo respetuoso de las necesidades de interacción del grupo. Se entiende que el agente activo de dicho bilingüismo es el miembro del grupo étnico, quien percibe el bilingüismo como la capacidad de *escoger* cual lengua usar en función de sus fines de comunicación. Como la comunidad indígena comparte y valora dicha actitud lingüística, ofrece al grupo étnico la posibilidad de negociar el estatus de su lengua y sus identidades.

Vázquez Estrada y Rico García (2016) ofrecen una visión interna comprensiva de la Iling del indígena en movilidad. Los autores explican la manera como los grupos étnicos se relacionan, dentro de la comunidad y los límites de una localidad. Luego, exponen el carácter necesario, aceptado y compartido de la migración interna o externa que genera el desarrollo de dinámicas específicas para los que se quedan, así como temporadas de movilidad y destinos específicos para los que se van. Una vez establecidos estos dos factores, se entiende que en grandes aglomeraciones mexicanas o grandes ciudades extranjeras, la lengua es terreno fructífero y puente, ya que la usan como pegamento para reconstituir y cimentar una comunidad fuera de los asentamientos de origen. En paralelo, sirve de lazo con la comunidad de origen, a través de nuevas tecnologías (Whatsapp, Facebook, Skype), accesibles a todos (Vázquez-Estrada y Rico-García, 2016).

## Conclusiones

Abordando el fenómeno identitario desde diferentes perspectivas como la dialectología, la semántica o la sociolingüística, Zimmerman (2012) trata de demostrar qué rasgos lingüísticos concretos participan de la construcción de un tipo particular de identidades. Para el lingüista, la relación que existe entre lengua e identidad es bastante obvia, pues cada lengua declara una identidad propia a través de los significados que le dan a las palabras, presenta una manera inédita de ver el mundo y de relacionarse con él. Su análisis de la situación lingüística en Colombia, donde el español convive con numerosas lenguas originarias y dos criollas, integra varios de los niveles de las identidades que hemos documentado aquí.

Poner de relieve los múltiples niveles de análisis de la identidad es una tarea ardua; aunque nos esforzamos en ser exhaustivas y en dar un panorama de la investigación al respecto en el continente, estamos conscientes que cada apartado valdría un capítulo por sí sólo. La identidad no existe como producto finito, ni es singular. Está en perpetua construcción y su multidimensionalidad la hace sumamente compleja de definir. Por ello, el capítulo no intenta ofrecer definiciones categóricas y las que se presentan deben leerse como parciales ya que las identidades se construyen en capas. Por más que se busca entender el acontecer humano, estamos obligadas a reconocer que en todas partes las identidades están en crisis; quizá sea la crisis el estado natural de las identidades porque las motiva así a adaptar y renovarse, les imprime dinamismo.

¿Qué implicaciones ofrecen las identidades en la docencia de segundas lenguas? Abordar la enseñanza de lenguas desde la cuestión identitaria significaría advertir desde los primeros momentos de la relación docente – discente la complejidad de las personas, las fuerzas desiguales entre uno y otro, la desestabilización permanente y el carácter mecánico y deshumanizado de muchas interacciones para un alumno mientras transita en el camino del aprendizaje. Si no entiendo lo que me dicen o no cuento con suficientes elementos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos de la lengua y cultura dos ¿cómo y cuándo ser yo en las interacciones en un salón de clase, frente a otro usuario de esta L2? ¿Cómo negociar la pérdida y reencuentro de mí mismo a medida que voy desarrollando mis competencias en la L2? Semejantes cuestionamientos se hace el

docente. Si no he tomado nunca ningún pretexto para reflexionar sobre quien soy, qué me define, qué me singulariza dentro del grupo, cuáles son mis valores y creencias, cuáles aspectos de mi ser refino sin fin y cuáles no modificaré nunca, ¿cómo puedo entonces proyectarme dentro de la L2, como experto lingüístico y cultural? El pedagogo Claude Hagège se refería al alumno cuando decía *Yo soy otro* pero creemos que el adagio aplica también al docente. Ambos necesitan encontrarse en la L2, uno como aprendiz que acepta la crisis que aprender una L2 va a ocasionar en su sistema identitario, otro como guía que conoce ya algunos pormenores del viaje y puede acompañar y orientar el autodescubrimiento. Porque uno piensa que aprender y enseñar una L2 se realiza sin dejar algo nuestro ni contaminarse de algo del Otro cuando la relación de enseñanza-aprendizaje de una L2 compromete todos los organismos en presencia. Ambos deben reinventar estrategias de expresión de quién es **en** esta segunda lengua, sin miedo a que el abrazar otro sistema de comunicación y otras cogniciones le hagan perder las propias. En otras palabras, ambos deben asumir su agentividad, esto es tener la capacidad de las personas en hacer elecciones, tomar el control, autoregularse y de allí lograr sus metas como individuos buscando una transformación personal o social (Duff, 2012 en Block 2016, pág 11), porque enseñar y aprender una L2, es volverse otro.

## Bibliografía

- Bacigalupe, G. y Camara, M. (2011). Adolescentes digitales: el rol transformador de las redes sociales y las interacciones virtuales. En Pereira, R.(comp.). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata, 227-244.
- Bengoechea, M. (2015). Cuerpos hablados, cuerpos negados y el fascinante devenir del género gramatical. *Bulletin of Hispanic studies*, 92(1), 1-23.
- Bengoechea, M. (2006). Lento deslizamiento del género gramatical femenino al centro del discurso: Nuevos aires en la identificación de mujeres en la prensa española. *Spanish in Context*, 3(1), 139-157.
- Berry, J. W. (2007). Acculturation strategies and adaptation. en J. E. Lansford, K. Deater-Deckard, y M. H. Bornstein (Eds.), *Immigrant families in contemporary society*. 69–82. Guilford Press.



- Béjar, R. y Rosales, H. (2005). La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas. *UNAM, México*.
- Bernal Guerrero, A. y Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.
- Block, D. (2013). Issues in language and identity research in applied linguistics. *ELIA. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (13): 11-46.
- Bucholtz, M., y Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse studies*, 7(4-5), 585-614.
- Burke, P. J. y Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Cappello, H. M., Robles, A. E. D. P., y López Sánchez, J. M. (2007). El efecto de la globalización en la identidad nacional. Un análisis regional. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 17(1), 67-92.
- Cardona, J. R. P., Busby, D. M. y Wampler, R. S. (2004). No soy de aquí ni soy de allá: Transgenerational cultural identity formation. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(4), 322-337.
- Cerva Cerna, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior* 49 (194), 137-157. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1128>
- Correa, M. S. y Vitaliti, J. M. (2018). Estudio sobre las redes sociales personales y las redes sociales virtuales en la cibercultura adolescente actual. e-ISSN: 0719-448x-Summa psicológica UST. 1-29. <https://www.academica.org/jose.maria.vitaliti/32>
- Cortés Campos, R. L. (2015). Uso y consumo de redes sociales virtuales entre estudiantes universitarios. Un acercamiento a los hábitos de multitarea. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3), 1-16.

- Cortina-Barro, G. (2014). *La adolescencia como periodo de cambio. La formación de la identidad en el adolescente*. Tesis de Maestría. Universidad Internacional de la Rioja.
- Cruz-Burguete, J. L. (2013). Diferenciación social e identidad étnica en la frontera sur de México. *Boletín Científico Sapiens Research*, 3(1), 8-13.
- Darvin, R. y Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual review of applied linguistics*, 35, 36-56.
- De Fina, A. y Georgakopoulou, A. (2011). *Analyzing narrative. Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Val, J. (2004). *México: identidad y nación* (No. 6). Unam.
- Deruyttere, A. (2001). Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad: algunas reflexiones de estrategia. *InterAmerican Bank for Development: IADB*.
- Deschamps, J-C. y Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale, des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Duero, D. G. (2006). Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(9), 131-151.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity: An introduction*. Cambridge University Press.
- Gairín Sallán, J. y Muñoz, M. del P. (2006). «Análisis de la interacción en comunidades virtuales». *Educator*, 37, 125-150, <https://www.raco.cat/index.php/Educator/article/view/58024>.
- García Castro, M. (2015 [1993]). Identidad nacional y nacionalismo en México. *Sociológica México*, (21) 8. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/773>
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, (7), 71-81.
- García Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68.

- Garduño, E. (2003). Antropología de la frontera, la migración y los procesos transnacionales. *Frontera Norte*, 15(30), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/136/13603003.pdf>
- Giménez, G. (2005). Cultura, identidad y metropolitanismo global. *Revista mexicana de sociología*, 67(3), 483-512.
- González G., J. (2006). Estado Nacional en México, etnicidad indígena e identidad étnica: el caso de los intelectuales purhépechas. *Cuadernos Interculturales*, 4(6),55-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200604>
- Grondin, G. (2018). *En francés en el recuerdo, en español en el discurso: Un estudio de caso del shift identitario de dos francesas en Toluca, Estado de México*. Tesis de Doctorado. México: UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2018/mayo/0774075/Index.html>
- Guerrero Mc Manus, S., y Muñoz Contreras, L. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4, e168, 1-31. <http://dx.doi.org/10.24201/eg.v4i0.168>
- Guerrero Salazar, S. (2020). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *Universidad de Málaga*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7455512>
- Hall, S. y Du Gay, P. (coord.). (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity*. Routledge.
- Jiménez Guzmán, M. L. (2003). La construcción Social de las Masculinidades. Un análisis desde la perspectiva de género. *GénEr*  $\varphi$   $\sigma$  s, 11(31), 61-67.
- Jiménez Rodrigo, M. L., Román Onsaló, M.L., y Traverso Cortés, J. (2010) Diagnóstico sobre la sensibilidad hacia el lenguaje no sexista por parte del alumnado universitario. Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género, [libro de actas]. Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/40349>
- König, H. J. (2005). Discursos de identidad, Estado-nación y ciudadanía en América Latina. *Historia y sociedad*, (11), 9-31.

- Kroger, J., y Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In *Handbook of identity theory and research*, 31-53. New York: Springer.
- Lerma Martínez, F. (2006). *La Cultura y sus Procesos* Antropología cultural: guía para su estudio. (Vol. 3). Missionari della Consolata. Ediciones Laborum.
- Longa Romero, F. (2003). Relaciones entre lengua e identidad en el grupo etnolingüístico Taurepán. *Boletín de lingüística*, (19), 20-42.
- López, Á. (2019) Tú, yo, elle y el lenguaje no binario. *La linterna del traductor*. <http://www.lalinternadeltraductor.org/n19/traducir-lenguaje-no-binario.html>
- López, H., y Rodríguez, C. I. (2014). El debate sobre identidad individual e identidad colectiva. Aportes de la Psicología Social. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 1(1), 99-108.
- Martín Cabello, A., y García Manso, A. (2011). Construyendo la masculinidad: fútbol, violencia e identidad. RIPS. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 10(2),73-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38021386005>
- Milroy, L. y Llamas, C. (2013). Social networks. En Chambers, J. K., y Schilling, N., *The handbook of language variation and change*, John Wiley & Sons. 407-427.
- Morales, J. C. C., y Aristizábal, J. A. C. (2016). Interacción de adultos mayores en redes sociales virtuales (facebook) y su relación con el bienestar subjetivo. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 9(2), 61-71.
- Moore, P., Grondin, G.M.K., y Andrade Mayer, H. A. (2020). Dimensiones humanísticas en la construcción narrativa de la identidad del docente de segundas lenguas. Ediciones y Gráficos Éon.: UAEM. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/109020>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479.
- Nishida, H. (1999). Cultural Schema Theory. En W.B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing About Intercultural Communication*, 401–418. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Norton, B. y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language teaching*, 44(4), 412-446.
- Oficina de Seguridad del Internauta (OSI). (2020). Identidad digital. ¿Quiénes somos en la red?
- Olavarría, J. (2003). Los estudios sobre masculinidades en América Latina. *Un punto de vista. Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe*, 6, 91-98.
- Omoniyi, T. y White, G. (Eds.). (2006). *The sociolinguistics of identity*. Bloomsbury Publishing.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista latinoamericana de psicología*, 40(3), 539-550.
- Pavlenko, A. y Blackledge, A. (Eds.). (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pereira Von Doellinger, O. J. (2012). *Cuerpo e identidad. Estereotipos de género, estima corporal y sintomatología psiquiátrica en una población universitaria*. Tesis de Doctorado. Universitat Ramon Llull.
- Pérez-Rodríguez, I. L. (2012). Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 871-882.
- Pezzia, A. E., Da Silva, A. S., Ibáñez, C. C., Cueto, R. M., Rengifo, A. G., Ortolano, F., Valencia, J. y Vera Ruíz, A. (2017). Identidad Nacional y sus relaciones con la ideología y el bienestar en 5 países de América Latina. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(2), 351-374.
- Pfleger, S. y Barja, J. (2015). Ya cuando empezamos a entrar a México ya vemos las cosas diferente. La reterritorialización de la frontera norte. *iMex. México Interdisciplinario. Interdisciplinary Mexico*, 4, (8). 111-127. [https://www.imex-revista.com/wp-content/uploads/9\\_Reterritorializacion-frontera-norte\\_Pfleger\\_Barja.pdf](https://www.imex-revista.com/wp-content/uploads/9_Reterritorializacion-frontera-norte_Pfleger_Barja.pdf)
- Pinedo, A. L. R. (2016). Una mirada a la interacción en las redes sociales. *Avances en Psicología*, 24(1), 51-57.
- Rocha Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.

- Romero, A. E. (2020). Análisis de los marcos de participación en la interacción en redes sociales virtuales. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 8(2), 5-38.
- Ruano, L. E., Congote, E. L. y Torres, A. E. (2016). Comunicación e interacción por el uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales virtuales en estudiantes universitarios. *Revista ibérica de sistemas e tecnologias de informação*, (19), 15-31. <https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/999/1/Art.%20Risti.pdf>
- Sam, D. L. y Berry, J. W. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press.
- Sánchez Gómez, M. J. y Goldsmith, M. (2000). Reflexiones en torno a la identidad étnica y genérica. Estudios sobre las mujeres indígenas en México. *Política y Cultura*, (14), 61-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701404>
- Sanz Jara, E. (2005). La diferencia étnica construida por el estado: identidad nacional mexicana e identidad indígena. *LiminaR*, 3(2), 92-111.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), 379-392.
- Serrano Puche, J. (2013). Vidas conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad. *Historia y Comunicación Social*. 18. (nº Especial Noviembre). 353-364. [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44249](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44249)
- Smith, P. B. (2011). Cross-cultural perspectives on identity. En *Handbook of identity theory and research*. 249-265. Springer, New York, NY.
- Stauble, A. M. (1980). Acculturation and second language acquisition. R. Scarcella & S. Krashen, S.(Eds.). *Research in second language acquisition*, 43-50.
- Taylor, G. y Spencer, S. (Eds.). (2004). *Social identities: multidisciplinary approaches*. London : Routledge.
- Torres, A. y Carrasco, J. (2008). *Al filo de la identidad: la migración indígena en América Latina*. Flacso-Sede Ecuador.
- Torregrosa Peris, J. R. (1983). Sobre la identidad personal como identidad social. En *Perspectivas y contextos de la sicología social*. Hispano Europea, Barcelona, 217-240.
- Tovar, M. E. R. (2009). *Migración e identidad: emociones, familia, cultura*. Fondo Editorial de NL.

- Valenzuela Arce, J. M. (2015). *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana*, 10(29), 9-36.
- Vázquez-Estrada, A., y Rico-García, K. (2016). La comunidad sin fronteras. Lengua e identidad entre los ñaño-urbanos de la ciudad de Querétaro. *Gazeta de Antropología*, 32(1).
- Vera, M. D. M. S., Espinosa, M. P. P., y Sánchez, J. L. S. (2011). Modelos de interacción de los adolescentes en contextos presenciales y virtuales. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (35), a158-a158. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/414>
- Zimmermann, K. (2012). El problema de la relación entre lengua e identidad: el caso de Colombia e Hispanoamérica. In *Identidad cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y en el Caribe hispánico*. 221-232. De Gruyter.





# El relativismo lingüístico. Historia, aportaciones y nuevos retos

*Olivier Le Guen  
Jaime Chi Pech*

## **Definición y orígenes**

El relativismo lingüístico se puede definir de manera sencilla como la forma en la que el lenguaje influye en el pensamiento. Por lo tanto, las variaciones lingüísticas (en el lexicón, las formas gramaticales, etc.) producen, de forma causal, variaciones cognitivas. Sin embargo, esta definición es demasiado simple y tomada de esta forma tan general implicaría que los hablantes de diferentes lenguas no podrían percibir el mundo de la misma forma y que el hecho de ser bilingüe no sería posible o equivaldría a tener dos cerebros. Trataremos estas limitaciones más adelante, pero una definición más razonada consideraría más aspectos que la pura estructura del lenguaje, sino que incluiría el uso de esta estructura y cómo describir lingüísticamente el mundo influye sobre la forma de percibirlo y memorizarlo.

La idea que el lenguaje es fundamental para pensar no es nada nueva y los filósofos griegos proponen varias hipótesis al respecto. Sin embargo, autores como Herder (1744-1803) y Humboldt (1767-1835) fueron los primeros en señalar al lenguaje como un órgano formativo del pensamiento y que éste y el pensamiento son inseparables, por lo tanto, tienen un impacto al nivel cognitivo.

Esta idea fue retomada en Norteamérica por Bloomfield (1887-1949) y el programa antropológico, cultural y mentalista, que fue a la vez dirigido por Franz Boas (1858-1942). La corriente teórica de Boas favoreció el desarrollo del enfoque relativista en América.

Boas, uno de los primeros lingüistas-antropólogos, se interesó en las diferencias muy drásticas que existen entre familias de lenguas nativas de las Américas con las lenguas de origen indo-europeo. Al considerar estas diferencias, Boas llegó a la conclusión de que la cultura y las formas de vida de un pueblo estaban reflejados en el lenguaje hablado (Boas, 1911, 1920). En otras palabras, que el lenguaje permitía y codificaba los hábitos culturales de los hablantes y, por lo tanto, su transmisión y reproducción a través de la lengua.

Edward Sapir (1884-1939), un discípulo de Boas, retoma las ideas de su maestro, pero pone énfasis en el sistema lingüístico. Es decir, no solamente se consideraban palabras aisladas con un significado peculiar, sino más bien que la lengua como sistema recorta el mundo en categorías que determinaban el pensamiento y comportamiento del hablante.

Para Sapir, el lenguaje es “un método exclusivamente humano, no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos, ante todo auditivos, producido de manera deliberada” (Sapir, 1929, p. 14), [traducción del autor]. Tal conclusión del autor, surge tras enseñar sonidos del inglés a hablantes nativos de navajo. Sapir notó que los navajos cometían ciertos errores de forma sistemática que eran más bien determinados por su propio sistema fonológico y que organizaban sus percepciones auditivas de acuerdo a unas pautas que les eran familiares.

Varios estudios y experiencias con las comunidades indígenas de Norteamérica llevan a Sapir a concluir que la percepción de la realidad está mediatizada por el lenguaje, es decir que está fundada inconscientemente en los hábitos lingüísticos del grupo de hablantes (Sapir, 1921). La visión de un objeto o acción realizada por dos personas que hablan lenguas diferentes no es equivalente, puesto que cada una de ellas proyectará su propio punto de vista en función del bagaje de sus experiencias y, como resultado, la interpretación será divergente. Tal y como explica Sapir, el simple hecho de ver caer una piedra puede ser analizado de formas muy distintas dependiendo del sistema lingüístico que se emplea para su descripción. Por ejemplo, un hablante de chipewa (lengua hablada en Canadá) prestará atención al carácter animado/inanimado del objeto que cae.

Mientras que un hablante de kwakiutl (lengua hablada en el oeste de Canadá) se fijará en si la piedra es vista o no por la persona que habla y tendrá que reflejar en la lengua el grado de cercanía con respecto al hablante (Sapir, 2004, p. 158).

En el linaje de los autores que desarrollaron la teoría del relativismo lingüístico, sigue Benjamin Lee Whorf (1897-1941), un lingüística-antropólogo vocacional que estudió en Yale con Sapir. Basándose en las ideas de Sapir y en su propia experiencia, llega a la conclusión de que la lingüística tiene mucho que decir acerca de cómo y qué pensamos. Concibe la estructura de la lengua como un medio para percibir la realidad y afirma que las diferencias en las estructuras de las lenguas están asociadas con las diferencias en la manera de percibir y concebir el mundo.

En 1956, Whorf publica un trabajo en el cual trata de verificar su tesis de forma comparativa tomando varios dominios lingüísticos. Sus grupos de comparación son el S. A. E. (*Standard Average European*) “europeos estándares medios” y los Hopis, nativos del sur de Estados Unidos. Los dominios que considera son la pluralidad y numeración, formas temporales de los verbos, duración, intensidad y tendencia, sustantivos de cantidad física, pensamiento y comportamiento habitual. El propósito de Whorf no era solamente identificar ciertas palabras interesantes o peculiares (tal como empezó el trabajo de Boas), tampoco solamente la lengua como sistema (lo cual fue la aportación de Sapir), sino ir aun más allá en tratar de ratificar la relación que existe entre una lengua y la cultura de la sociedad que la usa. Whorf aclara que se trata de relaciones o conexiones y no únicamente de “correlaciones” o correspondencias diagnósticas: “La idea de correlación entre idioma y cultura en el sentido generalmente aceptado de la palabra es equivocado” (Whorf, 1956, p. 125) [traducción del autor]. Los argumentos más convincentes de Whorf tratan de la concepción del tiempo en Hopi y cómo se relaciona con la cultura. Sin embargo, si bien lengua y cultura están vinculados y, como lo mencionamos tienen una influencia recíproca una sobre la otra, no se desarrollan a un mismo ritmo. El lenguaje, por ser más sistemático, solo se puede transformar lentamente, mientras que las innovaciones culturales se hacen con relativa rapidez. Por lo tanto, las innovaciones afectan pausada y débilmente al lenguaje que sigue influenciando al pensamiento (Whorf, 1956).

Es Hoiyer, alumno de Whorf, quien propone por primera vez en 1954 el nombre de “hipótesis de Sapir y Whorf” (Hoiyer, 1954). Como lo hemos visto, la idea central es que la estructura del lenguaje usado por una comunidad lingüística es un medio para percibir la realidad, y las diferencias en las estructuras de las lenguas están asociadas con las divergencias en la manera de percibir, concebir y memorizar el mundo.

La influencia del idioma y de su estructura, en específico cuando es obligatorio, tiene consecuencias muy reales en la interacción. Por ejemplo, en turco Aksu-Koç y Slobin (1986) indican la existencia de un evidencial (un morfema o palabra que indica de dónde el hablante adquirió el conocimiento) que indica si el hablante fue testigo del evento que esta reportando. Si bien en español o en inglés uno tiene la libertad de especificar si fue o no testigo del evento, en turco es obligatorio y no incluirlo en su oración equivaldría a mentir.

La noción de obligatoriedad se tiene que modular y es cierto que, si solamente tomamos en cuenta el punto de vista gramatical, la obligatoriedad gramatical parecería ser más importante que palabras opcionales. Sin embargo, el primer propósito del lenguaje es comunicar y es intrínsecamente una herramienta social. Por lo tanto, una palabra no obligatoria a nivel gramatical puede ser aun más fundamental a nivel comunicacional. Por ejemplo, en maya yucateco existe un evidencial reportativo *bin* “dice que”. No es obligatorio y las dos oraciones en (1) son gramaticalmente igual de correctas:

- a. *ko’oten janal*                    “ven(gan) a comer”
- b. *ko’oten bin janal*            “ven(gan) a comer, dicen”

La oración (1a) es un imperativo que significa “ven(gan) a comer” y (1b) se traduciría en español mexicano como “que ven(gan) a comer”. En español, obviamente dependiendo de la variedad o tipo de diglosia que uno usa, podríamos considerar que las dos oraciones no marcan mucha diferencia y que tanto adultos como niños podrían usar ambas. En maya yucateco sin embargo, la oración en (1b) implica que la persona que está dando la orden no es el “autor” de la frase (usando la terminología de Goffman (1981)), sino que se pone simplemente como el “animador” y, por lo tanto, se deslinda de la responsabilidad y de la

fuerza ilocutiva de la oración. Dicho de forma sencilla, si bien la mamá que está haciendo las tortillas puede gritar *ko'oten janal* a cualquier miembro de la familia, una niña que lo haga sin el uso del evidencial bin hacia adultos sería inmediatamente corregida o por lo menos vista como muy mal educada y no capaz de usar el idioma correctamente. En este sentido, si bien el evidencial no es obligatorio a nivel gramatical, a nivel social e interaccional lo es.

A nivel del relativismo lingüístico, la implicación del uso y de los evidenciales, tanto en turco (obligatorio) como en maya yucateco (opcional), es que los hablantes de turco y del maya yucateco monitorean su memoria y grado de responsabilidad mucho más que los hablantes del español por ejemplo.

### **Las críticas y el periodo de olvido**

La década de 1950-1960 son muy prolíficos en estudios que fortalecen y usan la hipótesis de Sapir y Whorf tomando dominios como el tiempo, los números y los colores. Sin embargo, publicaciones con una visión universalista empiezan a mostrar tendencias compartidas por todos los humanos a través de trabajos comparativos entre grupos no-indoeuropeos.

Por ejemplo, trabajos como los de Rosch Heider y Olivier (1972) sobre los colores en Dani (Nueva Guinea) contribuyen a fortalecer los estudios hacia búsquedas de universales. Los Danis cuentan con solo dos términos de colores cuando en inglés son 11. Según la hipótesis del relativismo lingüístico, se esperaría una discrepancia entre los dos grupos. Sin embargo, en una tarea de clasificación, tanto hablantes de inglés como los de Dani contestaron de forma similar. La conclusión de este estudio es que la percepción de los colores es determinada por la biología y no es aprendida. Lo mismo sucede con las clasificaciones de las emociones y todos los trabajos de Ekman sobre la percepción de expresiones faciales de emoción (Ekman, 1980; Ekman y Friesen, 1967).

Sigue un periodo de escepticismo reforzado por la lingüística Chomskiana que propone que las estructuras básicas lingüísticas están compartidas entre todas las lenguas y que existe una gramática universal (Chomsky, 1988). Las implicaciones de la gramática universal son las siguientes: (1) todas las estructuras semánticas se valen porque son, intrínsecamente y desde un punto de vista evolucionario, similares; (2) Por lo tanto, cualquier idioma es un candidato para

examinar la estructura universal de la cognición; y (3) el idioma inglés es un candidato ideal, igual que cualquier otro, lo cual es un resultado muy conveniente para investigadores que hablan este idioma y no necesitan enfrentarse a la diversidad cultural. La teoría del desarrollo de Piaget propone una visión similar con el desarrollo de los niños.

Estos estudios ambicionaban demostrar que la estructura conceptual humana es relativamente homogénea entre culturas y que las estructuras semánticas y conceptuales están estrechamente relacionadas. Por lo tanto, muchos de los detractores de la teoría de Sapir y Whorf, empezaron a caricaturizarla y a describirla como una especie de “determinismo lingüístico”, según el cual el pensamiento está determinado por las categorías existentes en el lenguaje que uno habla (o, dicho con otras palabras, que es imposible pensar o imaginar algo que no esté codificado en el lenguaje)<sup>1</sup>. Esta posición ha sido nombrada la versión “fuerte de la hipótesis de Sapir y Whorf”, por lo tanto, se propuso en respuesta una “versión débil” o más comúnmente conocida como “relativismo lingüístico”, que sólo afirma las diferencias en el pensamiento de sus respectivos hablantes o en la forma en que el mundo se percibe. Es de recalcar que esta distinción entre versión débil y fuerte es un invento posterior y, esta dicotomía nunca fue planteada por Sapir o Whorf.

Es de notar que, irónicamente, durante el mismo periodo de crítica y abandono de las teorías del relativismo lingüístico, en Estados Unidos, términos considerados como ‘no-apropiados’ eran modificados para acomodar a nuevos estándares sociales. Por ejemplo, se pide a los ciudadanos que dejen de usar ciertos términos a favor de otros más políticamente o socialmente adecuados con las ideas de la época, tratando evitar la estigmatización de ciertos grupos, usando por ejemplo “*senior citizen* (ciudadano anciano)” en vez de “*old* (viejo)”, “*hearing impaired* (con debilidades auditivas)” en vez de “*deaf* (sordo)” o “*learning disabled* (“con dificultades de aprendizaje”) en vez de “*dumb* (tonto)”. Lo irónico es que este concepto se basa directamente en la hipótesis del relativismo lingüístico que postula que la cognición y la percepción del mundo está afectada

---

<sup>1</sup> Ver por ejemplo la discusión entre Levinson *et al.* (Levinson, 1998; Levinson et al., 2002) y Li y Gleitman (2002)

por el lenguaje que hablamos, entonces, al cambiar estas palabras modificamos la percepción de las personas hacia ciertas categorías del mundo, en este caso, segmentos de la población.

### **El renuevo y los estudios interlingüísticos**

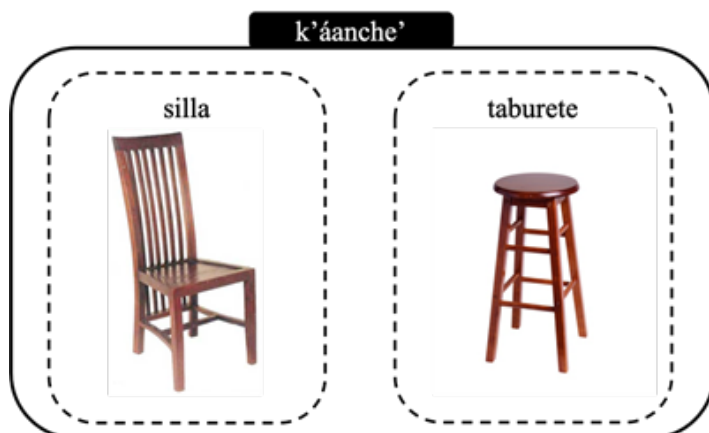
Alrededor de los años 1990, surge un nuevo movimiento de pensamiento que tiene como meta analizar de manera sistemática la influencia de la lengua y de las culturas sobre la cognición de forma comparativa. Muchos trabajos, protocolos y grupos de estudios se crean, en específico en el dominio de la psicolingüística, continuando la idea Whorfiana en relación a los efectos del lenguaje sobre el pensamiento (ver en particular J. J. Gumperz y Levinson, 1996). Entre los nuevos pioneros de este movimiento contamos con investigadores como John A. Lucy (Lucy, 1992a, 1992b; Lucy y Gaskins, 2001) con su trabajo en relación a la clasificación de objetos, Brown y Levinson (Brown y Levinson, 1993; Levinson, 1991, 2003) con relación al manejo de los marcos de referencia espaciales, las investigaciones de Slobin (1991, 1996) sobre movimiento, Talmy (1983) sobre el espacio topológico, Melissa Bowerman y sus colegas sobre la adquisición de categorías básicas al nivel intercultural (Bowerman y Choi, 2003; Bowerman y Levinson, 2001; Choi y Bowerman, 1991), Ronald Langacker (Langacker, 2004) para citar solo algunos.

Por ejemplo, Choi y Bowerman (1991), muestran que existen diferencias en las formas de codificar las relaciones entre fondo y figura entre el inglés y el coreano. Si bien en inglés podemos usar una simple preposición para “adentro”, en coreano, los hablantes tienen que distinguir si la figura se encuentra dentro de un fondo abierto o cerrado. En cambio, en inglés se tiene que distinguir otra relación entre fondo y figura. Por ejemplo, un hablante de inglés deberá cuidar en decir si un anillo se encuentra “sobre” (*on*) o “dentro” (*in*) del dedo, cuando en coreano se usará la misma preposición de forma indiscriminada.

Sin embargo, aún cuando los referentes existen en el mundo, el hecho es que existe un signo (cuyo significado es definido por la comunidad lingüística) que permite definir categorías que pueden agruparlos como perteneciendo a una misma categoría o separarlos en distintos grupos.

Por ejemplo, si consideramos el ejemplo en la Figura 1, podemos ver que los dos tipos de asientos en maya no son referenciados en maya yucateco y solo pertenecen a la categoría de *k'áanche'* (lit. “hamaca de madera”). En español sin embargo tenemos más subcategorías, una es “silla” que se refiere a un asiento con respaldo, por lo general con cuatro patas, y en que solo cabe una persona y por otro lado el “taburete” que incluye todos tipos de asientos sin brazos ni respaldo, también para una sola persona.

Figura 1  
Diferentes categorías de objetos divididas por el lenguaje entre español y maya yucateco.



Por lo tanto, la realidad es la misma pero los símbolos lingüísticos permiten definirla y orientar el pensamiento de los hablantes. Para demostrar este efecto de las categorías sobre la cognición, Lucy (1992b) condujo una serie de experimentos con hablantes de inglés de EE.UU. y de maya yucateco. La peculiaridad del maya yucateco frente al inglés es que todos los objetos o ítems son considerados como material ya que esta lengua usa clasificadores numerales. Consideremos las diferencias entre las dos lenguas:

El inglés es una lengua que hace una distinción marcada entre términos generales contables, o de referencia dividida (por ejemplo “vaca”) y términos



generales no contables o de masa (por ejemplo “arena”). Una de sus características distintivas es que los hablantes señalan obligatoriamente el plural para los primeros, es decir en el caso de las entidades discretas (p.ej. vela vs. velas), pero el plural no se aplica a los segundos que refieren a sustancias o materiales genéricos (p.ej. arena vs. \*arenas). En cambio, los hablantes de maya yucateco señalan opcionalmente los plurales para un número comparativamente menor de sustantivos y no están obligados a hacerlo para ningún referente, aunque a menudo marcan el plural para objetos animados (Lucy, 1992b). Dicho de forma sencilla, el plural no es obligatorio en maya y se usa para marcar solamente ciertas entidades y su uso tiene un impacto más al nivel pragmático que gramatical.

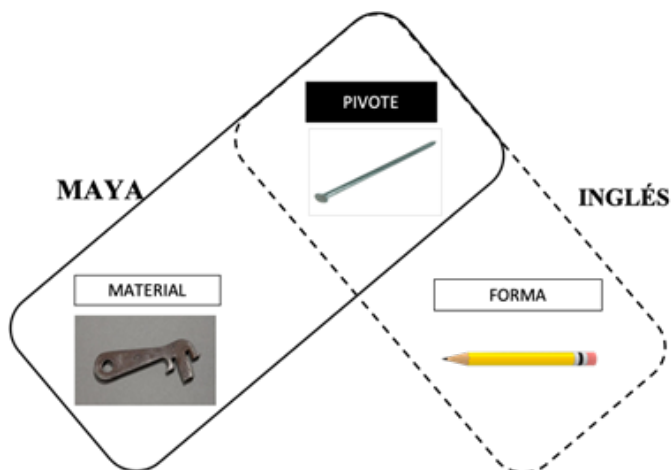
Una segunda diferencia entre el inglés y el maya yucateco directamente relevante con lo anterior, son los patrones de marcación del plural nominal. En inglés, los numerales modifican directamente los términos de referencia dividida (p. ej. “dos vacas”), pero los términos de masa requieren una unidad adecuada de individuación a la que se adjunta el numeral (por ejemplo, “dos cabezas de ganado”). El maya, por su lado, exige que todas las construcciones cuantificadas sean suplementadas con un clasificador numeral que típicamente proporciona información sobre la forma o material. Por lo tanto, la forma no está categorizada en el sustantivo, sino en el clasificador numeral. Para ejemplificar este punto, consideremos como se puede hablar de una vela y una bola de cera en maya. El maya va a codificar la forma y el número dentro del clasificador y el sustantivo solamente el material. Por lo tanto, hablaremos de *ka’ats’íit kiib* “dos velas” pero literalmente “dos objetos largos y delgados de ceras” y de *óox-wóol kiib* “tres bolas de cera”, literalmente “tres objetos de forma redonda en 3D de cera”.

Lucy (1992a; 1992b) conjeturó que estas diferencias estructurales de marcación numeral entre el inglés y el maya deberían reflejarse en la cognición de los hablantes al momento de realizar una tarea no-verbal de clasificación de objetos. La propuesta de Lucy fue pedir que los participantes clasifiquen los objetos, pero sin el uso del lenguaje (oral por lo menos porque pueden pensar en su idioma) con el fin de evaluar las preferencias internas (o cognitivas) de clasificación de objetos. Lucy propone a los participantes 3 objetos; uno es un objeto “pivote” es decir el de referencia y los participantes tienen que decidir cual de los otros dos objetos combinan con el objetivo pivote (es decir que pertenecen a la misma

clase). Para determinar si los participantes se basan en la forma o el material, cada objeto alternativo que se tiene que emparejar con el objeto pivote son, o bien de la misma forma, pero de un material distinto o, del mismo material pero de forma distinta.

En la Figura 2 se ilustra un ejemplo de estas triadas (extracto de Chi Pech 2021) y la predicción de preferencia con base en la lengua: una triada consistió en un clavo de metal como pivote, un pedazo de metal como la primera opción (mismo material) y un lápiz como la segunda opción (misma forma).

Figura 2  
Tarea de triadas con un objeto pivote y dos opciones  
basadas o en el material o la forma.



Los resultados mostraron que los hablantes de inglés solían seleccionar los objetos por su forma, mientras que los hablantes de maya tendían a juntar los objetos por el material. Por ejemplo, cuando se les pedía a los participantes que eligieran un objeto parecido a una caja de cartón, los hablantes de inglés seleccionaban cajas, aunque fueran de plástico, mientras que los mayas seleccionaban objetos de cartón, aunque no tuvieran forma de caja.

Una pregunta muchas veces formulada es si esta preferencia tiene que ver con la cultura o la lengua. El mismo experimento fue replicado con hablantes

de japonés que viven en contextos urbanos, con una “cultura y también estilo de vida (que) contrasta con los mayas”, pero cuya lengua es clasificadora. Los resultados fueron a pesar de estas diferencias culturales muy similares a lo de los mayas (Lucy, 2005, p. 307, ver también Athanasopoulos, 2006).

### *Espacio*

Por mucho tiempo en los estudios científicos, se ha considerado que la forma “natural” o intuitiva de pensar el espacio para los humanos seguía un esquema kantiano, es decir que la orientación espacial estaba basada en el punto de vista de la persona y dividida entre frente-atrás derecha-izquierda. Sin embargo, Stephen C. Levinson y sus colegas del Instituto Max Planck de Psicolingüística empezaron a encontrar grupos lingüísticos que no usan las referencias del cuerpo, sino referencias externas para describir la localización espacial de los objetos. Por lo tanto, Levinson y colegas propusieron una tipología (adaptada de trabajos anteriores) para identificar tres tipos de Marcos de Referencias (o MdR) espaciales: intrínseco, relativo y absoluto. Cada uno de estos marcos sirve para ubicar una Figura respecto a un Fondo y, por lo tanto, se oponen a la deixis. El primero es el MdR intrínseco, en el cual la figura está localizada respecto a la división interna del Fondo. Por ejemplo, el poste (la figura) está del lado de la cajuela del coche (el fondo). En este ejemplo, es la división intrínseca del auto (que opone cofre y cajuela) que permite identificar la posición del poste.

El segundo MdR es el relativo en el cual la figura está localizada respecto al fondo basado en el punto de vista proyectado por el hablante. Por ejemplo, puedo decir “¡cuidado! mi mamá está detrás del árbol”. En este caso, la madre puede estar de cualquier lado del árbol, ya que esta entidad no tiene una orientación intrínseca, y la parte de “detrás” será determinada por la posición del hablante (es decir el lado opuesto de donde se encuentra el hablante). Si retomamos el ejemplo anterior, podríamos decir “el poste está del lado izquierdo del coche” y una lectura relativa de esta oración implica que no importa cual sea la izquierda intrínseca del auto (lo cual sería usar un MdR intrínseco), sino que la posición del hablante (es decir del lado izquierdo según su punto de vista). Es el caso

del MdR relativo, si el hablante cambia de posición, la relación entre la figura respecto al fondo se modificará adecuadamente. Si estamos frente a frente, mi izquierda es su derecha.

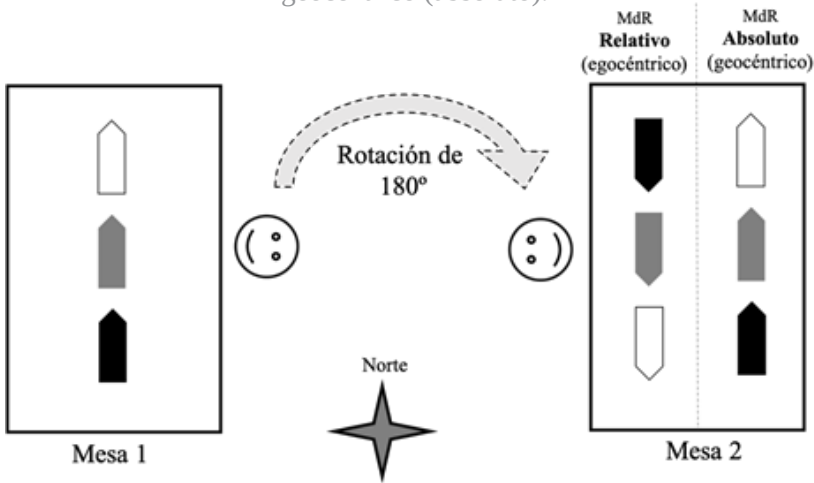
Finalmente, el último MdR es el absoluto, en el cual la relación entre figura y fondo está determinada por elementos exteriores. El ejemplo prototípico son las direcciones cardinales que no son posibles de rebasar, por ejemplo “Cuernavaca está al sur de la ciudad de México”. Esto, sin importar la división interna del fondo o el punto de vista del hablante. Otros elementos estables pueden ser usados, tales como un río, una montaña, una ciudad, etc. En ciertas lenguas (tal como varias lenguas mayas de México y Guatemala, varias lenguas nativas de Australia, de Mongolia, etc.) sin embargo, se puede usar el marco absoluto para localizar objetos en una mesa por ejemplo (p.ej. “la vela está al norte de la cruz”).

En las lenguas del mundo encontramos unas que tienen los tres MdR disponibles, pero unas carecen de uno o dos. Es muy raro que no estuviera disponible el MdR intrínseco que parece ser básico. Sin embargo, a pesar de tener disponibles los tres MdR, ciertas lenguas favorecen más unos que otros. Hablantes urbanos de lenguas indoeuropeas tales como inglés o el holandés, tienden a utilizar predominantemente un marco de referencia relativo. En cambio, en lenguas como el maya tseltal hablado en Chiapas, México, el marco de referencia usado preferentemente es el absoluto, con puntos fijos geográficos (al norte/al sur, al este/al oeste, etc.). En tseltal no se utiliza un marco de referencia relativo y no se diría “el balón está a mi izquierda”, sino algo como “el balón está cuesta arriba de mí”.

Brown y Levinson (1993) sostuvieron que esas diferencias de codificación lingüística producen efectos en la cognición. Para evaluar esta tesis, aplicaron una tarea no-verbal de rotación a dos grupos: un grupo de hablantes de holandés y el otro grupo de hablantes de tseltal. La tarea es una de rotación espacial pero disfrazada para los participantes como una tarea de memorización. Se les pidió a los participantes memorizar un arreglo de 3 animalitos en una mesa y, después de rotar de 180°, tenían que colocarlos “tal como estaban en la primera mesa”. Lo interesante de esta tarea es que podemos contrastar las respuestas basadas en un MdR relativo (también referido como egocéntrico) de las que usan un MdR absoluto (o referido como geocéntrico) como se muestra en la Figura 3.

Figura 3 R

Resultados de la tarea de rotación (o animalitos) egocéntrico (relativo) y geocéntrico (absoluto).



Los dos resultados (relativo/egocéntrico y absoluto/geocéntrico) son correctos, pero responden a una lógica distinta. En el caso del MdR relativo, los objetos en la mesa 1 y 2 están “en la misma posición” según el punto de vista del participante. Lo que estaba a su izquierda sigue a su izquierda y lo que se encontraba de su lado derecho está a su derecha. En el caso del MdR absoluto, los objetos que estaban orientados hacia el norte (“que miraban al norte”, dicho de otra forma), siguen en la misma orientación hacia el norte. Con estos resultados, los autores concluyen que hay una correlación entre la preferencia para un tipo de marco de referencia espacial y los resultados de una tarea de memoria y de rotación. Veremos más adelante que el MdR espacial no se limita solamente a la lengua hablada.

Trabajos sobre los marcos de referencias abundan en el mundo y replicaron hasta cierto punto los resultados de Levinson y sus colegas. Varias áreas del mundo han sido exploradas y mostraron resultados que apoyan a la hipótesis de Sapir y Whorf, aun cuando, como lo discutimos más abajo, las tareas usadas no fueron siempre las adecuadas o, en ciertos casos, la aplicación del experimento no fue exitosa.

La Tabla 1 indica algunos trabajos en varias áreas del mundo, aun cuando ponemos énfasis en los estudios de América Latina y México.

Tabla 1  
lista de algunos trabajos sobre las preferencias de marcos de referencias en el mundo.

Área, país	Lengua	Referencias
Asía (Nepal, India, Bali, Polinesia)	nepali, indo, kata kolok, balines, tamil, marquesano	Dasen y Mishra, 2010; de Vos, 2012; Mishra et al., 2003; Wassmann y Dasen, 1998, Pederson, 1993, 1995, Cablitz, 2002
Japón	Ryukyuan	Núñez et al., 2019
Australia	Guugu Yimithirr	Haviland, 1993, 1998b, Blythe et al., 2016
	varias lenguas de señas alternativas de Australia	Bauer, 2014; Kendon, 1980, 1988
Chile	Mapudungun	Boudon y Cid, 2012
México	varios idiomas de mesoamérica, maya yucateco, tzeltal, tsotsil	Bohnenmeyer et al., 2014, Bohnemeyer, 2011; Le Guen, 2011b, 2011a, Brown, 1991; De León, 1994; Haviland, 1996, 1998a, Calderón et al., 2019, Marghetis et al., 2020, Polian y Bohnemeyer, 2011
Belize	Mopan	Danziger, 1998, 2010

Varios estudios sin embargo criticaron estos resultados y, replicando o modificando los experimentos previos (aun para el mismo propósito), apuntaron a distintos efectos. Sin entrar en muchos detalles (por la extensión de esta entrada), lo que se ha tratado de demostrar yendo en contra de la hipótesis de Sapir y Whorf fueron dos cosas principales: (1) que todos lo humanos tienen las mismas capacidades cognitivas y pueden resolver los mismos problemas o (2) que no es la lengua únicamente la que influye sobre la cognición espacial sino que existen otros factores.

Investigadores como Li, Gleitman y colegas se opusieron (a veces muy directamente, ver el debate entre Li y Gleitman (2002) y Levinson et al. (2002)), a la tesis de la determinación lingüística de cognición (incluso inventando una posición extrema que nadie ha defendido seriamente) y efectúan una propuesta basada en la flexibilidad de la mente, es decir que la cognición se adapta a la tarea que el participante debe de resolver. Por lo tanto, elaboraron tareas muy complejas para demostrar que, bajo ciertas condiciones muy específicas, participantes tzeltales pueden tener los mismos resultados que estudiantes de EE.UU. (Li et al., 2011; Li y Abarbanell, 2018). En realidad, si bien los resultados de estos estudios son interesantes, lo que muestran es que la cognición es, en efecto, flexible. Esto no pone en cuestión la hipótesis de Sapir y Whorf tomada como la influencia del pensamiento habitual (es decir la lengua y los hábitos culturales y lingüísticos) sobre la cognición. De hecho, como lo discutimos más abajo, la cognición tiene que ser, por lo menos hasta cierto punto, flexible en el caso de hablar varias lenguas.

### *Tiempo*

Otro dominio, directamente relacionado con el espacio, que ha sido el objeto de estudio para el relativismo lingüístico es el tiempo (Bender et al., 2012; Bender y Beller, 2014; Boroditsky, 2000; Majid et al., 2013). Los primeros trabajos de Whorf sobre la concepción del tiempo entre los Hopis fueron fundamentales en indicar diferencias significantes en la concepción del tiempo y sus posibles consecuencias sobre el pensamiento y la cognición (Whorf, 1956). De hecho, varios reportes etnográficos también describen concepciones de tiempo muy distintas (ver Gell, 1992). Ciertas culturas ponen el tiempo en una línea metafóricamente “inversa” a la de varias culturas occidentales, es decir al futuro está en frente (o del lado de la mano dominante) y el pasado atrás (o del lado de la mano no-dominante) (Calbris, 1990). Por ejemplo, los Aymara tienen una concepción “inversa”, ubican los eventos pasados en su frente ya que vienen por atrás y no podemos verlos y el pasado en frente por lo que está disponible a la percepción por haber ya sucedido (Miracle y Yapita Moya, 1981). Esta metáfora está basada sobre el idioma y en Aymara el pasado es “el tiempo del frente” y se opone al futuro, “el tiempo de la espalda”. Bourdieu reporta una noción similar entre los

campesinos Kabiles de Alergia (Bourdieu, 1964) y Dahl (1995) entre los malgaches de Madagascar.

Más recientemente se ha tomado una perspectiva más psicolingüística en la cual se pretende evaluar y medir el efecto de las metáforas temporales del lenguaje sobre la cognición (Boroditsky, 2000). Tal como en el caso del espacio, se condujeron varias tareas en distintas partes del mundo. En la tabla 4, se muestran algunos ejemplos que han comprobado la influencia de las metáforas lingüísticas en la concepción no verbal del tiempo, confirmado la hipótesis de Sapir y Whorf.

País/región	Lengua	Referencias	Concepción del tiempo
EE.UU.	Inglés	Casasanto y Boroditsky, 2008; Cooperrider y Núñez, 2009	Lineal (frente/atrás; derecha-izquierda)
Papua New Guinea	Míam	Fedden y Boroditsky, 2012	No lineal (oposición presente vs. No presente)
Australia	Kuuk Thaayorre	Boroditsky y Gaby, 2010; Gaby, 2012	Absoluta
Pacífico (Isla de Rossell)	Yélfí Dnye	Levinson y Majid, 2013	No-lineal
China	Chino mandarino	Boroditsky, 2001; Lai y Boroditsky, 2013	Lineal, arriba/abajo
Vietnam	Vietnamita	Sullivan y Bui, 2016	Lineal (“inverso”)



País/región	Lengua	Referencias	Concepción del tiempo
Chile	Aymara	Núñez y Sweetser, 2006	Lineal (“inverso”)
Brasil	Amondawa	Sinha et al., 2011	
México	Maya yucateco	Le Guen y Pool Balam, 2012	No lineal (oposición presente vs. No presente)
	Lengua de Señas Maya Yucateca	Le Guen, 2012	
	Tseltal	Brown, 2012	Basado en el paisaje
	Chol	Rodríguez Cuevas, 2021	No-lineal

En el caso del tiempo, la orientación de la escritura ha sido un factor crucial en reestructurar las metáforas temporales así como lo muestran estudios sobre inglés y chino (Bergen y Chan Lau, 2012) y lenguas semíticas (árabes y hebreo) (Fuhrman y Boroditsky, 2010).

### *Olores y sentidos*

Otro dominio sensitivo que, en principio no pareciera poder estar muy afectado por el lenguaje es el olfato, más precisamente las categorías de olores (Classen, 1992, 1993; Geurts, 2002). Varios estudios habían mencionado el refinamiento de ciertas culturas en cuanto a la categorización de los olores. Sin embargo, estudios recientes de psicolingüística demostraron que las categorías verbales que uno tiene en su idioma y, por su supuesto, su uso en la vida cotidiana, influyen de manera muy importante la percepción y discriminación del mundo olfativo (Burenhult y Majid, 2011; Majid, Burenhult, et al., 2018; Majid y Burenhult, 2013; O’Meara y Majid, 2020; Speed y Majid, 2019a; Valk et al., 2016). En la actualidad, se necesitan más estudios sobre las percepciones sensoriales, tratar

de entender cómo están codificadas en las diferentes lenguas del mundo y, sobre todo, medir hasta qué punto afectan la cognición (Majid, Roberts, et al., 2018; Speed y Majid, 2019b).

### **El relativismo lingüístico y el desarrollo entre los niños**

Cuando hablamos de relativismo lingüístico, una pregunta de importancia es ¿cómo los efectos cognitivos del lenguaje afectan el desarrollo de los niños? Existen algunos estudios en varias lenguas sobre el impacto del lenguaje sobre la cognición entre los niños que están todavía en el proceso de adquisición/aprendizaje. Varios intelectuales han contribuido en redefinir el relativismo lingüístico, John Lucy es probablemente el más influyente y el que más ha reflexionado sobre los diferentes tipos de impactos del lenguaje sobre la cognición, tomando siempre una perspectiva comparativa intercultural.

Lucy (1996, 1997, 2016) propone tres posibles tipos de influencia del lenguaje sobre la cognición. Aunque se habla de tipos, se trata más precisamente de niveles.

El primer nivel, o nivel semiótico, refiere al hecho de cómo hablar un lenguaje natural puede influir sobre la cognición. La pregunta es si tener un código con un componente simbólico (en oposición a uno limitado a elementos icónicos e indécicos) transforma el pensamiento de ciertas maneras. Aquí el elemento crucial es la relación arbitraria entre el mundo y los símbolos (lingüísticos) usados para codificarlo. En este caso, compararíamos a los humanos que poseen un lenguaje natural con los animales que se pueden comunicar, pero sin un lenguaje flexible y reflexivo basado sobre símbolos arbitrarios. Asimismo, otros grupos de comparación pueden ser niños con discapacidades cognitivas y discapacidades auditivas, por ejemplo, que obligan a los niños a buscar fuentes diferentes o alternativas de codificación lingüística (es decir, diferentes de sus padres, de otros adultos y de pares que representan las fuentes principales del *input* lingüístico). El proceso de adquisición de la lengua, y por lo tanto la posible influencia sobre la cognición, se basa principalmente sobre la memoria y las capacidades de clasificación. La influencia del lenguaje sobre el pensamiento a este nivel ha sido reconocida desde hace mucho tiempo, aunque queda mucho por aprender sobre los mecanismos específicos.

El segundo nivel es más estructural, es decir, cómo hablar uno o más idiomas (por ejemplo, hopi e inglés) pueden influir en el pensamiento. La pregunta es si las diferentes configuraciones morfosintácticas con significados propios afectan la relación entre la realidad y la cognición (es decir la forma de percibir la realidad). Este nivel, más gramatical, ha sido el foco de muchos estudios y se han reconocido efectos a nivel cognitivo (ver p. ej. Enfield, 2004).

Finalmente, el tercer nivel considerado por Lucy (2015), es el funcional, es decir cómo el uso del lenguaje de una cierta forma puede influir sobre la cognición. En este caso, se refiere al mismo idioma, pero usado de varias formas (podríamos usar el término de diglosias), por ejemplo, la diferencia entre español campesino, académico, escolarizado, etc. La perspectiva es a la vez estructural (tomando en cuenta los cambios a nivel de la morfosintaxis del mismo idioma) pero también considera el nivel de la interacción social. De esta forma, un relativismo lingüístico funcional en el cual los hablantes de un mismo idioma lo usan de manera distinta. Los efectos de la escolarización sobre la cognición (especial en particular) por ejemplo han sido ampliamente demostrados en sociedades de Estados Unidos hacia Tíbet (Cole, 1998; Cole et al., 1971; R. C. Mishra et al., 2003; R. Mishra y Dasen, 2004). Existen, sin embargo, ciertas críticas en torno a si los cambios cognitivos se deben al idioma o al contexto cultural y factores más sociales.

Lucy y Gaskins (2001, 2003) reportan que los “efectos” del lenguaje en la cognición general aparecen por primera vez en la infancia media, alrededor de los ocho años. Los autores señalan que antes de este periodo, alrededor de los siete años, se observan efectos específicos del lenguaje en el proceso de adquisición en sí del lenguaje, pero no en las medidas generales cognitivas usadas con los adultos. A los nueve años han cambiado de tal manera que cada grupo se desempeña más como hablantes adultos de su idioma. Es decir, donde los grupos de adultos difieren, también lo hacen los niños mayores, y donde los grupos de adultos son iguales, también lo son los niños mayores. Por lo que los niños pasan a ser más parecidos a las comunidades lingüísticas a las que pertenecen.

Casasanto et al. (2010) muestran cómo los patrones de relación entre tiempo y espacio están relacionados de forma asimétrica entre los niños por lo que están relacionados a las metáforas que conocen de la lengua que hablan. Si bien los

niños entre 4.5 y 10 años pueden ignorar información temporal cuando hacen juicios sobre el espacio, tienen, en cambio, dificultades para ignorar la información espacial cuando hacen juicios sobre el tiempo.

En su estudio, Casasanto et al. pidieron a niños, hablantes nativos de griego mirar unos videos de dos animales moviendo según dos caminos paralelos, pero de distancia y duración distintos. Se preguntaron a los niños varios tipos de estimaciones en términos de referencias temporales y espaciales (p.ej. ¿Cuál animal le tomó mas tiempo? ¿Cuál recogió una distancia más grande? etc.). Los resultados de esta tarea indican una asimetría sistemática entre tiempo y espacio. Para un mismo estímulo, la información espacial influencia más el juicio temporal, mucho más que la información temporal influye sobre el juicio espacial. Estos resultados reflejan tendencias que se encuentran tanto en los niños de otras edades como de los adultos, lo cual sugiere una continuidad entre las representaciones del espacio y del tiempo entre los niños y los adultos.

Varios trabajos demostraron también cómo las categorías lingüísticas determinan, hacia cierto punto, la percepción de los colores. El tema del color azul/verde en turco ha sido explorado en varios estudios (Ozgen y Davies, 2002) (pero ver también Ozturk et al., 2013).

### **Acercamientos teórico-metodológicos**

El estudio de la influencia del lenguaje sobre la cognición no es único y existen varios acercamientos metodológicos y teóricos que detallamos a continuación.

#### *Tres tipos de acercamientos a la influencia de la lengua sobre la cognición*

Nuevamente, es John Lucy quien propone tres tipos de acercamientos metodológicos para estudiar el efecto del lenguaje sobre la cognición. Estos enfoques son sumamente importantes en el diseño de los estímulos empleados en los experimentos, así como, para el análisis de los resultados y de los alcances teóricos. Estos enfoques se relacionan directamente con los niveles del relativismo lingüístico examinados previamente.

Un primer enfoque es el centrado sobre la estructura del idioma (*Structure-Centered Approach*). En este enfoque se señala que las diferencias de las es-

estructuras gramaticales de las lenguas tienen implicaciones en el pensamiento. El trabajo más representativo en este enfoque es el de Lucy (1992b) sobre la marcación gramatical de número y las formas de clasificación de objetos. La idea de este tipo de acercamiento es entender cómo no es tanto el léxico, las palabras, que orientan el pensamiento, sino las construcciones gramaticales particulares a una lengua que determinan la forma de comunicar y, por lo tanto, según la hipótesis del relativismo lingüístico, de pensar.

El segundo enfoque se centra en el dominio (*Domain-Centered Approach*). En este caso, se toma como foco del análisis un dominio específico de la realidad y se pregunta cómo varias lenguas lo codifican o interpretan. A diferencia del enfoque centrado en la estructura, el enfoque sobre el dominio intenta analizar y determinar cómo cada lengua selecciona y organiza un dominio en particular. En este caso, al nivel de la lengua, los recursos lingüísticos utilizados para organizar y referirse a un dominio no forzosamente corresponden a una estructura unificada dentro de la gramática o de la lengua. A nivel metodológico, el procedimiento consiste en pedir a los hablantes de diferentes lenguas que describan los mismos materiales o eventos para que las diferentes interpretaciones lingüísticas sean claras (Lucy, 1997, p. 298). Este enfoque ha sido el más usado por el grupo de *Language and Cognition (Lenguaje y Cognición)* del profesor Levinson en el Instituto Max Planck de psicolingüística (se pueden consultar varios tipos de estímulos creados por este grupo en la siguiente página: <http://fieldmanuals.mpi.nl/>).

Finalmente, el último es el enfoque centrado en el comportamiento (*Behavior-Centered Approach*). El análisis postula que existen diferencias en el comportamiento y el uso del lenguaje y la influencia en la cognición. El ejemplo más famoso es el de Whorf (1956) cuando notó que el lenguaje podía causar problemas de seguridad. Se dio cuenta que la gente actuaba de forma descuidada cerca de los bidones vacíos de gasolina porque estaban etiquetados como “vacíos”, pero, aunque estaban sin gasolina estaban llenos de vapor de gasolina, por lo que podían explotar muy fácilmente. Los trabajos de investigación en este enfoque, por lo general, no están interesados en explorar la cuestión de la relatividad lingüística, sino en explicar el comportamiento.

*Una hipótesis cercana pero distinta: “thinking for speaking” (“pensar para hablar”)*

El concepto de “pensar para hablar” se confunde a menudo con el relativismo lingüístico, pero es importante recalcar que son dos hipótesis analíticamente distintas.

De acuerdo a Slobin (el investigador más emblemático de este movimiento) hablar para pensar significa usar una forma específica de pensar que está también usada para la comunicación en el idioma nativo del hablante mientras está hablando y por lo tanto influye en la producción en una segunda lengua (Slobin, 1987, p. 436). Esta hipótesis, por lo menos al principio, se reducía muy específicamente a proponer predicciones para el manejo de dos lenguas. Por lo tanto, el alcance de esta teoría se limita primeramente a la influencia de un idioma sobre el aprendizaje de otro y no tanto sobre las categorías cognitivas. Y, por otro lado, aun cuando consideraba los impactos de un segundo idioma, se enfocaba en categorías que no se podían percibir directamente a través de receptores de nivel sensorio-motrices y prácticas con el mundo, es decir solo se enfocaba en categorías abstractas y metafóricas. Sin embargo, muchos de los estudios terminaron indicando que “pensar para hablar” puede conducir a efectos cognitivos más amplios, es decir, al relativismo lingüístico (ver Slobin, 2006). Sin embargo, sigue siendo necesario mantener estos conceptos (relativismo lingüístico y “pensar para hablar”) diferenciados ya que los efectos del “pensar para hablar” son limitados solamente al uso del lenguaje.

La hipótesis “pensar para hablar” de Slobin se refiere “al tipo de procesos mentales que ocurren durante el acto de formulación de una frase” (Slobin, 1996, p. 71). Slobin (2006) sometió a prueba su hipótesis con estudios empíricos controlados en las descripciones de los sucesos de movimiento. En el caso de los sucesos de movimiento, Talmy (1983, 1985, 2003) señaló que las lenguas tienden a lexicalizar la trayectoria de dos formas: las llamadas *lenguas-V*, como el español, en el cual la información está codificada en el verbo (por ejemplo: “entrar, salir, subir, bajar”); las *lenguas-S*, como el inglés, en el cual es una partícula asociada o “satélite” que codifica información de movimiento y trayectoria (por ejemplo: “*go into, go out, go up, go down*”). Las lenguas-S tienden a conglomerar en el verbo la trayectoria y la manera, y por ello son más propicias a lexicalizar la manera; las lenguas-V separan la codificación léxica de la trayectoria

y de la manera, y por ello se prestan más a omitir la manera. Slobin defiende que estas diferencias en pautas de lexicalización producen tanto efectos lingüísticos como efectos cognitivos en el acto de hablar. El hecho de que las lenguas-V, a diferencia de las lenguas-S, proporcionen recursos finos, habituales y económicos para codificar la manera del movimiento produce diferencias en el modo en que los hispanohablantes y los anglohablantes describen los sucesos de movimiento.

### **Una redefinición del “lenguaje”: La importancia de la multimodalidad**

Durante mucho tiempo tanto adversarios como defensores de la hipótesis de Sapir y Whorf consideraron el lenguaje como limitado al habla. Por lo tanto, muchos experimentos se limitaron a observar el uso del habla y consideraron únicamente las palabras de los participantes. En el caso de los experimentos sobre preferencias de marcos de referencia por ejemplo, el uso de ciertas palabras ha sido el único criterio de validación, llegando a resultados que indican que en ciertas culturas los tres posible MdR están en uso de forma indiscriminada (Bohnmeyer, 2011; ver p.ej. Bohnmeyer et al., 2014).

Sin embargo, trabajos más recientes tomaron en cuenta una definición del lenguaje más amplia, incluyendo la gestualidad. No solamente se trata de considerar cualquier tipo de gestos sino tipos de gestos que están gramáticamente integrados con el habla y que transmiten información de contenido proposicional.

Considerar los gestos como parte del lenguaje es fundamental para liberar al análisis del sesgo de la modalidad. Okrent (2002) critica el término “gesto” porque se ha limitado a la modalidad visual. La autora muestra de manera convincente que puede haber gestos orales (por ejemplo, alargamiento vocal; ver también la discusión en Dingemans (2011) sobre ideófonos) así como comportamiento visual lingüístico. Podemos considerar dos tipos de gestos, los gestos que son por ellos-mismos símbolos lingüísticos y gestos que son integrados con el habla pero conllevan también la información proposicional.

Ciertos gestos tienen propiedades similares a palabras, es decir que son en ellos mismos símbolos lingüísticos. Los ejemplos más obvios son probablemente los gestos que se pueden citar que tienen una forma y un significado estables y que ya se asemejan a elementos léxicos y ciertos actos de habla, reemplazando

el habla sin ningún problema (por ejemplo, gestos como OK con el pulgar arriba que significa que algo está bien o correcto, MÓCHATE con la mano que se mueve a la mitad del cuerpo del hombro derecho hacia la cadera para indicar “comparte (algo)”, etc.). Ciertos gestos específicos, considerados como clasificadores manuales, también tienen una forma y función estables, mostrando el tamaño de manera contrastante entre tipos de entidades y replicando gestualmente lo que hacen los clasificadores verbales en el habla.

Otros tipos de gestos no tienen un significado por ellos mismo, pero por ser producidos junto con el habla el mensaje comunicativo está distribuido de forma complementaria entre el habla y el gesto; específicamente, la forma en que los gestos se integran gramaticalmente en el habla. Esta estrategia es menos obvia y probablemente la razón por la cual no ha sido muy registrada en los estudios. En estos casos, el gesto no tiene que ser de un tipo específico, y puede ser señalar, colocar, icónico, etc. Como señala Floyd (2016) para los gestos de tiempo (pero válido para una variedad de gestos), los gestos manuales pueden activarse o integrarse de diversas formas en el habla. Floyd indica tres estrategias posibles: (a) Un deíctico en el habla apunta al gesto, o es un deíctico inespecífico (por ejemplo, “así”) o, como en algunos idiomas como el maya yucateco, un deíctico especializado que se acompaña obligatoriamente por un gesto (por ejemplo, “de este tamaño/forma”). (b) El gesto se realiza y se alinea temporalmente con una palabra específica (adverbio, adjetivo, etc.) que complementa o agrega a su significado (por ejemplo, “va, anda” acompañado de un gesto que especifica la dirección y el movimiento de la entidad en movimiento). (c) El gesto no se introduce explícitamente en el discurso y, no obstante, proporciona la información relevante. Esta estrategia es común en el maya yucateco. Por ejemplo, Le Guen (2011) muestra cómo la información espacial para direcciones cardinales se transmite casi exclusivamente de forma visual entre mujeres. En este último caso, Le Guen demuestra que el marco de referencia espacial preferido de los mayas yucatecos, ya tomando en cuenta la gestualidad, es claramente el geocéntrico (o absoluto).

Para los lingüistas descriptivistas, la prosodia, así como los gestos manuales, generalmente se han considerado características “no lingüísticas” y generalmente se degradan al rango de elementos pragmáticos o incluso paralingüísticos. De



hecho, como señala Enfield (2004, p. 119), muchos autores tienden a considerar que el lenguaje hablado se basa en un único articulador que es el habla, mientras que muchos estudios han demostrado que el gesto y el habla son, de hecho, un solo sistema (McNeill, 1992). Considerar que el lenguaje es multimodal implica que el significado puede transmitirse por ambos canales (oral y visual), pero también que estos elementos deben integrarse gramaticalmente. Floyd (2016, p. 58), siguiendo a Kendon (2004), Enfield (2009) y otros, proporciona un análisis detallado de estructuras de frases donde los gestos se integran como elementos gramaticales y por lo tanto extiende la definición de lo que es el lenguaje (p. ej., muestra cómo los apuntamientos funcionan como adverbios, ver también Cooperrider (2020), Enfield (2009) para Lao; Jouisseau (2004) para el francés atlántico; Wilkins (2003) para Arremte, entre otros.

Para considerar el efecto del lenguaje sobre la cognición, integrar la gestualidad cambia la perspectiva del análisis y por supuesto los datos que se tomarán en cuenta en las tareas experimentales que pretenderán medir este efecto.

En el caso del espacio, varios estudios recientes han integrado la gestualidad, en especial en Mesoamérica ver por ejemplo Le Guen (2011b), Calderón et al. (2019), Marghetis et al. (2020), entre otros.

En el caso del tiempo, la atención a los gestos también ha podido demostrar cuales son las metáforas lingüísticas que influyen la representación cognitiva del tiempo, podemos citar por ejemplo trabajos como los de Casasantos y Jasmin (2012) y Coperrider et al. (Cooperrider et al., 2014; Cooperrider y Núñez, 2009) sobre el inglés y otras lenguas, Núñez y Sweetser (2006) sobre el Aymara, Floyd (2016) sobre el Nheengatú, etc.

## **El relativismo lingüístico en un solo individuo: el asunto del bilingüismo**

Hasta ahora hemos reseñado estudios que comparan culturas o individuos que hablan diferentes lenguas y que, por este rasgo, piensan de forma distinta. Pero una pregunta más compleja es: ¿Qué pasa cuando un individuo habla una o más lenguas? En los últimos años aumentó el interés sobre la relación entre el aprendizaje de una segunda lengua y la relatividad lingüística (Cook y Bassetti, 2010; Han y Cadierno, 2001; Jarvis y Pavlenko, 2007; Pavlenko, 2005, 2011).

En particular, la hipótesis de Slobin (1996) “pensar para hablar” fue muy usada en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas. La gran mayoría de los estudios se han centrado en estudiar si los aprendices de una segunda lengua adoptan las pautas de “pensar para hablar” que rigen esta nueva lengua y, hasta qué punto influye la lengua materna en la segunda lengua.

Cadierno (2004) retoma la noción de “pensar para hablar” al estudio de hablantes de segundas lenguas explorando el dominio del movimiento, que de acuerdo a la autora, ha sido ampliamente examinado con monolingües. Basado en investigaciones previas en hablantes monolingües (Slobin, 1996; Talmy, 1985), la autora propone la siguiente pregunta de investigación ¿ los aprendices de una segunda lengua adquieren las expresiones de movimiento en una lengua que es tipológicamente diferente de su lengua nativa? El estudio se basó en un grupo de estudiantes de español cuya lengua nativa es el danés, el cual es tipológicamente distinto del español. El danés de acuerdo a la clasificación de Slobin es una lengua de tipo S (en el verbo principal contiene la información relacionada con el movimiento, la manera y la causa), mientras que el español se considera una lengua de tipo V (el movimiento y el recorrido se expresan en el verbo principal, mientras que la manera y la causa se expresan a través de un adverbio o expresión adverbial). En relación con el análisis de los tipos y de los casos de expresiones de movimiento empleados en español y danés, los resultados indican que el grupo de aprendices empleó 63 tipos de verbos en danés y 37 en español. En contraste los hablantes nativos de español emplearon 67 tipos de verbos en sus narrativas. El análisis estadístico de los datos muestra que hay diferencias significativas entre los tipos de verbos producidos en danés y español, así como entre los aprendices y los hablantes nativos de español. Los resultados de este trabajo apoyan la hipótesis que los aprendices mostrarían un menor tipo de verbos que los hablantes de español. Este patrón es esperado debido a que los aprendices todavía están en el proceso de adquisición de vocabulario y no muestran el mismo inventario que los nativos.

En estudios siguientes, Cadierno (2004) y Cadierno y Lund (2004) consideran que aprender una segunda lengua implica adquirir los nuevos patrones de “pensar para hablar” específicos de esta nueva lengua. Por lo tanto, independientemente de los patrones tipológicos de la primera y la segunda lengua, el

aprendiz tenderá a transferir el patrón entre forma y significado de la primera a la segunda lengua. En casos de tipologías similares entre la primera y la segunda lengua, se esperará transferencia positiva entre las dos lenguas, mientras que en casos de diferentes tipologías entre la primera y la segunda lengua se esperará transferencia negativa porque las dos lenguas no comparten patrones similares (Cadierno y Lund, 2004, p. 145).

Se ha propuesto también que la transferencia entre la primera y la segunda lengua no sea unidireccional, sino podría ser bidireccional, es decir, la transferencia podría ser de la segunda lengua a la primera lengua. Brown y Gullberg (2008, 2011) examinan el dominio de movimiento, en el que los hablantes monolingües de japonés e inglés difieren tanto en el discurso como en el gesto. Las influencias paralelas de la primera lengua a la segunda lengua, y de la segunda lengua a la primera lengua se encontraron en la producción de hablantes nativos de japonés con conocimiento intermedio de inglés. Estos efectos, que fueron fuertes en los patrones de gestos, demuestran dos cosas: (a) la interacción bidireccional entre lenguas en la mente multilingüe puede ocurrir incluso con un dominio intermedio en la segunda lengua, y (b) el análisis de los gestos puede ofrecer información sobre las interacciones entre lenguas más allá de los observados a través de análisis del discurso.

Athanasopoulos *et al.* (2015) mostraron 19 triadas de videoclips a bilingües alemán-inglés y les pidieron que describieran lo que vieron. Cada triada consistió en un clip objetivo y dos clips alternativos. El clip objetivo mostraba movimiento hacia una meta específica (por ejemplo, una persona que camina hacia un automóvil) pero no se mostraba la llegada a la meta. Un clip alternativo mostraba movimiento con la llegada a una meta (por ejemplo, una persona que entra a un edificio), lo que indica la finalización del movimiento. El otro clip alternativo mostraba movimiento con una posible meta a una distancia del agente (por ejemplo, una persona que caminaba en una carretera, en un edificio, bosque o pueblo en la distancia), destacando la continuidad del movimiento y, por lo tanto, un bajo grado de orientación a la meta. Los resultados de este estudio mostraron que los bilingües alemán-inglés piensan y se comportan de una manera diferente según la lengua que estén usando en cada momento. Si se pregunta algo a una de estas personas en inglés, y luego se le vuelve a hacer

la misma pregunta en alemán, el hablante dará dos respuestas muy diferentes a cada pregunta. Encontraron también que los bilingües fluidos en alemán-inglés clasifican los eventos de acuerdo con las restricciones de vocabulario del idioma en el que están hablando. Al hablar en alemán tienden a centrarse en las acciones completas que engloban cada acontecimiento (comienzos, medios y finales de los eventos). Mientras que cuando hablan en inglés, suelen dejar a un lado los criterios de valoración, y se suelen centrar en acciones más específicas (a menudo omiten los puntos finales y se centran en la acción).

La conclusión general de Athanasopoulos et al., (2015) es que el lenguaje tiene un efecto claro a la hora de percibir el mundo que nos rodea y nos hace capaces de participar activamente en la formación de nuestro pensamiento. Asimismo, la segunda lengua en las personas bilingües queda siempre activa en el fondo, y es la encargada de dar un impulso al cerebro para que el hablante pueda cambiar sin dificultad de una a otra lengua en una conversación.

Pavlenko (2005) reseña varios estudios sobre los conceptos de color, forma, número, movimiento, espacio, tiempo, emociones etc. Por ejemplo, un hindi monolingüe no tiene un término para el concepto ‘gris’. Un bilingüe inglés-hindi probablemente sí lo tiene. Pavlenko muestra que saber un idioma específico hace que los hablantes se sensibilicen y socialicen hacia aspectos particulares de un concepto. Esta sensibilización puede variar según la lengua. Esto indica una ventaja pequeña para los bilingües aunque es casi imperceptible en la vida diaria.

Más recientemente, Chi Pech (2021) comparó dos dominios entre bilingües de maya yucateco y español: números y espacio. En cuanto a los números, tomó en cuenta la lengua maya que tiene clasificadores numerales obligatorios cuando el español no tiene esta categoría al nivel gramatical. La pregunta de investigación es entonces ¿cómo los bilingües gestionan estos dos sistemas en un solo cerebro? Es decir, si consideramos que la lengua influye sobre la cognición ¿cómo es el proceso con dos lenguas con funcionamientos distintos? Chi Pech tomó en cuenta dos dominios de forma comparativa entre grupos de monolingües español y maya y un grupo de bilingües maya yucateco-español. Chi Pech retomó dos dominios ya estudiados en la cultura maya yucateca: los clasificadores y los numerales (Lucy, 1992b, 1992a; Lucy y Gaskins, 2001) y los marcos de referencias espaciales (Bohnenmeyer, 2011; Le Guen, 2011b). El primer dominio está

centrado sobre la estructura del idioma (*Structure-Centered Approach*). Después de haber llevado a cabo estudios verbales y no-verbales usando dos modos de administración, maya y español (ver Grosjean, 1998), llega a la conclusión que en la tarea no-verbal el hábito cognitivo de atender el material se conserva desde el maya, incluso en los bilingües y monolingües de español. Lo que sugiere que a pesar que se están dando muchos cambios sociales, culturales y lingüísticos en la región de estudio y en la Península de Yucatán, al parecer, la sistematicidad de la estructura gramatical del maya alienta a que los hablantes conserven representaciones cognitivas nativas. Dentro de este patrón general, los bilingües muestran sensibilidad al contexto lingüístico inmediato, como lo demuestran sus respuestas en los dos modos, que no se observa en los monolingües.

En el caso del espacio, el enfoque está en el dominio (*Domain centered*) y se tomaron en cuenta los mismos participantes. Los resultados de la evaluación no-verbal muestran que todos los niños (incluso los monolingües de español) siguieron un “patrón cognitivo maya” que se refleja en el patrón geocéntrico como se ha reportado con adultos mayas en la misma tarea de animales en fila (Bohnmeyer, 2011, Bohnmeyer y Stolz, 2006, Le Guen, 2011). Es decir que, cuando no tiene que usar el lenguaje, todos los niños prefirieron usar una estrategia geocéntrica. Una posible explicación de estos resultados es que el entorno cultural y comunicacional usa principalmente este marco de referencia.

Las diferencias encontradas se deben básicamente a las diferencias socio-lingüísticas de cada una de las comunidades de estudio (donde se usa más el español y donde se usa más el maya). En promedio, los niños bilingües maya-español mostraron menos respuestas geocéntricas que los monolingües mayas. En la interacción entre el modo de administración (en español o en maya) y la competencia lingüística, los niños bilingües hicieron más elecciones geocéntricas con las instrucciones en maya que en modo español en comparación con los monolingües que no mostraron diferencias grandes en sus respuestas geocéntricas. La conclusión de este estudio indica que si bien la lengua hablada no parece ser un factor decisivo para distinguir los varios grupos, la cultura y sobre todo el uso de la multimodalidad para transmitir conceptos espaciales, son los rasgos que influyen en la cognición espacial.

## Aplicaciones a la educación y nuevos retos.

Considerar la influencia del lenguaje sobre el pensamiento es obviamente un elemento fundamental en la educación y, en específico, en la enseñanza de otros idiomas. Niemeier (2004) recalca que la hipótesis de Sapir y Whorf se basa sobre un concepto de lenguaje que considera el idioma en una forma holística como inseparablemente conectada con la cultura y con el pensamiento así como experiencias corporales. Por lo tanto, enseñar lengua no puede ser separado con explicar el contexto cultural en el cual se desarrolla y que sostiene al mismo tiempo. Este punto es fundamental por ejemplo en explicar metáforas y conceptos culturales lexicalizados (piensen por ejemplo en el concepto de “chípil”, proveniente del náhuatl, usado en el español del valle de México).

Al entrar en la tercera década del siglo XXI ¿qué es lo que debemos de considerar en el estudio del lenguaje y de la cognición? Un primer rasgo que se debe tomar en cuenta y da urgencia a este tipo de estudios es la disminución acelerada e irreversible de la diversidad lingüística. Estamos atestiguando una reducción de la diversidad lingüística con la uniformización de las culturas e idiomas. No es nuestro lugar juzgar si es algo bueno o malo, pero es una realidad. Por lo tanto, estudios sobre el bilingüismo tendrán que ser la norma. Por esto, debemos tener trabajos que describan de la mejor forma posible poblaciones bilingües pero sobre todo, herramientas para poder explorar la cognición y la cultura en contextos y entre individuos que manejan una o varias lenguas.

## Bibliografía

- Aksu-Koç, A. A. y Slobin, D. I. (1986). A Psychological Account of the Development and Use of Evidentials in Turkish. In W. Chafe y J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* (pp. 159–167). Ablex.
- Athanasopoulos, P., Bylund, E., Montero-Melis, G., Damjanovic, L., Scharner, A., Kibbe, A., Riches, N. y Thierry, G. (2015). Two Languages, Two Minds: Flexible Cognitive Processing Driven by Language of Operation. *Psychological Science*, 26(4), 518–526. <https://doi.org/10.1177/0956797614567509>
- Bauer, A. (2014). *The Use of Signing Space in a Shared Sign Language of Australia*. De Gruyter Mouton.

- Bender, A. y Beller, S. (2014). Mapping spatial frames of reference onto time: A review of theoretical accounts and empirical findings. *Cognition*, 132(3), 342–382. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.03.016>
- Bender, A., Rothe-Wulf, A., Hüther, L. y Beller, S. (2012). Moving forward in space and time: How strong is the conceptual link between spatial and temporal frames of reference? *Frontiers in Cultural Psychology*, 3, 486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00486>
- Bergen, B. y Chan Lau, T. T. (2012). Writing Direction Affects How People Map Space Onto Time. *Frontiers in Psychology*, 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00109>
- Blythe, J., Mardigan, K. C., Perdjert, M. E. y Hywel, S. (2016). Pointing out directions in Murrinhpatha. *Open Linguistics*, 2, 132–159.
- Bohnemeyer, J. (2011). Spatial frames of reference in Yucatec: Referential promiscuity and task-specificity. *Language Sciences*, 33(6), 892–914. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2011.06.009>
- Bohnemeyer, J., Donelson, K., Tucker, R., Benedicto, E., Garza, A. C., Eggleston, A., Green, N. H., Hernandez Gomez, M. de J. S., Castro, S. H., O'Meara, C., Palancar, E., Perez Baez, G., Polian, G. y Mendez, R. R. (2014). The Cultural Transmission of Spatial Cognition: Evidence from a Large-scale Study. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 36(36). <https://escholarship.org/uc/item/33m7518j>
- Boroditsky, L. (2000). Metaphoric Structuring: Understanding time through spatial metaphors. *Cognition*, 75(1), 1–28.
- Boroditsky, L. (2001). Does Language Shape Thought?: Mandarin and English Speakers' Conceptions of Time. *Cognitive Psychology*, 43(1), 1–22.
- Boroditsky, L., y Gaby, A. (2010). Remembrances of Times East. Absolute Spatial Representations of Time in an Australian Aboriginal Community. *Psychological Science*, 21(11), 1635–1639.
- Boudon, P. y Cid, S. (2012). *Diferencias culturales en el uso de marcos de referencia espacial: El caso de los niños mapuche\** *Cultural differences in the use of frame spatial reference: The Case of the Mapuche Indigenous Children*. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.UPSY11-3.DSUM>

- Bourdieu, P. (1964). *The Attitude of the Algerian peasant toward time*. Mouton y c°.
- Bowerman, M. y Choi, S. (2003). Space under construction: Language-specific spatial categorization in first language acquisition. In D. Gentner y S. Gol-din-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 387–427). The MIT Press.
- Bowerman, M. y Levinson, S. C. (2001). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge University Press.
- Brown, A. y Gullberg, M. (2008). BIDIRECTIONAL CROSSLINGUISTIC IN-FLUENCE IN L1-L2 ENCODING OF MANNER IN SPEECH AND GES-TURE: A Study of Japanese Speakers of English. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(2), 225–251. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080327>
- Brown, A. y Gullberg, M. (2011). Bidirectional cross-linguistic influence in event conceptualization? Expressions of Path among Japanese learners of English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(1), 79–94. [https://doi.org/DOI: 10.1017/S1366728910000064](https://doi.org/DOI:10.1017/S1366728910000064)
- Brown, P. (1991). *Spatial conceptualization in tzeltal*. Cognitive Anthropology Research Group, Max Plank Institute.
- Brown, P. (2012). Time and Space in Tzeltal: Is the Future Uphill? *Frontiers in Psychology*, 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00212>
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1993). *Linguistic and nonlinguistic coding of spa-tial arrays: Explorations in mayan cognition*. Cognitive Anthropology Re-search Group, Max Plank Institute.
- Burenhult, N., y Majid, A. (2011). Olfaction in Aslian Ideology and Langua-ge. *The Senses and Society*, 6, 19–29. <https://doi.org/10.2752/174589311X12893982233597>
- Cablitz, G. H. (2002). The Acquisition of an Absolute System: Learning to talk about SPACE in Marquesan (Oceanic, French Polynesia). *31st Stanford Child Language Research Forum (Space in Language Location, Motion, Path, and Manner)*.
- Cadierno, T. (2004). Expressing Motion Events in a Second Language: A Cog-nitive Typological Perspective. In *Cognitive Linguistics, Second Langua-*



- ge Acquisition, and Foreign Language Teaching* (pp. 13–50). <https://doi.org/10.1515/9783110199857.13>
- Cadierno, T. y Lund, K. (2004). Cognitive linguistics and second language acquisition: Motion events in. In B. VanPatten, J. Williams, S. Rott, y M. Overstreet (Eds.), *Form-meaning connections in second language acquisition* (pp. ). . In B. VanPatten, J. Williams, S. Rott, y M. Overstreet, *A typological framework* (pp. 139–154). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610607>
- Calbris, G. (1990). *The Semiotics of French gestures*. Indiana University Press.
- Calderón, E., De Pascale, S. y Adamou, E. (2019). How to speak “geocentric” in an “egocentric” language: A multimodal study among Ngigua-Spanish bilinguals and Spanish monolinguals in a rural community of Mexico. *Language Sciences*, 74, 24–46. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2019.04.001>
- Casasanto, D. y Boroditsky, L. (2008). Time in the mind: Using space to think about time. *Cognition*, 106(2), 579–593. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.03.004>
- Casasanto, D., Fotakopoulou, O., y Boroditsky, L. (2010). Space and Time in the Child’s Mind: Evidence for a Cross-Dimensional Asymmetry. *Cognitive Science*, 34(3), 387–405. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01094.x>
- Casasanto, D. y Jasmin, K. (2012). The hands of time: Temporal gestures in English speakers. *Cognitive Linguistics*, 23(4), 643–674.
- Chi Pech, J. I. (2021). *Bilingüismo y cognición en niños mayas de Quintana Roo, México*. CIESAS.
- Choi, S. y Bowerman, M. (1991). Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition*, 41, 83–121.
- Chomsky, N. (1988). *Generative Grammar: Its Basis, Development and Prospects*. *Studies in English Linguistics and Literature*. Kyoto University of Foreign Studies.
- Classen, C. (1992). The odor of the other: Olfactory symbolism and cultural categories. *Ethos*, 2(20), 133–166.
- Classen, C. (1993). *Worlds of Sense: Exploring the Senses in History and Across Cultures*. Routledge.

- Cole, M. (1998). Cognitive development and formal schooling. The evidence from cross-cultural research. In D. Faulkner, K. Littleton, y M. Woodhead (Eds.), *Learning Relationships in the Classroom* (pp. 31–53). Psychology Press.
- Cole, M., Gay, J., Glick, J. A. y Sharp, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking: An exploration in experimental anthropology*. Basic Books.
- Cook, V. y Bassetti, B. (Eds.). (2010). *Language and Bilingual Cognition* (1st edition). Psychology Press.
- Cooperrider, K. (2020). *Fifteen ways of looking at a pointing gesture*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/2vxft>
- Cooperrider, K. y Núñez, R. (2009). Across time, across the body Transversal temporal gestures. *Gesture*, 9(2), 181–206.
- Cooperrider, K., Núñez, R. E. y Sweetser, E. (2014). The conceptualization of time in gesture. In C. Müller, A. J. Cienki, E. Fricke, S. H. Ladewig, D. McNeill, y J. Bressemer (Eds.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction* (pp. 1781–1788). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110302028.1169>
- Dahl, Ø. (1995). When the future comes from behind: Malagasy and other time concepts and some consequences for communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(2), 197–209. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(95\)00004-U](https://doi.org/10.1016/0147-1767(95)00004-U)
- Danziger, E. (1998). Introduction: Language, Space, and Culture. *Ethos*, 26(1), 3–6.
- Danziger, E. (2010). Deixis, gesture, and cognition in spatial Frame of Reference typology. *Studies in Language*, 34, 167–185.
- Dasen, P., y Mishra, R. C. (2010). *Development of Geocentric Spatial Language and Cognition. An Eco-cultural Perspective* (Cambridge University Press).
- De León, L. (1994). Exploration in the acquisition of geocentric location by Tzotzil children. *Linguistics*, 32(4–5), 857–884. <https://doi.org/10.1515/ling.1994.32.4-5.857>

- De Vos, C. (2012). *Sign-Spatiality in Kata Kolok: How a village sign language of Bali inscribes its signing space*. Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Dingemanse, M. (2011). *The meaning and use of ideophones in Siwu* (Vol. 64). Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Ekman, P. (1980). *The face of man, Expression of universal emotions in a New Guinea village*. Garland STPM Press.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1967). Head and body cues in the judgment of emotion: A reformulation. *Perceptual and Motor Skills*, 24(3 PT 1), 711–724.
- Enfield, N. J. (2004). *Ethnosyntax: Explorations in Grammar and Culture* (illustrated edition). Oxford University Press, USA.
- Enfield, N. J. (2009). *The anatomy of meaning speech, gesture, and composite utterances*. Cambridge University Press.
- Fedden, S. y Boroditsky, L. (2012). Spatialization of Time in Mian. *Frontiers in Psychology*, 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00485>
- Floyd, S. (2016). Modally hybrid grammar? Celestial pointing for time-of-day reference in Nheengatú. *Language*, 92(1), 31–64.
- Fuhrman, O. y Boroditsky, L. (2010). Cross-Cultural Differences in Mental Representations of Time: Evidence From an Implicit Nonlinguistic Task. *Cognitive Science*, 34(8), 1430–1451. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01105.x>
- Gaby, A. (2012). The Thaayorre think of Time Like They Talk of Space. *Frontiers in Psychology*, 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00300>
- Gell, A. (1992). *The Anthropology of Time: Cultural Constructions of Temporal Maps and Images*. Berg.
- Geurts, K. L. (2002). On Rocks, Walks, and Talks In West Africa: Cultural Categories and an Anthropology of the Senses. *Ethos*, 30(3), 178–198. <https://doi.org/10.1525/eth.2002.30.3.178>
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 131–149. <https://doi.org/10.1017/S136672899800025X>

- Gumperz, J. J. y Levinson, S. C. (1996). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge University Press.
- Han, Z. y Cadierno, T. (Eds.). (2001). *Linguistic Relativity in SLA: Thinking for Speaking*. Multilingual Matters.
- Haviland, J. B. (1993). Anchoring, Iconicity, and Orientation in Guugu Yimithirr Pointing Gestures. *Journal of Linguistic Anthropology*, 3(1), 3–45.
- Haviland, J. B. (1996). Projections, transpositions, and relativity. In J. Gumperz y S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 271–323). Cambridge University Press.
- Haviland, J. B. (1998a). Early Pointing Gestures in Zincantán. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(2), 162–196.
- Haviland, J. B. (1998b). Guugu Yimithirr Cardinal Directions. *Ethos*, 26(1), 25–47.
- Hoijer, H. (1954). *Language in culture: Conference on the interrelations of language and other aspects of culture*. Chicago University Press.
- Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2007). Crosslinguistic Influence in Language and Cognition. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, 1–287. <https://doi.org/10.4324/9780203935927>
- Jouitteau, M. (2004). Gestures as Expletives: Multichannel Syntax. In G. Garding y M. Tsujimura (Eds.), *Proceedings of the West Coast Conference on Formal Linguistics 23* (pp. 101–114). Cascadilla Press.
- Kendon, A. (1980). A description of a deaf-mute sign language from the Enga Province of Papua New Guinea with some comparative discussion. Part III: Aspects of utterance construction. *Semiotica*, 32(3–4), 245–314.
- Kendon, A. (1988). *Sign Languages of Aboriginal Australia: Cultural, Semiotic and Communicative Perspectives*. Cambridge University Press.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.
- Lai, V. T. y Boroditsky, L. (2013). The Immediate and Chronic Influence of Spatio-Temporal Metaphors on the Mental Representations of Time in English, Mandarin, and Mandarin-English Speakers. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00142>

- Langacker, R. W. (2004). A Study in Unified Diversity: English and Mixtec Locatives. In N. J. Enfield (Ed.), *Ethnosyntax Explorations in Grammar and Culture*. Oxford University Press. <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199266500.001.0001/acprof-9780199266500-chapter-7>
- Le Guen, O. (2011a). Modes of pointing to existing spaces and the use of frames of reference. *Gesture*, 11(3), 271–307.
- Le Guen, O. (2011b). Speech and Gesture in Spatial Language and Cognition Among the Yucatec Mayas. *Cognitive Science*, 35(5), 905–938.
- Le Guen, O. (2012). An exploration in the domain of time: From Yucatec Maya time gestures to Yucatec Maya Sign Language time signs. In U. Zeshan y C. de Vos (Eds.), *Endangered sign languages in village communities: Anthropological and linguistic insights* (pp. 209–250). Mouton de Gruyter y Ishara Press.
- Le Guen, O. y Pool Balam, L. I. (2012). No metaphorical timeline in gesture and cognition among yucatec mayas. *Frontiers in Psychology*, 3(271). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00271>
- Levinson, S. C. (1991). *Primer for the field investigation for spatial description and conception*. Cognitive Anthropology Research Group, Max Plank Institute.
- Levinson, S. C. (1998). Studying Spatial Conceptualization across Cultures: Anthropology and Cognitive Science. *Ethos*, 26(1), 7–24.
- Levinson, S. C. (2003). *Space in language and cognition: Explorations in cognitive diversity*. Cambridge University Press.
- Levinson, S. C., Kita, S., Haun, D. B. M. y Rasch, B. H. (2002). Returning the tables: Language affects spatial reasoning. *Cognition*, 84, 155–188.
- Levinson, S. C. y Majid, A. (2013). The Island of Time: Yéli Dnye, the Language of Rossel Island. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00061>
- Li, P., y Abarbanell, L. (2018). Competing Perspectives on Frames of Reference in Language and Thought. *Cognition*, 170. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.09.005>

- Li, P., Abarbanell, L., Gleitman, L. y Papafragou, A. (2011). Spatial reason in Tenejapan Mayans. *Cognition*, 120, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.02.012>
- Li, P. y Gleitman, L. (2002). Turning the tables: Language and spatial reasoning. *Cognition*, 83, 265–294.
- Lucy, J. A. (1992a). *Grammatical Categories and Cognition: A Case of Study of the Linguistic Relativity Hypothesis*. Cambridge University Press.
- Lucy, J. A. (1992b). *Language Diversity and Thought: A Reformulation of the Linguistic Relativity Hypothesis*. Cambridge University Press.
- Lucy, J. A. (1996). The scope of linguistic relativity: An analysis and review of empirical research. In J. J. Gumperz y S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 37–69). Cambridge University Press.
- Lucy, J. A. (1997). Linguistic Relativity. *Annual Review of Anthropology*, 26, 291–312.
- Lucy, J. A. (2016). The Implications of linguistic relativity for language learning. In R. Alonso Alonso (Ed.), *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition* (Multilingual Matters).
- Lucy, J. A. y Gaskins, S. (2001). Grammatical categories and the development of classification preferences: A comparative approach. In *Language acquisition and conceptual development* (pp. 257–283). Cambridge University Press.
- Majid, A. y Burenhult, N. (2013). Odors are expressible in language, as long as you speak the right language. *Cognition*, 130, 266–270. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.004>
- Majid, A., Burenhult, N., Stensmyr, M., Valk, J., y Hansson, B. (2018). Olfactory language and abstraction across cultures. *Philosophical Transactions of The Royal Society B Biological Sciences*, 373. <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0139>
- Majid, A., Gaby, A. y Boroditsky, L. (2013). Time in terms of space. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00554>
- Majid, A., Roberts, S., Cilissen, L., Emmorey, K., Nicodemus, B., O’Grady, L., Woll, B., LeLan, B., Sousa, H., Cansler, B., Shayan, S., De Vos, C., Senft, G., Enfield, N., a razak, R., Fedden, S., Tufvesson, S., Dingemanse, M., Ozturk, O. y Levinson, S. (2018). Differential coding of perception in the world’s lan-

- guages. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115, 201720419. <https://doi.org/10.1073/pnas.1720419115>
- Marghetis, T., McComsey, M., y Cooperrider, K. (2020). Space in Hand and Mind: Gesture and Spatial Frames of Reference in Bilingual Mexico. *Cognitive Science*, 44. <https://doi.org/10.1111/cogs.12920>
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind*. University of Chicago Press.
- Miracle, A. W. y Yapita Moya, J. de D. (1981). Time and space in Aymara. In M. J. Hardman (Ed.), *The Aymara language in its social and cultural context* (pp. 33–56). University Presses of Florida.
- Mishra, R. C., Dasen, P. y Niraula, S. (2003). Ecology, Language, and Performance on Spatial Cognitive Tasks. *International Journal of Psychology*, 6(38), 366–383.
- Mishra, R. y Dasen, P. (2004). The Influence of Schooling of Cognitive Development: A Review of Research in India. *Papers from the International Association for Cross-Cultural Psychology Conferences*. [https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp\\_papers/262](https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp_papers/262)
- Niemeier, S. (2004). Linguistic and Cultural Relativity—Reconsidered for the Foreign Language Classroom. In *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* (pp. 95–118). <https://doi.org/10.1515/9783110199857.95>
- Núñez, R. E., Celik, K. y Nakagawa, N. (2019). Absolute Spatial Frames of Reference in Bilingual Speakers of Endangered Ryukyuan Languages: An Assessment via a Novel Gesture Elicitation Paradigm. *CogSci*, 890–896.
- Núñez, R. E., y Sweetser, E. (2006). With the future behind them: Convergent evidence from Aymara language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time. *Cognitive Science*, 30(3), 401–450.
- Okrent, A. (2002). A modality-free notion of gesture and how it can help us with the morpheme vs. Gesture question in sign language linguistics (Or at least give us some criteria to work with). In R. P. Meier, K. Cormier, y D. Quinto-Pozos (Eds.), *Modality and Structure in Signed and Spoken Languages* (pp. 175–198). Cambridge University Press.

- O'Meara, C. y Majid, A. (2020). Anger stinks in Seri: Olfactory metaphor in a lesser-described language. *Cognitive Linguistics*, 31. <https://doi.org/10.1515/cog-2017-0100>
- Ozgen, E. y Davies, I. R. L. (2002). Acquisition of categorical color perception: A perceptual learning approach to the linguistic relativity hypothesis. *Journal of Experimental Psychology. General*, 131(4), 477–493.
- Ozturk, O., Shayan, S., Liszkowski, U. y Majid, A. (2013). Language is not necessary for color categories. *Developmental Science*, 16(1), 111–115. <https://doi.org/10.1111/desc.12008>
- Pavlenko, A. (2005). Bilingualism and Thought. In A. Groot y J. F. Kroll, *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 433–453). Oxford University Press.
- Pavlenko, A. (2011). Thinking and speaking in two languages: Overview of the field. In *Thinking and Speaking in Two Languages* (pp. 237–257). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.21832/9781847693389-010>
- Pederson, E. (1993). Geographic and manipulable space in two Tamil linguistic systems. In S. C. Hirtle y A. U. Frank (Eds.), *Spatial Information Theory A Theoretical Basis for GIS* (Berlin, pp. 294–311).
- Pederson, E. (1995). Language as context, language as means: Spatial Cognition and habitual language use. *Cognitive Linguistics*, 6, 33–62.
- Polian, G. y Bohnemeyer, J. (2011). Uniformity and variation in Tzeltal reference frame use. *Language Sciences*, 33(6), 868–891. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2011.06.010>
- Rodríguez Cuevas, L. (2021). Los lenguajes del pensamiento (0, Trans.). *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 16(01), 61–87. <https://doi.org/10.11156/aibr.160104>
- Rosch Heider, E. y Olivier, D. C. (1972). The structure of the color space in naming and memory for two languages. *Cognitive Psychology*, 3(2), 337–354. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(72\)90011-4](https://doi.org/10.1016/0010-0285(72)90011-4)
- Sapir, E. (1929). A study in phonetic symbolism. *Journal of Experimental Psychology, Publication of the Behavior Research Fund, the Institute for Juvenile Research, Chicago*, 12, 225–239.



- Sapir, E. (2004). *Language. An introduction to the study of speech*. Dover publications.
- Sinha, C., Sinha, V. D. S., Zinken, J. y Sampaio, W. (2011). When time is not space: The social and linguistic construction of time intervals and temporal event relations in an Amazonian culture. *Language and Cognition*, 3(1), 137–169.
- Slobin, D. I. (1987). Thinking for Speaking. *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*.
- Slobin, D. I. (1991). Learning to think for speaking: Native language, cognition, and rhetorical style. *Pragmatics*, 1(1), 7–26.
- Slobin, D. I. (1996). From “thought and language” to “thinking for speaking.” In J. J. Gumperz y S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 70–96). Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. (2006). What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. In M. Hickman y S. Robert, *Space in languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories* (pp. 59–81). John Benjamins.
- Speed, L. y Majid, A. (2019a). Linguistic features of fragrances: The role of grammatical gender and gender associations. *Attention, Perception, y Psychophysics*, 81, 1–15. <https://doi.org/10.3758/s13414-019-01729-0>
- Speed, L. y Majid, A. (2019b). Grounding language in the neglected senses of touch, taste, and smell. *Cognitive Neuropsychology*, 37, 1–30. <https://doi.org/10.1080/02643294.2019.1623188>
- Sullivan, K. y Bui, L. (2016). With the future coming up behind them: Evidence that Time approaches from behind in Vietnamese. *Cognitive Linguistics*, 27. <https://doi.org/10.1515/cog-2015-0066>
- Talmy, L. (1983). How language structure space. In H. L. J. Pick y L. Acredolo (Eds.), *Spatial Orientation: Theory, Research and Application* (pp. 225–320). Plenum.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In T. Shopen, *Language typology and syntactic description: Grammatical categories and the lexicon* (pp. 57–149). Cambridge University Press.

- Talmy, L. (2003). The representation of spatial structure in spoken and signed language. In K. Emmorey (Ed.), *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages* (pp. 169–195). Lawrence Erlbaum Associates.
- Valk, J., Wnuk, E., Huisman, J. y Majid, A. (2016). Odor-color associations differ with verbal descriptors for odors: A comparison of three linguistically diverse groups. *Psychonomic Bulletin y Review*, 24. <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1179-2>
- Wassmann, J. y Dasen, P. (1998). Balinese spatial orientation: Some empirical evidence of moderate linguistic relativity. *Journal of Royal Anthropological Institute*, 4, 689–711.
- Whorf, B. (1956). The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language. In *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (1st M.I.T. Press paperback ed., pp. 197–215). M.I.T. Press.
- Wilkins, D. (2003). Why pointing with the index finger is not a universal (in sociocultural and semiotic terms). In S. Kita (Ed.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (pp. 171–215). Lawrence Erlbaum Associates.

# La teoría de la cortesía y la enseñanza de segundas lenguas

*Pauline M.D. Moore*  
*Georgia M.K. Grondin*

## **Introducción**

Este capítulo examinará el tema sociopragmático de la cortesía desde una perspectiva teórico-práctica siguiendo el desarrollo cronológico del campo para ofrecer un panorama a profesores de segundas lenguas sobre el estado actual de la teorización sobre el tema dentro de la pragmática de tal modo que identifiquen las posibles aportaciones a su práctica profesional como docentes. El tema de la cortesía es central para cualquier tratamiento didáctico de la lengua que pretenda abordar el uso comunicativo con relevancia tanto para el trato entre docente y estudiante, así como para la concientización de los estudiantes de la lengua sobre el papel de la cortesía en la comunicación en segundas lenguas. Se trazará el desarrollo del trabajo investigativo en la cortesía, a partir de sus inicios en los setenta y ochenta desde una mirada más bien intuitiva, en que se considera la cortesía como un conjunto de reglas o normas sociales, ejemplificado por el contrato conversacional de Fraser (1975) así como los principios de la cortesía de Leech (1983). Después se abordará el influyente modelo de Brown y Levinson (1987) que plantea un acercamiento más universal y estratégico a partir de las bases del concepto del *face* [imagen pública] negativo y positivo y el manejo estratégico de la cortesía como un universal lingüístico que se emplea de manera específica en cada cultura.

El trabajo de Eelen (2001) constituye un parteaguas en el campo a raíz de sus críticas al trabajo de Brown y Levinson (1987) y la distinción fundamental entre Cortesía1 (o cortesía de primer orden) y Cortesía2 (o cortesía de segunda orden),

que logró el replanteamiento sustancial de las metas, métodos y tipos de datos aceptables en la investigación en el campo. En respuesta a esta crítica, el trabajo más reciente en el campo se ha diversificado en una multitud de enfoques y planteamientos. Para facilitar la comprensión, en este capítulo nos enfocaremos únicamente en tres ramas, primero, el giro discursivo de Mills (2003) y Locher y Watts (2005), segundo, la perspectiva relacional de Spencer-Oatey (2000, 2002, 2008, 2011) y relacional e intercultural de Ting-Toomey (2005, 2015) que pretende tomar en cuenta la naturaleza interactiva y emergente de los usos corteses y descorteses de la lengua y, tercero, el trabajo en la descortesía (Culpeper, 1996, 2011; Culpeper y Hardaker, 2017) que rompe con el supuesto de que la meta del hablante siempre es ser cortés.

### **Reflexión inicial**

Imaginemos que estamos en una reunión de trabajo. Nuestra supervisora tiene una pequeña mancha de comida en su mejilla. No tenemos una amistad particularmente cercana con esta persona y hay otros cinco colegas de diversos departamentos en la reunión, pero solo nosotros podemos ver la mancha. Se acerca el momento en que debe participar nuestra supervisora en frente del grupo. ¿Cuáles son nuestras opciones?

- Podemos elegir no hacer nada sobre la situación y esperar que alguien más, con mayor confianza lo haga, o que simplemente termine la reunión y la supervisora no se dé cuenta del problema.
- Podemos intentar comunicarle el problema a través de señas o gestos.
- Podemos advertirle del problema verbalmente, pero ¿cómo seleccionar las palabras y la estrategia correcta para no herir susceptibilidades?

Note toda la gama de emociones que surgirían a raíz de la experiencia en la supervisora, en usted, y en los demás que asistan a la reunión. Las respuestas a este tipo de situación no son sencillas, ni siquiera en nuestra lengua materna. Con mayor razón serán sumamente complejas en una lengua extranjera. Desentrañar, al menos parcialmente, el problema de la cortesía es la meta de este capítulo.

## La cortesía es central a la comunicación humana

La cortesía es un tema que impacta a nuestro uso cotidiano de la lengua. Su importancia radica en que el uso de la lengua obedece un propósito dual, tanto para la comunicación de información como para el mantenimiento de las relaciones sociales y la cortesía es central en este segundo proceso. Las teorías actuales que pretenden describir y explicar el funcionamiento de la cortesía en el habla son cada día más complejas lo que dificulta una exposición completa sobre el tema. Sin embargo, en este capítulo se pretende ofrecer un panorama general de los modelos teóricos principales del campo y comentar sus retos y aciertos para que el lector pueda formar una sensibilización con respecto al tema. Por la complejidad del área y la multiplicidad de teorías existentes el capítulo será solo una introducción general.

Para adentrarnos más en el papel de la cortesía, veamos las siguientes situaciones hipotéticas.

- Imagine que está en su casa. Es el turno de su pareja para lavar los trastes y esta se encuentra felizmente sentada en la mesa revisando Facebook en su teléfono. ¿Qué puede decir para recordarle gentilmente que le toca lavar los trastes?
- Imagínese ser alumno en un salón de clase en el Yucatán. Hace mucho calor y no está prendido el aire acondicionado. ¿Cómo sugerirle al profesor que se prenda el aire? ¿Qué hacer/decir si no responde como usted quisiera? ¿Cómo evitar este tipo de conflicto en el futuro?
- Finalmente, imagine que se encuentra en una cafetería. Acaba de comprar un té caliente y está saliendo del lugar. De repente, se tropieza con una mochila en el piso y tira un poco de té sobre la pierna de un desconocido. ¿Qué hace o dice en esta situación?

En cada situación hay una variedad de factores y variables que afectan las respuestas posibles. Por ejemplo, en la primera situación, el número de años de relación que lleva la pareja o si se encuentran otras personas en la cocina en este momento. En la segunda situación, variables como el número de compañeros, el momento de la clase, si el profesor está hablando o si se encuentran

trabajando en silencio, el nivel educativo, entre muchos otros. En la tercera situación, su género y el de la persona afectada, el dueño de la mochila, la temperatura del té, la cantidad que se ha caído.

Vemos un ejemplo de lo que se podría decir en la segunda situación:

1) [En el salón de clase caluroso]

Yo: ¡*Disculpe!*, profesor. *Hace mucho calor. ¿Podemos prender el aire acondicionado?*

Seguramente habrá realizado sugerencias distintas a esta. Existen muchas formas lingüísticas que serían apropiadas a la situación. Lo que no es probable es que haya sugerido como expresión apropiada *¡Prenda el aire!* Esto sería demasiado directo. Cuando empezamos a estudiar las lenguas, solemos creer que el imperativo es la forma adecuada para pedir cosas. Sin embargo, el imperativo genera cierto nivel de conflicto, porque no le ofrece ninguna alternativa al interlocutor. Esto resulta en una imposición que genera incomodidad y se considera descortés. Más adelante, veremos cómo la lingüística explica la producción y interpretación del habla indirecta.

### **La cortesía es un tema complejo**

La cortesía es un fenómeno complejo que se puede abordar desde diversas perspectivas. Como hemos visto en los ejemplos al inicio de este capítulo hay diferentes estrategias de respuesta ante situaciones incómodas; se puede decir algo, pero se puede incluso elegir el silencio o una respuesta física o no-verbal (como el uso de gestos). Sin embargo, la cortesía que nos interesa en este capítulo es verbalizada, aunque el lector debe considerar que esta descripción no agota todas las opciones disponibles. Las teorías de cortesía que abordaremos se ubican en el campo de la sociopragmática que se entiende como el interfaz entre la sociología y la pragmática (Spencer-Oatey, 2000). Pretenden explicar las respuestas verbalizadas de las sociedades humanas a los conflictos potenciales generados en la interacción.

Incluso las manifestaciones lingüísticas de la cortesía son más complejas de lo que se podría suponer. No es un asunto sencillo de agregar ‘por favor’ a todas

nuestras solicitudes. Por un lado, no todos los enunciados que incluyen ‘por favor’ son corteses. La expresión puede emplearse con tono sarcástico, cancelando así la cortesía. Tampoco todo enunciado que omita ‘por favor’ es necesariamente descortés. Hay muchas formas lingüísticas que conllevan implicaturas de cortesía como veremos más adelante en este capítulo. En el idioma español la despersonalización, el tiempo condicional y el modo subjuntivo se usan frecuentemente para minimizar la ofensa causada.

Se podría pensar que las expresiones lingüísticas más riesgosas en términos de posible ofensa son las solicitudes. Desde la infancia, nos enseñan que las cosas se piden ‘por favor’ y es evidente que pedir prestado algo o pedirle a alguien que nos ayude con realizar algo requiere atención a la cortesía. Pero la reflexión revela que muchas otras expresiones generan ofensa, entre ellas, invitaciones a salir, ofrecimientos de ayuda y cumplidos donde nos podría parecer que estamos haciendo un favor al oyente y no hay riesgo de ofensa.

La cortesía es vista como uno de los universales del lenguaje. Sin embargo, aun cuando todas las sociedades cuentan con estrategias de cortesía no se realizan de la misma manera en todas. No se trata sencillamente de aprender la palabra correcta para ‘por favor’, sino que, por un lado, lo que causa ofensa en un grupo cultural puede ser inofensivo en otro y, por otro lado, lo que se considera cortés en un grupo cultural puede ser insuficiente para satisfacer a los hablantes de otro grupo. Es común escuchar que las personas expresen opiniones como ‘Los alemanes siempre son muy descorteses’ o ‘Los japoneses son muy corteses’ sin tomar en cuenta que están juzgando la otra cultura a partir de los valores y creencias de la cultura propia. Los grupos culturales varían considerablemente en cuanto a las actas de habla que consideran descorteses, así como en la valoración de la necesidad de emplear estrategias de cortesía en el trabajo o entre amistades, entre muchas otras variables.

Por todo lo anterior, en la enseñanza de lenguas extranjeras es esencial sensibilizar a los estudiantes a la complejidad de la cortesía. Incluso en nuestra lengua materna, que hemos aprendido toda la vida y usado en un sinnúmero de situaciones, en ocasiones no observamos el nivel esperado de cortesía y llegamos a ofender a nuestros interlocutores. Para contemplar los retos de enseñar a ser cortés en una lengua extranjera, es conveniente revisar las teorías existentes

que pretenden explicar esta dimensión tan compleja del comportamiento lingüístico. Según Kádár y Haugh (2013):

*A linguistic phenomenon like politeness is an example par excellence of a social phenomenon that emerges through the ongoing, interlinked interactions of individuals. Just like language, then, we cannot trace politeness to any one single person or group of persons, but rather to the self-organising and emergent properties of the complex systems that form through ongoing interactions between persons over time and social space.*<sup>1</sup> (p.9)

La multidimensionalidad del fenómeno requiere un acercamiento multidisciplinario y su carácter emergente lo marca como un proceso dinámico en cambio constante que no puede aprenderse ‘de una vez y por siempre’. Lo que se entiende como un acto cortés en un momento, puede ser insuficiente en otro momento y necesitamos ser sensibles al impacto de los ritos sociales y las expectativas de nuestros interlocutores para guiarnos. El contexto juega un papel decisivo en la evaluación de la cortesía; es decir que las expresiones lingüísticas no se pueden considerar corteses o descorteses de manera absoluta, sino que lo son o no con respecto a una situación particular, así como por el rol social realizado por el hablante y sus interlocutores en esta situación. Incluso las groserías, que podríamos suponer descorteses en muchas situaciones, entre amigos pueden considerarse marcas de solidaridad y confianza.

La cortesía, al igual que muchos fenómenos lingüísticos, es fácil de identificar en lo intuitivo pero difícil de definir en lo teórico. Las posturas que abordaremos en este capítulo se acercan al concepto desde la perspectiva de que la cortesía puede verse, por un lado, como una conducta de uso guiado por nor-

---

<sup>1</sup> Un fenómeno lingüístico como la cortesía es un ejemplo por excelencia de un fenómeno social que emerge a través de las interacciones continuas e interconectadas de los individuos. Justo como la lengua entonces, no podemos asociar la cortesía a una persona en particular o un grupo de personas, sino más bien se asocia a las propiedades auto-organizativas y emergentes de los sistemas complejos que se forman mediante las interacciones continuas de las personas a través del tiempo y el espacio social (traducción propia).



mas o estratégica, en donde hay reglas a seguir para evitar la ofensa, o, por otro lado, como una conducta interaccional, en donde se usa la lengua para evadir el conflicto social o para construir una relación social cooperativa.

### Inicios de la teorización sobre la cortesía

Aunque las teorías principales que se anuncian directamente como teorías de cortesía (Lakoff, 1973; Fraser, 1975; Leech, 1983; Brown y Levinson, 1987; Spencer-Oatey, 2000; Locher y Watts, 2005, Ting-Toomey, 2005) iniciaron en los setenta, sus raíces se encuentran en los cincuenta y sesenta. Dos teorías importantes dieron cauce a las publicaciones posteriores en este campo del conocimiento, el concepto del *face* desarrollado por Goffman (1955) y el principio de la cooperación de Grice (1975). Por su importancia en la definición posterior del campo se exponen brevemente los elementos centrales de estas propuestas a continuación.

Herbert Paul Grice, un filósofo del lenguaje, presentó el principio de la cooperación en el ciclo de conferencias William James en la Universidad de Harvard en 1967 pero no se publicó hasta 1975. El principio de la cooperación se plantea de manera normativa, o sea, presenta una serie de reglas que el hablante debe observar dado que los hablantes somos inherentemente cooperativos en nuestras comunicaciones. La meta de su propuesta era explicar el fenómeno de implicatura, con lo que se refiere al proceso de generar significado a partir de una pista lingüística subespecificada (que no incluye toda la información requerida para su interpretación).

La máxima central<sup>2</sup> es “*Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged*” (Grice, 1975, p. 45). De ahí se desprende la pregunta de exactamente cómo puede determinarse la contribución requerida, por lo que Grice (1975) elabora cuatro máximas: cantidad, calidad, relevancia y manera.

---

<sup>2</sup> Una máxima es una regla de comportamiento.

<sup>3</sup> Haz que tu contribución a la conversación sea lo que se ha requerido, en el momento en que ocurre, por el propósito o dirección aceptada del intercambio en que se ve involucrado (traducción propia)

- La máxima de cantidad especifica que se haga la contribución tan informativa como sea requerido.
- La máxima de calidad requiere que la contribución sea verídica, o, por lo menos, que no sea falsa.
- La máxima de relevancia pide que la contribución se relacione con la conversación.
- La máxima de manera pide contribuciones claras, sin ambigüedad o elaboración innecesaria.

El que las máximas se plantean en forma de reglas no implica que necesariamente se observen todo el tiempo. Más bien el supuesto es que todos los hablantes implícitamente sabemos que estas son las reglas y que cuando alguien las rompe, desacata o incumple, se ha realizado con algún objetivo comunicativo. La violación de las máximas crea implicaturas conversacionales que afectan la interpretación de la comunicación. Veamos un ejemplo:

2) Madre: *¿Limpiaste tu cuarto y te lavaste los dientes?*

Hijo: *Me lavé los dientes*

En este intercambio se genera una implicatura que el hijo no ha limpiado su cuarto a causa de la reducción en la informatividad de la respuesta (máxima de cantidad). Nota que el principio de la cooperación se enfoca a la eficiencia en la información, mientras que la cortesía es una cuestión de las relaciones humanas. Incluso Grice mismo señala que haría falta desarrollar otros juegos de máximas para describir aspectos morales y éticos del uso de la lengua.

En 1955 en un artículo seminal, Erving Goffman presentó el concepto de *facework* (gestión de imagen) que refiere a las actuaciones verbales y no verbales de las personas en interacción con otros con la finalidad de mantener, mejorar o derribar *face*. El término *face* puede traducirse como ‘imagen’, sin embargo, preferimos dejarlo en inglés para denotar su uso teórico. *Face* es la imagen personal con presencia pública especificada en términos de atributos socialmente aprobados; es el valor social positivo que una persona se adjudica por haber asumido cierta línea frente a otros participantes en un contacto social (Goffman, 1955).

Sin embargo, crucialmente, el hablante solo da indicios de la línea que pretende asumir, *face* es atribuido por los otros presentes al reconocer (o no) que cierta línea se tomó. La línea es el conjunto de actos verbales y no verbales que da pistas de la posición asumida por la persona frente a una situación particular, lo que, a su vez, comunica su valoración de los participantes, incluyéndose a sí mismo.

El *face* y su gestión se vincula estrechamente con las emociones. Si el *face* que una persona siente en un intercambio específico corresponde mayormente a lo que habitualmente siente, no habrá una respuesta emotiva destacada. Sin embargo, si la valoración sentida es marcadamente menos favorable, tendrá una respuesta emotiva negativa; ‘se sentirá mal’. Al contrario, si es marcadamente más positiva que lo habitual, se sentirá bien, y tendrá una respuesta emotiva positiva. Aunque el *face* se plantea como un atributo personal no se localiza en la persona, sino que se genera en el flujo de los acontecimientos que configuran la interacción entre personas.

### Una versión normada de la cortesía

Los planteamientos clásicos en torno a la cortesía en el lenguaje comparten un interés en las convenciones que rigen lo cortés y pretenden generalizar acerca de la cortesía, aportando modelos universales que describen la cortesía en lo abstracto para aterrizar en lo concreto. Lakoff (1973) expande las máximas de Grice para abordar la dimensión social y relacional del lenguaje, Fraser (1975) delimita un contrato conversacional, Leech (1983) detalla las máximas de la cortesía y su gestión para las relaciones humanas. Aun cuando estas teorías se orientan hacia cierta normatividad sería un error pensar que son rígidas, al igual que el principio de la cooperación de Grice, no se supone que las reglas no se rompen, sino que es justo en romper las reglas que el significado se genera. Además, representan los primeros pasos hacia las teorías complejas que se manejan actualmente en el campo, por lo que tienen valor.

En 1973, Robin Lakoff respondió la invitación de Grice para elaborar otros conjuntos de máximas para explicar el fenómeno de la cortesía. Lakoff (1973) señala que, para que un enunciado se pudiera considerar pragmáticamente bien formado, además de observar el principio de la cooperación (ser claro) se tendría que observar el principio de la cortesía (ser cortés) y que el principio de la corte-

sía tiene precedencia para los hablantes. Es decir, si una persona tiene que elegir entre violar una máxima de cooperación o una de cortesía, casi siempre romperá la de cooperación para garantizar la de cortesía. Esta atención a lo social por encima de lo informativo representa una aportación sustancial a la teorización lingüística. El principio de la cortesía de Lakoff se desglosó en tres directrices que delimitan las estrategias empleadas en la competencia pragmática en diferentes dinámicas sociales.

La primera regla, **no te impongas**, es más relevante en relaciones con cierta distancia social ya sea porque no se conocen bien o porque pertenecen a distintos niveles jerárquicos. Se debe evitar imponer alguna obligación al otro. En lo lingüístico, se realiza a través de las expresiones impersonales. *Aquí no se puede fumar*, en lugar de *No fumes aquí*.

La segunda regla, **ofrece opciones**, es particularmente importante cuando los interlocutores pertenecen al mismo nivel jerárquico, pero no se conocen bien. Se realiza con expresiones mitigantes (*hedges* y eufemismos). Los *hedges* son aquellas expresiones que atenúan la fuerza de una expresión, como *quizá*, *posiblemente*, o ciertas estructuras como el condicional *pensaría*.

La tercera regla, **sé amable para que el interlocutor se sienta bien**, es sobre todo relevante en las relaciones amistosas cercanas. Se logra a través de mostrarse interesado en las cosas del otro y compartir intereses y obligaciones, por ejemplo, hacer que el interlocutor se sienta parte del endogrupo.

En otro tipo de acercamiento, Bruce Fraser plantea su contrato conversacional en 1975. La versión que comentaremos aquí se publicó en 1990. El contrato conversacional es un acuerdo implícito suscrito desde el inicio de una conversación por los participantes en el que se establecen los derechos y obligaciones de cada uno. El acuerdo es flexible y puede volverse a negociar a lo largo de la conversación en respuesta a cambios en las condiciones. Entre estos derechos y obligaciones se encuentran cuestiones generalizadas como el derecho a tomar turnos, quién puede interrumpir a quién y bajo qué circunstancias, pero también consideraciones más específicas por contextos particulares, como, por ejemplo, la necesidad de hablar en voz baja (o incluso abstenerse de hablar) en una biblioteca. Además, hay términos contractuales particulares entre personas quienes se comunican habitualmente para ciertos fines que se retoman de las conversaciones anteriores.

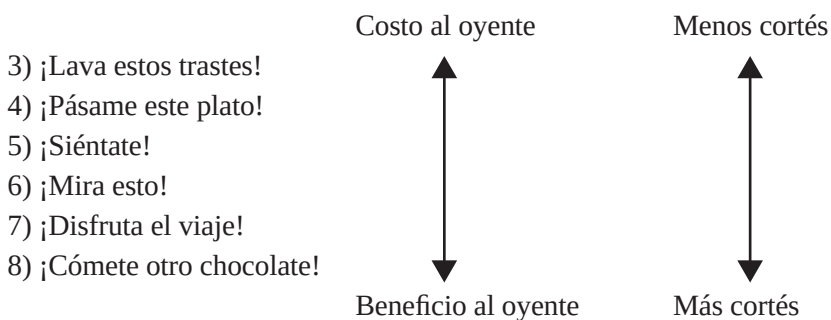
La noción del contrato conversacional es intuitivamente atractiva. Distintas situaciones evocan distintos contratos, por ejemplo, en una conversación entre amigos los turnos serán aproximadamente equilibrados entre los participantes, de no ser así, el participante a quien le faltó oportunidad para hablar tendría el derecho de reclamar una falta de cortesía. Por otro lado, en una entrevista laboral, el entrevistado solo tiene el derecho a realizar preguntas al final cuando se le cede este derecho de manera explícita. La forma en que uno puede dirigirse a un presidente o monarca está rigurosamente establecida de tal forma que parece ser contractual. Crucialmente, ser cortés implica operar dentro de las restricciones al comportamiento establecido en el contrato conversacional. Lo que no cumple con las expectativas del contrato se considera descortés. Bajo esta perspectiva la cortesía no es un acontecimiento ocasional; algo que hacemos para hacer que nuestro interlocutor se sienta bien, o evitar que se sienta mal, sino algo que tenemos que hacer como parte de la comunicación (Fraser, 1990). Esta perspectiva explica porque no notamos cuando alguien cumple las expectativas; esto se considera normal, sin necesidad de comentario, pero cuando alguien rompe las expectativas del contrato conversacional es muy notorio. Sin embargo, a pesar de ser una explicación interesante, no ofrece un marco explicativo y esconde más que revela las complejidades de la cortesía.

En 1983, Geoffrey Leech planteó un marco más elaborado para explicar la cortesía a través de un sistema de principios diseñados para mantener el equilibrio social. El sistema del principio de la cortesía (*politeness principle*) se formula en 6 máximas de las que tacto es la primera (y la más importante). Las demás son generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía.

Por ejemplo, si veo que un amigo está intentando colgar un cuadro, pero carece de las herramientas y habilidades necesarias para la tarea puedo guiarme con las máximas para ofrecer apoyo sin ofenderlo. Si digo *¿Quieres que te preste mi taladro?* estaré ofreciendo un beneficio y ahorrándole un costo. Puedo minimizar el costo para mí, diciendo, *Voy rápido y te lo traigo*. Necesitaré mitigar la generosidad de mi oferta, por lo que podría agregar, *no es ningún problema o es lo menos que podría hacer por ti*.

Leech (1983) plantea una escala pragmática de costo-beneficio que determina el nivel de cortesía requerida con referencia a los costos y beneficios relati-

vos generados para el oyente o el hablante. Para ilustrar el concepto, consideremos el posicionamiento relativo en una escala de seis instancias del imperativo donde 3 es la expresión que implica mayor beneficio para el hablante y mayor costo para el oyente, mientras que 8 es de mayor beneficio para el oyente sin generarle mucho costo.



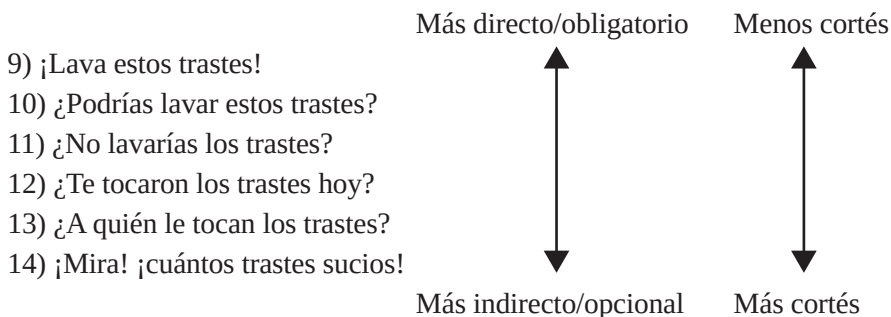
En el ejemplo 3 el hablante logra que se laven los trastes sin tener que hacer nada, pero el oyente tiene que invertir tiempo y esfuerzo en la acción comprometida. En el 8, el hablante tiene que ceder un chocolate, que presumiblemente es suyo, mientras que el oyente adquiere un chocolate sin invertir. Para facilitar la comparativa entre ejemplos, todas las oraciones se han presentado en el imperativo y en la forma de *tú*. No obstante, el lector puede imaginar los ajustes que se pueden realizar en la selección de otras formas lingüísticas o sustituir *usted* por *tú*.

Una segunda escala pragmática contempla el papel de la indirección. Para entender la indirección necesitamos comprender el concepto pragmático del acto del habla. Los actos de habla son aquellas oraciones utilizadas en contextos reales de comunicación. No son abstracciones lingüísticas diseñadas para observar un rasgo formal sino intervenciones discursivas realizadas con una intención. Se describe el acto del habla en tres niveles: locutivo, ilocutivo y perlocutivo.

- El nivel locutivo es lo que se dijo; se refiere a la forma lingüística. Es declarativo, imperativo, interrogativo, por ejemplo, y contiene ciertas palabras.
- El nivel ilocutivo es el más relevante en la pragmática clásica y se refiere a la intención del acto, pudiendo ser reportar un hecho, ofrecer una opinión o sugerencia, invitar a alguien, agradecer, felicitar, etc.
- El nivel perlocutivo se enfoca en el efecto que se obtiene en el interlocutor. No siempre se obtiene el acto perlocutivo deseado, a veces cuando realizo actos del habla con la intención de amenazar, fallar, y solamente logro divertir a mi interlocutor.

A veces coincide la forma locutiva con el acto ilocutivo, cuando por ejemplo realizamos una pregunta con un interrogativo (*¿Cómo se llama la esposa de Juan?* cuando realmente quiero saber cómo se llama la esposa de Juan y no indirectamente llamar tu atención al hecho de que Juan se ha registrado en un hotel con una mujer de nombre distinto al de la esposa) o usamos un declarativo para aportar una información (*Las enchiladas llevan cebolla*, con la intención de describir este platillo y no indirectamente con la intención de solicitar que alguien pique cebolla para mis enchiladas). Cuando esta persona pica la cebolla para mis enchiladas, se habrá logrado el efecto perlocutivo.

La escala de indirección explota estos posibles ajustes para explicar el impacto de los directivos realizados en formas alternas al imperativo explícito. En este caso, 9 tiene la forma lingüística del imperativo y la forma ilocutiva de mandar, por lo que estos niveles coinciden de manera directa. En contraste, el ejemplo 12 tiene la forma de una pregunta, pero no se realiza con la intención de solicitar información sino de recordar al oyente que le tocan los trastes, por lo que es un acto del habla indirecto. Los ejemplos también ilustran la escala de opcionalidad, donde los primeros ejemplos ofrecen menos opción de no cumplir con el directivo en comparación con los ejemplos posteriores.



Ciertas formas son más indirectas que otras, como en los ejemplos 13 y 14 donde no hay referencia directa a que el oyente deba lavar los trastes. Otra definición de la indirección es en función del número de pasos inferenciales requeridos para interpretar el significado a partir de la forma. En el ejemplo 14, al escuchar que hay muchos trastes sucios, el oyente debe inferir que, si se lavan, estarán limpios, que los trastes limpios se prefieren, que el oyente es una persona con la obligación de lavar trastes y que el hablante no tiene intención de lavar los trastes.

También algunas formas admiten mayor opcionalidad que otras. Las formas interrogativas permiten cierta incertidumbre sobre si el oyente realizará la acción requerida. El ejemplo 14, a pesar de estar en imperativo, es más cortés que las formas anteriores porque convierte la respuesta del oyente de lavar los trastes en una acción voluntaria motivada por una observación inocente del hablante. Este modelo asume que, entre más indirecto, más cortés. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que un acto del habla realizado de manera muy indirecta conlleva el riesgo de no comprenderse, por lo que es importante solo aplicar el nivel de indirección esperada en una situación específica.

Además de las consideraciones de costo-beneficio, indirección y opcionalidad, la naturaleza de la relación social existente entre los participantes afectará el nivel de cortesía esperado. En este sentido, un profesor puede decirle a un estudiante que llega al salón de clase, *Cierra la puerta*, pero si el mismo estudiante está entrando a la cafetería el profesor no tendría el derecho de realizar un planteamiento tan directo. Además del principio de la cortesía, Leech (1983) propone otros dos principios de menor importancia, el principio de la ironía (*Irony*



*Principle*), que explica la interpretación de enunciados irónicos, y el principio del cotorreo (*Banter Principle*) que pretende explicar el manejo de la descortesía en relaciones amistosas y al que regresaremos más adelante en este capítulo.

### La teoría de cortesía orientado al *face* de Brown y Levinson

Uno de los modelos más influyentes de cortesía es el propuesto en 1978 por Penelope Brown y Stephen Levinson (de aquí en adelante ByL) investigadores del Instituto Max Planck. Aquí estaremos usando la versión modificada de 1987. ByL propone una noción de la cortesía estratégica y basada en el *face* retomando el concepto de una valoración social de la persona, pero además agregando una estrecha relación con las ideas de honor y virtud, así como vergüenza y redención. Tenemos deseos asociados a nuestro *face* que pueden ser positivos o negativos.

- *Face* positivo se orienta hacia la imagen social personal. Es el deseo de ser valorado positivamente, de que nos consideren buenas personas, para tener una autoimagen consistentemente positiva.
- *Face* negativo se orienta hacia nuestro lugar en el mundo. Incluye nuestros deseos, nuestro derecho a tener propiedades y territorios propios, así como poder actuar libremente en el mundo sin restricciones.

No solo tenemos *face* sino que también sabemos que los demás tienen *face* y asumimos que su *face* opera de manera similar al nuestro. En otras palabras, sabemos que no podemos maximizar nuestros deseos de nuestro propio *face* sin afectar de alguna manera a los deseos del *face* de nuestros prójimos. ByL asume que los seres humanos somos actores racionales, por lo que no haremos nada que altere innecesariamente el equilibrio. Sin embargo, es importante considerar que los actos del habla que realizamos inevitablemente alteran este equilibrio, puesto que cualquier acto del habla puede considerarse una amenaza al *face* (acto amenazante al *face*, AAF), ya sea positivo o negativo, del hablante o del oyente.

La interacción entre los elementos suele ser bastante compleja. Por ejemplo, un acto ilocutivo de insultar amenaza al *face* positivo del oyente porque pone en tela de juicio su competencia o valor personal, pero al mismo tiempo, amenaza al *face* positivo del hablante porque las personas buenas no insultan a

los demás. Siempre que no sea la intención del hablante amenazar el *face* del oyente procurará atenuar la amenaza latente del acto. Debemos recordar que como ser racional comprende que al amenazar el *face* del otro se abre al riesgo de provocar una amenaza a su propio *face* por parte del interlocutor, lo que reduce la probabilidad de realizar el AAF sin atenuación alguna<sup>4</sup>.

El modelo ByL es de naturaleza estratégica lo que permite una descripción más flexible y realista que los modelos con máximas. El comportamiento estratégico solo surge cuando existen opciones de actuar (incluso si como hablantes no estamos conscientes de las opciones ni de realizar una selección de estrategia en una situación comunicativa). Al optar por describir la cortesía como un comportamiento estratégico, ByL se comprometen a describir las opciones disponibles y los motivos por elegir un curso de acción por encima de otro. ByL expresa la probabilidad de realizar el acto del habla como una función de tres deseos: el deseo de comunicar el contenido del AAF, el deseo de ser eficiente o la urgencia con la que se deba comunicar y el deseo de proteger el *face* del oyente. El riesgo se evalúa no solamente en términos lingüísticos, sino que depende a su vez de tres variables sociológicas de riesgo: el poder relativo entre el hablante y el oyente, la distancia social entre ellos en cuanto a su familiaridad y frecuencia de contacto y grado de imposición que implica el acto del habla específico.

Para reflexionar sobre estos factores, pensemos que no es lo mismo pedir prestada cualquier suma de dinero a nuestro jefe en el trabajo que a un hermano (poder relativo y distancia social). No es lo mismo pedirle prestado a un amigo que vemos todos los días que a uno que solo vemos dos veces al año (distancia social). No es igual pedir prestado 10 pesos que 1,000 (grado de imposición).

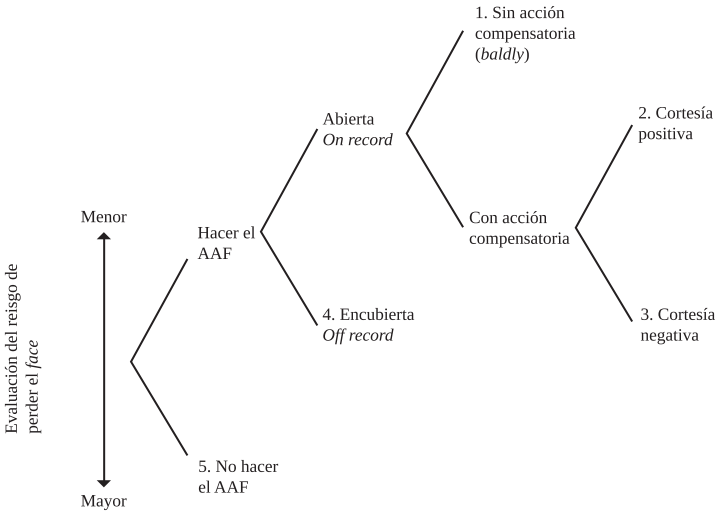
---

<sup>4</sup> Debemos notar aquí que la interpretación de ByL (1987) de la noción del *face* empieza a apuntar hacia un rasgo inherente del individuo en lugar de una máscara fluida que puede cambiar de una interacción a otra o de acuerdo con el papel del hablante en un contexto específico. Esta limitación no está en el concepto original de Goffman, ni necesariamente en el trabajo original de ByL, más bien es una tendencia natural hacia la simplificación que puede verse alentada por la naturaleza del modelo de ByL. En particular, como observamos anteriormente, la noción original del *face* no se considera un rasgo interno, sino un fenómeno externo que se construye en relación con otros.

Retomemos la situación planteada al inicio del capítulo donde nuestra supervisora tiene una mancha de comida en la mejilla y está a punto de participar en frente a un grupo de colegas de distintos departamentos. Hay una diferencia considerable de poder, lo que dificulta el AAF, porque tener manchas de comida plantea cuestiones serias sobre nuestra higiene personal, pero tenemos contacto frecuente con la supervisora en el trabajo, lo que aumenta nuestras probabilidades de realizar el AAF, en parte para proteger nuestro propio *face*. Decirle que tiene la mancha es malo, pero no decirle y que se dé cuenta después que (i) tenía una mancha, (ii) que nosotros pudimos ver la mancha, y (iii) que la dejamos pasar a presentar ante el grupo sin decir nada es potencialmente mayor amenaza a la buena relación social que queremos fomentar, asumiendo que esta sea deseable.

Se presentan las opciones del hablante en la figura 1 donde se observa que de acuerdo con su evaluación del riesgo de perder el *face* y sus deseos de llevar a cabo el AAF un hablante puede elegir entre realizar el acto del habla o no, así como varias opciones para realizar el acto.

Figura 1  
El esquema estratégico de la cortesía de Brown y Levinson (1987: 69)



Si las variables situacionales (poder, distancia y grado de imposición) llevan a una valoración menor del riesgo de amenaza al *face*, el hablante realizará el acto del habla de manera abierta (*on record*) y sin ofrecer alguna acción compensatoria para el oyente. Está marcado en el esquema como la opción 1. Si quiero pedir prestados 10 pesos de un amigo cercano es probable que diré de manera directa, *Prestáme diez pesos*. Aunque le estoy quitando temporalmente algo que le pertenece (amenaza al *face* negativo), es una suma menor, lo que reduce el grado de la imposición. Además, cuando me presta el dinero aumenta su *face* positivo por su acto de generosidad.

Cuando aumenta el riesgo de amenaza al *face* por cualquiera de los factores mencionados, el hablante seleccionará una estrategia de mayor nivel. Las estrategias 2 y 3 implican ofrecer acción compensatoria, es decir, atender al *face* del interlocutor de tal forma que reduce el impacto negativo del acto. Esto se puede hacer con atención al *face* positivo (estrategia 2, cortesía positiva) o negativo (estrategia 3, cortesía negativa). La acción compensatoria comunica al interlocutor que la amenaza al *face* no es deseada por el hablante. Una instancia de un AAF directo con acción compensatoria para el *face* positivo debe orientarse hacia la imagen social de la persona, haciendo alusión a algún rasgo positivo como inteligencia o dedicación: *Siempre tomas tan buenos apuntes de clase, ¿te importaría prestármelos?* No tiene que ser tan descarada, por supuesto, cualquier forma en que se logra comunicar al mismo tiempo de realizar el AAF que el hablante considera que el oyente es un miembro de su grupo, que se identifica positivamente con él o ella como persona será una atención al *face* positivo. Por el otro lado, un AAF directo con acción compensatoria para el *face* negativo se orienta hacia el derecho a tener posesiones sin restricciones. Evidentemente si pido prestado tus apuntes te estoy quitando la posibilidad de consultarlos, por lo que reduciré el impacto del préstamo: *¿Me puedes prestar tus apuntes? Te los regreso en 20 minutos*. Incluso, simplemente disculparse por la interrupción constituye una acción compensatoria de atención al *face* negativo, en el sentido de que afirma que el hablante sabe que le está quitando tiempo al oyente y que lo lamenta.

Si la evaluación del riesgo de amenaza al *face* es mayor, el hablante puede elegir la estrategia 4, es decir, realizar el AAF de manera encubierta (*off record*), por ejemplo, *Ojalá tuviera los apuntes de ayer*, con la intención de pedir presta-

dos sus apuntes. Esto conlleva el beneficio de ser negable debido a que la solicitud no se realizó directamente. Otro ejemplo sería, si salimos a comer con amigos y al final de la comida digo *¡Ay! Se me olvidó mi cartera*, se puede entender que estoy pidiendo prestado dinero o buscando que me inviten la comida, pero no he pedido prestado de manera directa, por lo que (siendo que es la cuarta vez este mes que hago lo mismo) se desespera y dice, *¡No puede ser que vas a pedir prestado de nuevo!*, puedo responder con toda exactitud que no estoy pidiendo prestado, solo estoy observando que se me olvidó la cartera.

Finalmente, la estrategia 5, no realizar el acto del habla, se emplea en aquellas situaciones donde se considera demasiado riesgoso realizar el AAF. Con esta estrategia falla la comunicación del contenido para preservar la relación entre los interlocutores. Aunque es interesante en términos del comportamiento social, no tiene interés lingüístico. No necesariamente significa que el AAF es particularmente riesgoso en términos absolutos. Por ejemplo, si estamos en un cuarto caluroso con las ventanas cerradas, puedo elegir simplemente abrir las ventanas en lugar de pedirle a alguien más que lo haga y evitar así el AAF.

La selección de estrategia debe corresponder de manera exacta con la evaluación del riesgo del AAF porque en el caso de seleccionar una estrategia demasiado elevado se generan implicaturas sobre el acto. Por ejemplo, si quiero pedir prestado 10 pesos y no lo realizo de manera abierta y directa (*Préstame 10 pesos por favor*) sino que agrego demasiados marcadores de cortesía: *No sé si me harías el enorme favor de prestarme 10 pesos, te los regresaré en unos 15 minutitos. Es que los necesito para la máquina de refrescos, pero no me tardo nada en regresártelos*. El acto se tornará sospechoso por el exceso de cortesía en relación con el costo para el oyente. Puede entenderse, por ejemplo, que estos 10 pesos tienen un valor extraordinario, o que el hablante cree que el oyente no sea generoso (el *face* positivo) o que en realidad estoy mintiendo y me voy a tardar mucho en regresar el dinero o que estoy siendo sarcástico, entre muchas otras posibles interpretaciones. Una interpretación que no es posible es que yo sea una persona muy cortés. Por haberme excedido en el uso de cortesía obtendré el efecto contrario.

Otro aspecto interesante de la teoría ByL es que pretende ser universal en el sentido de servir como marco referencial para la descripción de la cortesía

en cualquier grupo cultural. ByL (1987) pretende ofrecer el esqueleto para una teoría de la cortesía, pero reconocen que será modificado en cualquier grupo cultural que lo usa en cuanto a los tipos de acta de habla constituye una amenaza al *face* y la gravedad de la amenaza generada por esta clase de acta. Por ejemplo, en la cultura mexicana los *cumplidos* generalmente son bienvenidos y no constituyen AAFs, pero en la cultura británica, el alto valor otorgado a la modestia significa que aceptar un cumplido implica ser menos modesto que lo apropiado. Por ello, cuando se ofrece un cumplido a una persona británica con frecuencia se negará el valor de este. Esto da lugar a intercambios como el 15:

15) A (Mexicana): *What a pretty dress!*

B: (Británica) *This old thing? I've had it for years.*<sup>5</sup>

Que puede resultar confuso para A, e incluso llegar a sentirse como una descortesía de parte de B, quien parece estar cuestionando su buen gusto (lo que también forma parte del *face* positivo de A).

Adicionalmente, ByL (1987) elaboran una descripción detallada de las estrategias de cortesía positiva, cortesía negativa y actos indirectos y las expresiones lingüísticas que se usan para realizar estas estrategias. Para realizar una estrategia de cortesía positiva se pueden usar:

- xvi. expresiones que implican la aceptación del oyente como parte del endogrupo del hablante (usando jerga o dialecto del endogrupo),
- xvii. sugerir que el hablante y el oyente son colaboradores habituales (incluyendo tanto el hablante como el oyente en la actividad sugerida),
- xviii. cumplir con los deseos del *face* del oyente de alguna manera (con ofertas de simpatía, cooperación o comprensión).

Para la cortesía negativa se sugieren estrategias lingüísticas como:

---

<sup>5</sup> A: *¡Qué lindo vestido!*; B: *¿Esta cosa vieja? Lo tengo desde hace años.*

- i. ser convencionalmente indirecta (por ejemplo, la expresión *¿Me podrías pasar la sal?* tiene forma de pregunta, pero por convención es una solicitud) lo que ahorra tiempo de enunciación e interpretación,
- ii. evitar las suposiciones acerca de lo que está dispuesto a hacer el oyente (*¿Quieres ir al cine?* en lugar de *¡Vamos al cine!*),
- iii. no obligar la participación del oyente (con expresiones de pesimismo, *Me imagino que no quisieras acompañarme al juego el sábado*),
- iv. aclarar que no se desea imponer algo sobre el oyente con disculpas anticipadas o la impersonalización (*Los estudiantes deben llegar a tiempo a la clase*),
- v. compensar otros deseos del oyente, por ejemplo, a través de reconocer la deuda generada por el acto (*Vén conmigo a la fiesta, por favor. Te prometo que después haremos lo que tú quieras el siguiente fin de semana*).

Para realizar actos indirectos (*off-record*) se puede invitar generaciones de implicatura conversacional o explotar el uso de lenguaje vago o ambiguo. Hemos presentado antes algunos ejemplos de indirección por implicaturas (*¿A quién le tocan los trastes?*, o *¡Mira!, ¡cuántos trastes sucios!*) La vaguedad en las expresiones lingüísticas debe alcanzar un equilibrio delicado entre ser indirecto y todavía poderse interpretar. ByL (1987) dan como ejemplo, *Parece que alguien ha tomado demasiado*, lo que para interpretarse adecuadamente debe contar con un referente claro.

### Más allá de ByL

Aunque se trata de un modelo muy completo que sigue contando con mucha popularidad y que forma la parte central de cualquier tratado sobre la cortesía, ByL (1987) tiene limitaciones. Por un lado, se enfocan de manera casi exclusiva en el acto del habla lo que limita su capacidad para describir fenómenos de cortesía que trasciendan este nivel para construirse a lo largo del discurso. Aun cuando representa un avance considerable en la descripción de factores que afectan la selección de estrategias de cortesía, se concentra en las necesidades del individuo sin considerar el impacto de sus acciones sobre otros interlocutores. Tampoco se adapta fácilmente a explicar la descortesía, un fenómeno complejo que no puede reducirse a la ausencia de la cortesía (Eelen, 2001). Es en

estos tres sentidos, el giro discursivo, la perspectiva relacional y la atención a la descortesía, en los que se ha desarrollado la teorización acerca de la cortesía en este milenio y dedicaremos el resto del capítulo a comentar el trabajo de algunos representantes importantes en este sentido. Se debe considerar, sin embargo, que los autores no pertenecen exclusivamente a una u otra tendencia, por lo que el trabajo de Locher y Watts (2005) que se identifica fuertemente con el giro discursivo también cuentan con aspectos relacionales o Spencer-Oatey (2011) del enfoque relacional también anticipa el desdibujo de la distinción entre cortesía y descortesía marcado por el uso de la forma (des)cortesía que promueve ver las acciones corteses y descorteses como distribuidas gradualmente en un continuo, en lugar de extremos opuestos sin término medio.

### **El giro discursivo**

El giro discursivo en la teoría de la cortesía surge como respuesta crítica a ByL (Eelen, 2001; Mills, 2003; Van der Bom y Mills, 2015), sobre todo a su mirada excesivamente analítica en varios sentidos.

1. Se enfoca en unidades textuales cortas y descontextualizadas a raíz de su empleo del acto del habla como unidad de análisis, lo que dificulta considerar a la cortesía como un proceso desarrollado a lo largo de varios turnos y en interacción.
2. Se plantea la cortesía desde el enfoque del investigador (ético) sin tomar en cuenta las perspectivas de los usuarios de la lengua en cuanto su percepción de los usos corteses y descorteses de la lengua (émico).
3. Sus ejemplos tienden a salir de la imaginación del investigador, en lugar de representar usos auténticos de la lengua.

Además de simplemente requerir el uso de ejemplos lingüísticos más extensos, el giro discursivo plantea considerar todas las facetas del entorno social y discursivo en la producción y la interpretación de un acto de cortesía o descortesía a través de las nociones de discurso y poder.

Por otro lado, señalan que las teorías clásicas no distinguen entre cuestiones de Cortesía<sup>1</sup> (de primera orden o émico), el sentido común del participante en



el discurso sobre lo que constituye ser cortés en una interacción, y cuestiones de la Cortesía<sup>2</sup> (de segunda orden o ético), una noción abstracta y teorizada de lo que es ser cortés (Eelen, 2001; Locher y Watts, 2005). En el giro discursivo se prefiere un análisis al nivel micro de dinámicas de comunicación locales en comunidades pequeñas por encima de la generalización con las variables macrosociales como edad, género o clase social. A su vez, esta tendencia refleja un movimiento más amplio en las ciencias sociales para privilegiar la perspectiva del participante en la definición de los procesos investigados en lugar del análisis por expertos.

En las investigaciones clásicas de la cortesía se identificaban ciertas expresiones lingüísticas como marcadores de actos del habla, por ejemplo, *lo siento* como marcador de una disculpa o *¿Podrías...?* como marcador de una solicitud. Luego se buscan estas expresiones de un corpus de textos para analizar los actos de disculpa o solicitud. Sin embargo, el análisis resultante restringe la búsqueda de actos del habla a aquellos que emplean las expresiones base, aunque sabemos que no todas las disculpas necesariamente incluyen las palabras *lo siento* (ni toda expresión que incluya las palabras *lo siento* constituye necesariamente una disculpa aceptable). En el giro discursivo, en lugar de determinar de antemano cuales marcadores lingüísticos se considerarán para identificar actos (des)cortesés, se solicita a los participantes que identifiquen momentos de dificultad en una interacción para después analizar el uso de la lengua para negociar este conflicto. Esto proporciona un análisis más auténtico al mismo tiempo que amplía la búsqueda para encontrar instancias de (des)cortesía (Van der Bom y Mills, 2015).

En el giro discursivo, la cortesía y la descortesía forman un sistema ideológico con un rol importante para los juicios del oyente y las expectativas de los participantes. La investigación de la cortesía en el giro discursivo requiere un enfoque más amplio utilizando juegos de roles, cuestionarios, así como entrevistas individuales y grupales para complementar el análisis lingüístico con la perspectiva de los participantes en las interacciones estudiadas. Van der Bom y Mills (2015) analizan una conversación que se llevó a cabo en una reunión de cuatro amistades de diversas culturas, complementando el análisis con entrevistas posteriores. Durante la conversación, una de las participantes (Dorothy) pregunta a otra (Naomi) porque dejó de escribir. Naomi responde que Doro-

thy criticó su redacción como simple y trillada. Dorothy se defiende en varios momentos de la conversación comentando que Naomi no debió haber dejado de escribir por un comentario suyo. En las entrevistas, Dorothy menciona que el comentario de Naomi le generó incomodidad. Entrevistando a las otras tres participantes, se vio que no lo recuerdan como un conflicto, sino que sintieron que era parte del cotarro. La mirada amplia aportada por esta metodología al ver una conversación completa y consultar a los participantes sobre sus juicios y sus reacciones emotivas a la (des)cortesía, permite conocer los motivos y percepciones de los interlocutores.

Otro aspecto importante del giro discursivo es que las opciones de los interlocutores no son entre ser cortés o no serlo (y por ende ser descortés), sino entre ser (des)cortés y ser político (Watts, 2003). La mayoría de los usos de la lengua son políticos, es decir ni corteses ni descorteses sino simplemente apropiados de acuerdo con las restricciones sociales de la situación (Locher y Watts, 2005). Estos usos políticos tienden a pasar desapercibidos en el uso; no están marcados. La cortesía solo se vuelve marcada en una de tres opciones de uso:

- *marcación positiva por cortesía*: son los usos que hemos anotado antes en cuanto a la atención a *face*, como ofrecer opciones, evitar la imposición, despersonalizar, o usar expresiones indirectas.
- *marcación negativa por descortesía*: las expresiones son inapropiadas y descorteses, como es el caso de insultos o el uso deliberado de tabú o grosería, aunque debemos reconocer que la presencia de estas formas lingüísticas no son las únicas causas de la descortesía.
- *marcación negativa por cortesía excesiva*: genera implicaturas de sarcasmo o valor extraordinario no detectado en el riesgo al *face* o costo para el interlocutor. Ser demasiado cortés es una acción comunicativa marcada negativamente por falta de propiedad y se torna descortés.

Las divisiones entre las categorías de la (des)cortesía no se definen de manera tajante ni objetiva debido a que responden primordialmente a criterios discursivos negociados *ad hoc* en cada situación comunicativa.

## Una perspectiva relacional

Al mismo tiempo que el giro discursivo, surge la perspectiva relacional en respuesta a otras críticas del modelo de ByL (1987). Matsumoto (1988) argumenta que ByL se orienta excesivamente a las necesidades y deseos del individuo, cuando en otras sociedades, como la japonesa, lo importante no es la propiedad personal sino la posición relativa a otros y su aceptación en el grupo. La crítica inspira el modelo de gestión de las relaciones sociales de Helen Spencer-Oatey (2000, 2011). Si la meta central de la cortesía entendido por ByL (1987) era la preservación del *face* o evadir la ofensa, la gestión de la cortesía en el trabajo de Spencer-Oatey es flexible y depende de las metas relacionales, que pueden orientarse hacia construir, mantener o destrozarse una relación social. Para enfatizar el rompimiento con los modelos anteriores, Spencer-Oatey rebautiza su concepto central como gestión del *rapport* en lugar de gestión de *face*. La palabra *rapport*, viene del francés *rapporter* que significa regresar algo a su origen o crear una relación. En las ciencias sociales, se emplea con un significado de “acuerdo intenso armonioso” del tipo que puede llegar a existir entre terapeuta y paciente. La perspectiva relacional introduce como planteamiento central que la cortesía propiamente no se puede entender afuera de las interacciones entre personas, es decir, debe observarse en su funcionamiento contextual y auténtico. El trabajo relacional se define como el esfuerzo que invierten los individuos en la negociación de sus relaciones con otros (Locher y Watts, 2005).

La propuesta de Helen Spencer-Oatey (2011) articula un modelo de la (des)cortesía como un fenómeno que se construye en la interacción y se basa en la investigación de incidentes reportados de descortesía en contextos multiculturales, así como las reacciones de los participantes. Parte de la observación que el concepto del *face* positivo en ByL (1987) ha sido subespecificado. Además, plantea que lo descrito como el *face* negativo, no es *face*, que implicaría el manejo de deseos o anhelos, sino más bien la gestión de derechos (Spencer-Oatey, 2002), retomando aspectos del contrato conversacional de Fraser (1990). Para ella, la gestión del *rapport* cuenta con dos componentes, gestión del *face* (deseos) y gestión de los derechos de sociabilidad (*sociality rights*). Regresa a un concepto del *face* más cercano al planteamiento original de Goffman donde se entiende como una imagen construida en la interacción en lugar de un rasgo individual.

La gestión de los deseos del *face* incorpora tres dimensiones (Spencer-Oatey, 2008):

- *face* de calidad: similar a la autoestima y se alinea con el *face* positivo del modelo de ByL (1987). Es el deseo fundamental de las personas de ser valorados por sus cualidades personales e individuales, su competencia, sus habilidades y su apariencia.
- *face* relacional: se refiere a la línea asumida en una relación particular (Goffman, 1955), esto es, uno puede caracterizarse como el padre estricto, la maestra tierna o el estudiante dedicado. Haber asumido estos roles relacionales afectará la interpretación de las acciones del individuo en estos contextos.
- *face* de identidad: se asocia con la presencia y valor social de la persona en el mundo. Es su deseo fundamental de que las personas le respeten su identidad social y los roles que asume de acuerdo con esta identidad.

La gestión de los derechos de socialización se relaciona con el manejo de las expectativas sociales y cuenta con dos dimensiones:

#### *Derechos de equidad:*

Los derechos de equidad se parten de la creencia fundamental que merecemos que los otros nos tomen en cuenta como individuos con propiedad y es similar al *face* negativo de ByL (1987). De acuerdo con estos derechos, ameritamos dar y recibir un tratamiento justo en el que no se nos impongan obligaciones, ni nos den ordenes injustas, no nos exploten y tampoco se aprovechen de nosotros o nuestras propiedades.

#### Derechos de asociación:

Los derechos de asociación garantizan nuestro derecho a asociarnos con otros en relaciones e interacciones transaccionales y afectivas. Lo que se considera propio en cuanto a estos derechos depende de la naturaleza de la relación, así como las normas socioculturales y las preferencias personales.

En el modelo de Spencer-Oatey (2011) algunos actos comunicativos son amenazas o ensalzamientos al *face* mientras que otros son amenazas o amplia-

ciones a los derechos, pero todos los actos comunicativos tienen un impacto potencial sobre la gestión del *rapport*. Por ejemplo, los cumplidos son actos que ensalzan el *face* en general, pero esto puede verse modificado por las circunstancias de cada intercambio. Dependiendo de los derechos de asociación de los participantes un cumplido que aborda un aspecto muy personal puede contravenir lo admitido en esta relación particular por lo que se consideraría descortés.

Spencer-Oatey (2000, 2011) propone cinco dominios de aplicación de la gestión del *face* que amplían el alcance de la cortesía más allá del acto del habla:

- el dominio ilocutivo: responde a la gestión del *rapport* mediante la expresión de actos del habla que potencialmente afectan al *face* como ordenes, solicitudes, cumplidos, entre muchos otros. Esto es lo contemplado en ByL (1987) y debe manejarse adecuadamente para cuidar las relaciones armoniosas.
- el dominio discursivo: cubre el manejo del contenido y género discursivo a través de la selección y evasión de temas, así como la organización y secuenciación de la información.
- el dominio de la participación: cubre los aspectos procedimentales de las interacciones, derechos y obligaciones en la toma de turnos, los traslapes conversacionales, pausas entre turnos, o la inclusión o exclusión de las personas presentes.
- el dominio estilístico: cubre aspectos estilísticos como el tono elegido (amable, sarcástico, eficiente), la selección de léxico y estructuras adecuadas a la naturaleza del intercambio o el uso correcto de tratamientos honoríficos o formas de tratamiento como *tú/usted*.
- el dominio no-verbal: considera todos los aspectos no-verbales de la interacción como el uso de gestos y movimientos corporales como contacto visual o el manejo de la proxémica.

Como se ha mencionado el trabajo de Spencer-Oatey no asume que todo trabajo relacional se orienta hacia el lado positivo. Del lado más negativo señala dos orientaciones, el descuido del *rapport* y el reto al *rapport*. En la orientación del descuido al *rapport* habrá poco interés para la calidad de la relación social. Esta situación puede surgir por tres motivos;

- i. la atención de los interlocutores puede estar sobre una tarea específica, ya sea porque están en una situación de emergencia o porque la tarea requiere altos niveles de precisión,
- ii. uno de los participantes puede estar más interesado en salvaguardar su propio *face*, o
- iii. puede que a los participantes no les interesa formar o mantener una relación social.

Cuando hay una orientación a retar el *rapport* se participa en estrategias destinadas a descomponer la armonía en la relación con la intención de provocar un cambio negativo, como es el caso de romper una relación romántica, poner resistencia a una relación no deseada o reclamar un derecho negado.

Stella Ting-Toomey (2005) plantea otra teoría relacional que es particularmente relevante para la docencia de lenguas extranjeras por enfocarse en situaciones de comunicación interculturales. La teoría de negociación del *face* (*Face Negotiation Theory*) pretende definir la competencia de trabajo del *face* (*facework competence*) en situaciones de conflicto interculturales. El trabajo del *face* es toda acción verbal y no-verbal que se efectúa con la intención de salvar o proteger al *face* ya sea propio, del otro o mutuo, respondiendo así a las críticas que señalan excesiva individualización en los trabajos clásicos.

Ting-Toomey se enfoca en las situaciones de conflicto, sobre todo en situaciones comunicativas donde la identidad del participante se cuestiona, porque la vulnerabilidad generada en el conflicto conlleva sentimientos de enojo, frustración, daño e incluso venganza que obliga una negociación para resolverse. Estas situaciones de conflicto se denominan procesos de amenaza de *face*, en contraste con actos de amenaza del *face*, implicando que un conflicto no surge de un acto del habla aislado, sino de una serie de actos y el discurso que se construye en su conjunto a lo largo del contacto entre personas y grupos (cf. Terkourafi, 2019).

Si los conflictos son complejos de manejar cuando todos los participantes pertenecen al mismo grupo cultural y emplean la misma lengua, la situación se torna más enredada aun cuando los involucrados en el conflicto pertenecen a diferentes grupos culturales o étnicos y adscriben a distintos sistemas ideológicos.

Incluso, el simple hecho de que los interlocutores pertenecen a distintos grupos culturales puede hacer más frecuente el conflicto por el choque de valores e ideologías. Ting-Toomey (2005) plantea que las personas de todas las culturas intentarán mantener y negociar el *face* en todas las situaciones comunicativas eligiendo estrategias que concuerdan con valores culturales:

*Tipo de sociedad, entre individualista y colectivista.* Las sociedades individualistas asumen pocos vínculos relativamente débiles entre personas y valoran las necesidades del individuo por encima de las del grupo, mientras que las colectivistas asumen la pertenencia a agrupaciones altamente valoradas y premian las necesidades del colectivo (puede ser empresa, familia o nación) por encima de las del individuo.

*Orientación hacia la distancia de poder, que puede ser grande o pequeña.* Las sociedades que se orienten hacia grandes diferencias de distancia de poder entre integrantes enfatizan la jerarquía y la diferencia entre figuras de autoridad y los subordinados. En este tipo de sociedad los niños aprenden a obedecer a sus padres, los subordinados aprenden a aceptar y evitar el cuestionamiento del líder. Al contrario, en sociedades cuya orientación es de menor distancia de poder entre integrantes los niños se tratan como iguales y se consultan en la toma de decisiones familiares y los subordinados esperan tener el derecho a estar en desacuerdo y poder expresarse en libertad y sin consecuencias negativas.

Cada grupo cultural cuenta con una orientación predominante de estos patrones sociales. Sin embargo, esto no implica que cada individuo en el grupo obligatoriamente asumirá este patrón. Cada individuo puede diferir en su nivel de acato a o rechazo de la norma. Aun así, la norma existe y puede afectar lo que los participantes están dispuestos a comunicar acerca de su actitud con respecto a la norma.

Ting-Toomey (2015) enfatiza la necesidad de desarrollar tres componentes de la competencia en el trabajo del *face* intercultural:

### *El conocimiento sensible a la cultura.*

La interacción sensible se facilita cuando entendemos que algunos grupos culturales son individualistas mientras que otros son colectivistas. No se trata de asignar estas cualidades a grupos nacionales de manera irreflexiva, sino con la intención de estar dispuesto a percibir cuando una persona muestra tendencias distintas a nuestra tendencia dominante y a aceptar esta orientación como lente o visor para comprender su comportamiento.

### *La presencia en el acto comunicativo (mindfulness).*

Se debe practicar la escucha empática para estar presente en el momento de la interacción, considerando los prejuicios, cogniciones y emociones propios y el impacto que tienen sobre su interpretación del evento de habla, así como la imagen que podrían presentar al interlocutor.

### *Las habilidades adaptivas de comunicación.*

Identifica estrategias adaptivas comunicativas que pueden ajustarse a la luz de la propiedad y efectividad de la comunicación como expresiones para evitar la etnocentricidad, la validación del *face* para crear un *rapport*, la resonancia empática, el equilibrio de poder, formar puentes a través del diálogo y buscar valores compartidos.

Propone que a través del entendimiento del visor que el que el otro ve el mundo se puede llegar a manejar más adecuadamente las frustraciones afectivas que provocan la comunicación entre miembros de distintos grupos culturales.

## **(Des)cortesía**

El tercer hilo de desarrollo en el trabajo actual en el campo de la cortesía es aquél que se enfoca en la descortesía, así como en el híbrido '(des)cortesía' que sugiere la dificultad de separar los dos fenómenos. En las posturas clásicas se asumía que la meta siempre era ser cortés, que la descortesía era simplemente la ausencia de la cortesía y que resultaba de una falla en la comunicación (Lakoff, 1973; Fraser, 1990; Brown y Levinson, 1987) y que la descortesía era una actividad marginal en la comunicación en circunstancias normales (Leech, 1983), pero a partir de las críticas de Eelen (2001) se empieza a considerar la descortesía como un campo de estudio por mérito propio. Los usos descorteses de la lengua



van más allá de la ausencia de la cortesía. Al reflexionar sobre el significado del término *descortés* versus *grosero*, *tabú*, *dañino*, *ofensivo*, *sexista* y *racista* podemos ver que es un fenómeno multifacético y de mucha actualidad.

Culpeper (1996) distingue entre los actos del habla que son inherentemente descorteses, usos de descortesía falsa o amistosa (*banter*) y la descortesía genuina. Argumenta que es un acto inherentemente descortés, por ejemplo, tener que llamarle la atención a la supervisora sobre tener comida en la cara. No hay manera de evitar el ataque al *face*, porque el acto en sí mismo atrae tanta atención al descuido de la supervisora, con una descortesía inherente alto hacia su *face* positivo. Por mucho que se procure mitigar la descortesía, nunca desaparece del todo. Otra categoría de descortesía es la descortesía falsa, en inglés *banter*, que puede traducirse como relajo o cotorreo, que es prevalente entre amistades quienes se insultan para obtener efectos contrarios mediante implicaturas. Por ejemplo, se puede decir *No seas menso* a un amigo sin ofender sobre todo cuando el tono juguetón lo marca como cotorreo. El uso de *güey* (o *üei* en los medios sociales) como forma de tratamiento entre amigos cercanos es actualmente muy común en México, a pesar de tratarse de un insulto. El manejo apropiado del cotorreo no solamente toma en cuenta las variables sociológicas de poder, distancia y grado de imposición, sino que también el que nos agrade el interlocutor o no juega un papel en determinar si es apropiado. En este contexto, el manejo adecuado del cotorreo es aquel que no incurre ofensa, es decir, remite al nivel perlocutivo de la oración (Terkourafi, 2019)

Culpeper (1996) no define la descortesía genuina, sino que plantea las estrategias de ByL (1987) a la inversa para describirla, orientándose hacia el ataque al *face* en lugar de su preservación, asentando 5 estrategias, (i) ser abiertamente descortés, (ii) dañar el *face* positivo, por ejemplo, *Tú ni sabes* que cuestiona la competencia del otro, o (iii) dañar el *face* negativo, como *Cállate* para negar su derecho a una voz, (iv) usar sarcasmo, *¡Claro! ¡qué inteligente!* cuando la acción destacada evidentemente no era muy inteligente, o (v) evitar la cortesía, ignorando al participante cuando desea participar o usando groserías.

Culpeper y Hardaker (2017) definen la descortesía como un acto lingüístico en el que al menos uno de los participantes siente que la interacción ha sido emocionalmente negativa, lo que omite cuestiones de intencionalidad por parte

del agresor o de percepción de parte del agredido. Es decir, si estoy muy sensible y considero ofensivo algo que se dijo sin intención de molestar, ¿era una descortesía? Al contrario, si alguien me insulta, pero no me doy cuenta porque no entendí bien lo que se dijo, ¿ocurrió un insulto? Culpeper (2011) resuelve que hay descortesía en ambos casos, en el primero porque debo haber anticipado el potencial de ofensa y en el segundo porque el hablante era consciente de que su expresión sería ofensiva. Dynel (2015) define la descortesía como la producción de enunciados que intencionalmente dañan al *face* y recomienda analizar cuidadosamente el dominio de la interacción, puesto que en algunos ámbitos la descortesía es sancionada por las normas y expectativas dominantes, por ejemplo, en el entrenamiento militar donde se espera que el sargento sea grosero con los cadetes.

Un área que ha visto mucho crecimiento en años recientes es la violencia simbólica en los medios digitales, ya sea en redes sociales o en la sección de comentarios al final de artículos noticiosos en la red. Hardaker (2013) comenta la proliferación de términos relacionados a la (des)cortesía en la comunicación digital incluyendo el *trolling*, *flaming*, ciberbullying y acicalamiento digital. *Trolling*, por ejemplo, se define como el uso deliberado de comportamientos antagónicos u ofensivos en la comunicación digital con la intención de provocar respuestas molestas en otros usuarios, mientras que *flaming* es una respuesta agresiva a una publicación anterior (incluso si la publicación anterior no era *trolling*) especialmente si se incluyen groserías o lenguaje ofensivo. Señala que el anonimato ofrecido por la comunicación digital facilita las conductas ofensivas por ofrecer un sentido de impunidad, la ilusión de una conducta menos hiriente y la supresión de la empatía. Nuevamente, es importante señalar el papel del contexto, este tipo de comentario puede ser común en Twitter, a tal grado que llegue a considerarse la norma, pero ser muy inapropiado en la sección de comentarios de un blog sobre cocina, por lo que es importante observar las expectativas de la comunidad en torno a la agresión en las respuestas (Hardaker, 2013).

## Conclusiones

Este capítulo ha presentado un resumen del estado del arte actual en la teorización en el campo de la cortesía en la pragmática para enmarcar la aplicación de sus

conceptos en la clase de segundas lenguas. Por motivos de espacio se ha tenido que ofrecer solo un recorte de la multitud de teorías y enfoques existentes. Las teorías excluidas no carecen de valor, pero son tan particulares que requerirían extenderse más de lo permitido. Por ejemplo, Culpeper (2011) identifica las formulas lingüísticas que se asocian con la descortesía y Terkourafi (2019) desarrolla una teoría basada en la noción de marcos referenciales (*frames*). El denominador común de la investigación es que la (des)cortesía no es un asunto superficial lingüístico, sino que interviene en todos los usos y niveles de la lengua.

La cortesía cuenta con aplicaciones claras en el salón de clases, pero para lograse es necesario ubicar los grupos culturales relevantes a nuestra práctica en algunos de estos parámetros. Curcó (2007) identifica una tendencia en los grupos culturales mexicanos hacia la cortesía positiva y la atención al *face* positivo en las estrategias de cortesía. ByL (1987) sugieren que las culturas europeas que investigaban se orientan más hacia la cortesía negativa, por lo que se puede esperar cierto conflicto de expectativas entre miembros de estos grupos. Ting-Toomey (2005) menciona que el patrón social predominante de los mexicanos tiende hacia el colectivismo, consideremos la importancia de la identidad nacional y de la familia, mientras que los estadounidenses tienden más hacia el individualismo, lo que puede generar conflicto si no se comprenden las producciones de otros a través del lente de su patrón social.

Tomando como ejemplo la enseñanza de la lengua inglesa en México, sin embargo, enseñar cortesía no puede tratarse simplemente de identificar y enseñar las normas socioculturales predominantes en la cultura estadounidense o británico (incluso si tal empresa fuera posible), debido a que nuestros estudiantes aprenden inglés para comunicarse en inglés como *lingua franca* con personas de la India, de Japón, de Irlanda, Finlandia, o Indonesia, además de hablantes nativos. Bajo estas circunstancias, es más eficaz sensibilizar nuestros estudiantes hacia la cortesía para desarrollar su competencia de trabajo del *face* en todos los dominios relevantes, no solamente la selección léxica, sino además cómo identificar los temas apropiados y cómo tratar temas inapropiados, las selecciones estilísticas adecuadas, el manejo discursivo de turnos, traslapes y pausas. Para facilitar la discusión en el salón de clase se pueden usar videos de YouTube o

cortos de películas o series que retraten a personas conversando sobre temas difíciles o pidiendo favores en contextos relativamente auténticos<sup>6</sup>.

La competencia de trabajo del *face* (Ting-Toomey, 2015) provee un modelo a desarrollar en nuestros estudiantes de segundas lenguas, señalando las áreas de sensibilización que deben trabajarse para que los estudiantes puedan formar puentes entre culturas. En particular, la presencia en el momento de la comunicación puede ayudar a identificar patrones lingüísticos y de comunicación que implican la etnocentricidad, lo que favorece la noción que los patrones propios de cortesía son los correctos y no admite la variación intercultural. Por lo tanto, debemos exponer el estudiante a situaciones de comunicación intercultural que muestran otros valores sistémicos, por ejemplo, la forma en que los cumplidos constituyen una amenaza mayor al *face* en la cultura británica, y hacerle notar esta diferencia mediante discusión en el salón de clases. Para facilitar estas actividades, Felix-Brasdefer y Mugford (2017) ofrecen un modelo alternativo que enfatiza la competencia sociocultural en la clase de segunda lengua. También la perspectiva relacional ofrece una visión importante para construir *rappport* en el salón (Mugford, 2011, 2015).

La cortesía es un fenómeno discursivo y sociocultural, pero también incluye un elemento lingüístico importante, por lo que es recomendable incorporar instrucción metódica sobre el léxico de la cortesía en la segunda lengua para que el estudiante sepa expresarse cortésmente cuando realiza actos de habla de amenazan al *face* de sus interlocutores. Para ello, se puede enfocar hacia una situación comunicativa particular, como tener que interrumpir a un colega en el trabajo u la escuela para pedir un favor, siempre formulando situaciones que son realistas para los estudiantes de acuerdo con su edad y nivel educativo. Se inicia la sensibilización comentando los distintos factores pragmáticos que aumentan o disminuyen el nivel de riesgo del AAF. La discusión se puede facilitar mediante

---

<sup>6</sup>Pro ejemplo, la serie de videos en YouTube de *Phipper Films* llamado *Difficult Conversations* ofrece un punto de partida para la discusión de la percepción de la cortesía y la sensibilización los estudiantes a la existencia de distintos valores socioculturales.

el uso de viñetas que retratan situaciones más o menos delicadas y favores de menor o mayor peso para inspirar a los estudiantes en cuanto a la gama de posibilidades y los límites impuestos en su propia cultura.

La docencia debe cubrir las estrategias de cortesía que mitigan la amenaza del acto de habla, como ofrecer disculpas por la interrupción, explicar el motivo de la interrupción o porqué se seleccionó a esta persona específica para ayudar. Las frases del recuadro pueden aportar algunas ideas:

- *Excuse me, but...*
- *I'm sorry to bother you, but would you mind...*
- *I'm sure you're very busy, but I can't think of anyone better to help me with this issue since you are the real expert on...*
- *I'm absolutely lost with this new [app, task, filing system], I wonder if you could help me...*

Al mismo tiempo es importante comentar frases que podrían parecerle adecuadas al estudiante pero que resultarían excesivamente corteses a tal grado que generarían la impresión de estar pidiendo un favor más impositivo, como *a thousand thank yous*, o *I would be forever in your debt if you...*

Es importante incluir también trabajo sobre la descortesía. Los estudiantes necesitan acceso a este conocimiento para no quedar indefensos ante cualquier agresión. Deben de saber identificar una descortesía y cómo medir su fuerza para responder de manera adecuada. Contar con un esquema analítico para describir la descortesía puede apoyar a los profesores en la mediación del *bullying* o del abuso sexual verbal en el contexto escolar. Se puede desarrollar una clase en que los estudiantes discuten temas y expresiones lingüísticas asociados a la discriminación, los estereotipos o la agresión verbal para comparar la fuerza relativa de ciertas expresiones en distintos grupos culturales. Por ejemplo, en inglés *stupid* no tiene una connotación positiva, pero tampoco cuenta con la carga emotiva negativa fuerte de *estúpido* en español. Aunque se trata de temas complicados y sensibles para trabajar en el salón de clase, es importante encontrar formas aceptables para trabajarlos de manera controlada.

## Bibliografía

- Brown, P. y Levinson, S.C. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, (25), 349-367.
- Culpeper, J. (2011). *Impoliteness: Using Language to Cause Offence*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Culpeper, J. y Hardaker, C. (2017). Impoliteness. En J. Culpeper, M. Haugh, y D. Kádár (Eds.) *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness* (pp.199-225). Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-37508-7\_19
- Curcó, C. (2007). Positive face, group face and affiliation. En M.E. Placencia, y C. García, (Eds.) *Research on Politeness in the Spanish-speaking World* (pp.105-120). New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Dynel, M. (2015). The landscape of impoliteness research. *Journal of Politeness Research*, 11(2), 329-354. doi:10.1515/pr-2015-0013
- Eelen, G. (2001). *A Critique of Politeness Theories*. Manchester, Inglaterra: St Jerome.
- Félix-Brasdefer, J.C., Mugford G. (2017). (Im)politeness: Learning and Teaching. En J. Culpeper, M. Haugh, y D. Kádár (Eds.) *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness* (pp.489-516). Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan. doi.org/10.1057/978-1-137-37508-7\_19
- Fraser, B. (1975). *The concept of politeness*. Ponencia presentada en la Reunión NWAWE de 1985. Georgetown University
- Fraser, B. (1990). Perspectives on Politeness. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 219-236
- Goffman, E. (1955). On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, (18), 213-231.
- Grice, H.P. (1975) Logic and Conversation. En P. Cole, y J. Morgan (Eds.) *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41-58). Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.

- Hardaker, C. (2013). “Uh...not to be nitpicky,,,,,but...the past tense of drag is dragged, not drug.”: An overview of trolling strategies. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 1(1), 58-86. [doi:10.1075/jlac.1.1.04har](https://doi.org/10.1075/jlac.1.1.04har)
- Lakoff, R. (1973). The Logic of politeness. Or minding your Ps and Qs. *Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. pp. 345-356
- Leech, G.N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Nueva York, Estados Unidos: Longman.
- Locher, M.A. y Watts, R.J. (2005) Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness research, Language, Behaviour, Culture*, 1(1), 9-33. Recuperado de [https://edoc.unibas.ch/12671/1/Locher\\_and\\_Watts\\_2005\\_Relational\\_work.pdf](https://edoc.unibas.ch/12671/1/Locher_and_Watts_2005_Relational_work.pdf)
- Kádár, D. y Haugh, M. (2013). *Understanding Politeness*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the universality of face: politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12(4), 403-426. doi: 10.1016/0378-2166(88)90003-3
- Mills (2003). *Gender and Politeness. Studies in Interactional Sociolinguistics*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Mugford, G. (2011). That’s not very polite! Discursive struggle and situated politeness in the Mexican English-language classroom. En B.L. Davies, M. Haugh, y A.J. Merrison (Eds.) *Situated politeness* (pp. 53-72). Londres, Inglaterra: Continuum.
- Mugford, G. (2015). Investigating rapport in the EFL classroom: risk-taking, supportiveness, experimentation. En Lengeling, M. y Mora, I. *Perspectivas sobre la Investigación Cualitativa*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato. pp. 569-582
- Mugford, G., y Félix-Brasdefer, J. C. (2021). Politeness research in the Spanish-speaking world. En D. Koike y J. C. Félix-Brasdefer (Eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Pragmatics* (pp. 353-369). Oxford, Inglaterra: Routledge.
- Spencer-Oatey, H. (2000). Rapport Management. A Framework for Analysis. En Spencer-Oatey, H. (Ed.) *Culturally Speaking: Managing Rapport Through Talk Across Cultures*. (pp.11-46). Londres, Inglaterra: Continuum.

- Spencer-Oatey, H. (2002). Managing interpersonal rapport. Using rapport sensitive incidents to explore the motivational concerns underlying the management of relations. *Journal of Pragmatics*, 34, 529-545. doi:10.1016/S0378-2166(01)00039-X
- Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk across Cultures*. (2a ed.) Londres, Inglaterra: Continuum.
- Spencer-Oatey, H. (2011). Conceptualising ‘the relational’ in pragmatics: Insights from metapragmatic emotion and (im)politeness comments. *Journal of Pragmatics*, 43(14), 3565-3578. doi:10.1016/j.pragma.2011.08.009
- Terkourafi, M. (2019). Im/politeness: A 21st Century Appraisal, *Foreign Languages and Their Teaching* 1(6): 1-17. doi:10.13458/j.cnki.flatt.004629
- Ting-Toomey, S. (2005). The matrix of face: An updated face-negotiation theory. En W. B. Gudykunst (Ed.) *Theorizing about intercultural communication* (pp. 71-92). Thousand Oaks, CA, Estados Unidos: Sage.
- Ting-Toomey, S. (2015). Facework/Facework negotiation theory. En J. Bennett (Ed.) *Sage Encyclopedia of Intercultural Competence, Volume 1* (pp. 325-330). Los Angeles, CA, Estados Unidos: Sage.
- Van der Bom, I. y Mills, S. (2015). A discursive approach to the analysis of politeness data. *Journal of Politeness Research*, 11(2), 179-206. doi: 10.1515/pr-2015-0008
- Watts, R.J. (2003). *Politeness*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press



## Las formas de tratamiento y la enseñanza de segundas lenguas

*Leonor Orozco*

En lingüística se entiende por *deixis* el conjunto de formas mostrativas de una lengua que permiten a los hablantes referir al tiempo, lugar y personas desde su perspectiva enunciativa, esto es, estas formas siempre se interpretan ancladas al *origo* o punto cero de la enunciación (Bühler 1934 [1990], Benveniste, 1974). De este modo, si, por ejemplo, el martes a las cuatro de la tarde estoy en mi casa conversando con una amiga mientras tomamos un café y cuando ella me pregunta por mi hijo yo respondo “él no está aquí ahora”, las expresiones *él*, *aquí* y *ahora*, son correferentes respectivamente a “mi hijo”, “mi casa” y “el martes a las 4 p.m.”. Sin embargo, esas mismas expresiones empleadas en una situación comunicativa diferente harían referencia a otra persona, lugar y tiempo, por lo que para interpretar las expresiones deícticas es necesario anclarlas a una situación comunicativa concreta.

Además de la *deixis* de persona, de tiempo y de lugar, Charles Fillmore (1971, p. 295) distingue dos tipos más, la *deixis* discursiva y la *deixis* social. Esta última categoría la define como “the study of that aspect of sentences which reflect or establish or are determined by certain realities of the social situation in which the speech act occurs”. Con ello Fillmore describe el tratamiento entre interlocutores. Los tratamientos reflejan una realidad de la situación social, en el sentido de que indican cuál es la relación que existe entre dos personas o cuál es el estatus de una persona. De este modo, si en la calle escuchamos que alguien se dirige a un hombre llamándolo “doctor” inferimos cuál es la profesión de esa persona y si alguien llama “mamá” a una mujer sabemos cuál es el vínculo

que existe entre el emisor y la destinataria; todo esto es posible gracias al tratamiento nominal. Asimismo, los tratamientos pueden establecer la manera en que pretendemos que se desarrolle un intercambio, por ejemplo, optamos por tutear a un desconocido en un afán de mostrar cercanía y dar un tono amistoso a una conversación o bien nos decantamos por el trato de *usted* para marcar distancia o deferencia.

Fillmore (1971, p. 295) advierte que los recursos que tiene una lengua para codificar la deixis social no se limitan a las formas con que se marca persona, pues algunas lenguas, como las del este de Asia, poseen sistemas de honoríficos en los que la codificación de la deixis social depende no sólo de las características sociales de emisor y destinatario y de la relación que tengan, sino de la audiencia. Como se verá más adelante, en los sistemas de honoríficos es posible distinguir varios niveles de habla (v. g. plana, cortés, honorífica y humilde).

Enseguida en el apartado 1 trataré de ejemplificar las posibilidades de formas lingüísticas que constituyen la deixis social; iniciaré con las formas de tratamiento, esto es, las formas nominales y pronominales de segunda persona –singular y plural– en función apelativa<sup>1</sup>, y presentaré también datos de lenguas con sistemas de honoríficos. Este panorama tiene como objetivo mostrar, por una parte, la diversidad de formas lingüísticas que poseen las lenguas para codificar la deixis social, y, por otra parte, que las lenguas difieren en cuanto a estas posibilidades formales.

Posteriormente, en el apartado 2 presentaré la relación de estas formas con la cortesía lingüística. Asimismo, veremos que estos elementos no se pueden asociar de manera fija a ciertos significados sociales y pragmáticos; esta complejidad implica que en las clases de segundas lenguas no basta con enseñar el repertorio

---

<sup>1</sup> En la bibliografía se usan los términos *formas de tratamiento*, *fórmulas de tratamiento*, y *términos de tratamiento* a veces de manera indistinta o con ciertos matices. Para algunos autores las formas de tratamiento refieren únicamente a los pronombres, pero aquí lo emplearé incluyendo formas nominales y pronominales. En Kerbrat Orecchioni (1992, p. 15) *términos de tratamiento* corresponde al “ensemble des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son (ou ses) allocutaire(s)”.

de tratamientos de una lengua. Por último, en el apartado 3, me centraré en la importancia de la deixis social en la enseñanza de segundas lenguas, en tanto que es un aspecto central de la competencia comunicativa en cualquier interacción.

### **Formas de tratamiento**

En este apartado, y para fines de la exposición, se describe la deixis social, separando las formas y estrategias lingüísticas que existen en las lenguas para codificarla.

#### *Los Pronombres*

En primer lugar, hay que distinguir las posibilidades que tienen las lenguas en cuanto a los pronombres de tratamiento, en concreto, aquellos que empleamos para dirigirnos a una segunda persona. Por ejemplo, en gran parte de México los hablantes de español tenemos la posibilidad de emplear *tú* o *usted* para dirigirnos a una segunda persona, pero en el estado de Chiapas, también es posible emplear el pronombre *vos*; de este modo, el sistema general de tratamiento en el español mexicano se considera bipartito por contar con dos pronombres para la segunda persona singular (*tú/usted*), mientras que el de Chiapas es tripartito por tener tres pronombres (*tú/vos/usted*).

En el marco del *World Atlas of Linguistic Structures*, Helmbrecht (2013) se basa en una muestra de 207 lenguas y observa una distribución tipológica que distingue cuatro posibilidades que tienen las lenguas en cuanto a la distinción pronominal de segunda persona.

Sin distinción: v. g. inglés, guaraní, hebreo moderno e irlandés.

Distinción binaria: v. g. vasco, bretón, danés, neerlandés, francés, alemán, griego moderno, italiano, mandarín, algunas variedades de mixteco, algunas variedades de náhuatl, noruego, persa, polaco, quechua de Imbabura, ruso, sueco, galés y español.

Distinción múltiple: v. g. hindi, húngaro, tagalo y algunas variedades de náhuatl, como el de Tetelcingo.

Evitación de pronombres: v. g. coreano, japonés, vietnamita, tailandés e indonesio.

Un claro ejemplo de lengua sin distinción pronominal es, como sabemos, el inglés contemporáneo, que únicamente tiene un pronombre para la segunda persona singular (*you*), de modo que –sin importar cuáles sean las características del destinatario o la relación que exista con este– la única alternativa para dirigirse a una segunda persona singular es el pronombre *you*. Dado que en este tipo de lenguas no es posible codificar diferencias de deixis social mediante una distinción pronominal, los hablantes recurren a otras posibilidades; por ejemplo, el empleo de título + apellido (*Dr. Smith*) para dirigirse a un destinatario revela una diferencia en cuanto al estatus de los interlocutores o que la relación que existe entre el emisor y el destinatario es distante, mientras que el nombre propio codifica cercanía o intimidad.

Las lenguas con un sistema pronominal bipartito son mayoritarias en Europa<sup>2</sup>. En estas existen dos alternativas para la segunda persona singular: la primera de ellas se ha asociado prototípicamente a la familiaridad o cercanía y la segunda a la cortesía o a la distancia. Por ejemplo, el alemán presenta la oposición *du*, que Helmbrecht (2013) glosa como ‘familiar’, y *Sie*, la cual glosa como ‘honorífica’. Esta oposición podría equipararse a la de los pronombres *tu* (familiar) y *vous* (honorífica) en francés. Sin embargo, según Helmbrecht, para dirigirse a la suegra los hablantes de francés usarían generalmente el pronombre honorífico *vous*, mientras que los de alemán emplearían más comúnmente el pronombre familiar *du*.

Las lenguas con distinción múltiple poseen un sistema pronominal con más de dos distinciones, un ejemplo de ello es el maratí, lengua de la familia indoaria hablada en India en la que existen cuatro pronombres para dirigirse a una segunda persona singular. Para dirigirse a personas cercanas se emplea *tū*, en el caso de relaciones de respeto, *te*, y cuando el destinatario tiene un estatus social más alto, *he*. Además, hay un pronombre que solo se emplea en contextos muy formales para dirigirse a sacerdotes y maestros, *āpan* (Helmbrecht 2013).

Por último, Helmbrecht ubica las lenguas como el coreano, japonés, vietnamita, tailandés e indonesio en las que, a fin de mostrar cortesía, se evitan los

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, vasco, catalán, checo, croata, danés, finés, francés, escocés, neerlandés, alemán, griego, noruego, polaco, español, sueco, lituano, esloveno.

pronombres de segunda persona, que solo se emplearían para dirigirse a un destinatario en una relación simétrica o a alguien con un estatus inferior. Por ejemplo, en indonesio en lugar de dirigirse a una persona mayor con un pronombre de segunda persona, se usan los nombres correspondientes a ‘padre’ (*bapak*) y ‘madre’ (*ibu*) (Sneddon 1996).

El panorama que presenta Helmbrecht nos advierte sobre la importancia de enseñar en los cursos de segundas lenguas no solo las posibilidades formales para codificar la deixis social en las lenguas sino los diversos valores asociados a ellas.

### *Tratamientos nominales*

Las formas nominales de tratamiento se constituyen por nombres propios o comunes usados en función apelativa. Alonso Cortés (1999) distingue en la categoría de nombres propios a los nombres de pila, los sobrenombres o apodos y los apellidos. Los nombres comunes pueden ser títulos de parentesco (v. g. *mamá*, *abuelo*), títulos profesionales (v. g. *doctor*, *licenciado*) o títulos genéricos, es decir, aquellos que no hacen referencia ni al parentesco ni a la profesión y que indican el tipo de relación que existe entre los interlocutores (v. g. *amiga*, *vecino*, *colega*) o alguna característica del destinatario como su edad o estado civil (v. g. *joven*, *señorita*).

Las dinámicas de uso de los tratamientos nominales también reflejan cómo se estructura la deixis social, pues a pesar de que dos lenguas tengan repertorios comunes, estos no se emplean de manera similar. Veamos enseguida una comparación con datos de inglés, lengua sin distinción pronominal, y del español, lengua con un sistema pronominal bipartito o tripartito. Brown y Ford (1974) analizaron el uso de estas formas en el inglés estadounidense y observaron ciertas tendencias en función de la cercanía entre los interlocutores: *i*) los títulos sin nombre (*sir*, *madam*, *ma’am*, *miss*) se emplean para dirigirse a personas desconocidas, *ii*) el título más apellido cuando no hay cercanía en la relación o para dirigirse a personas superiores, *iii*) los nombres propios se destinan a las relaciones de cercanía, el uso mutuo de los nombres propios ocurre cuando hay intimidad en la relación y únicamente en casos de gran cercanía e intimidad se recurre a variaciones del nombre propio. En cambio, en el español hablado en México, Orozco (2011) observa que el nombre propio se prefiere en relaciones de cerca-

nía y simetría y que en este tipo de relaciones también se emplean apodos. En el ámbito familiar se prefieren las formas de parentesco sobre el nombre propio solo si el destinatario tiene mayor jerarquía. Los títulos genéricos se emplean para dirigirse a personas desconocidas y, si se emplean con personas conocidas, pero no cercanas, suelen acompañarse del nombre propio; únicamente en el ámbito laboral se emplean títulos genéricos más apellido. Además, cuando se emplean títulos profesionales como *doctora* o *profesor*, el trato pronominal suele ser ustedeante. A partir de estas descripciones se observan algunos puntos de confluencia en el tratamiento nominal, pero también hay diferencias a las que se debe agregar que en español los hablantes también deben seleccionar entre dos opciones para el tratamiento pronominal.

### *Sistemas de honoríficos*

Las lenguas que poseen sistemas de honoríficos codifican distinciones que no se limitan a la selección pronominal ni al trato con el destinatario. Según Comrie (1976, *apud* Brown y Levinson 1987, p. 180) los sistemas de honoríficos se basan en tres ejes: *a*) el de la relación hablante-oyente (honoríficos de tratamiento), *b*) el de la relación hablante-referente en el que lo referido pueden ser personas o cosas (honoríficos referenciales) y *c*) el de la relación hablante-audiencia (honoríficos de la audiencia). En consecuencia, y como señala Agha (1994, pp. 278, 292) los sistemas honoríficos consisten en repertorios de formas honoríficas que pueden usarse de manera conjunta para marcar deferencia no solo con el destinatario, sino con sus pertenencias; además de que se puede usar un registro honorífico en función del tema tratado y de la audiencia.

Dada la complejidad de estos sistemas, las lenguas con sistemas de honoríficos emplean recursos morfosintácticos para codificar la deixis social que no se limitan a la concordancia pronominal, sino que existen distinciones múltiples en varias categorías de palabras como nombres, verbos, adjetivos y adverbios. Por ejemplo, en el náhuatl de San Miguel Canoa (Puebla) se presenta un sistema de cuatro grados de honoríficos (Hill 1985). En (1) se ejemplifica la manera en que se codifican estos niveles mediante diversos morfemas que se ligan al núcleo verbal. En (1a) se observa la forma no marcada que se emplea para el trato con íntimos y subordinados y que correspondería al primer grado de honoríficos,

esta, al igual que los ejemplos restantes podrían traducirse como “lo das”. En (1b) se ejemplifica el segundo grado, en el que agrega el morfema *-on* para marcar distanciamiento; esta forma Hill la considera “neutra y civil”. (1c) es la primera de las dos opciones correspondientes al tercer grado honorífico, que se usa para dirigirse a personas estimadas y se codifica mediante el empleo del pronombre reflexivo *mo-* más el morfema de distanciamiento *-on* y el sufijo verbal aplicativo *-lia*. Una variante del tercer grado se muestra en (1d), donde no se emplea el morfema de distanciamiento, pero sí el pronombre reflexivo *mo-* y el sufijo aplicativo *-lia*; esta variante suele emplearse para referirse a entidades sagradas o para hablar con ellas. El cuarto grado se codifica con formas reflexivas de la tercera persona y se reserva para las relaciones de compadrazgo (1e). Por último, en (1f) se muestra un ejemplo con el sufijo reverencial *-tzínoa* que puede emplearse para incrementar los grados reverenciales tres y cuatro.

1. a. *ticmaca*
  - b. *ticonmaca*
  - c. *ticonmomaquilia*
  - d. *Ticmomaquilia*
  - e. *quimomaquilia*
  - f. *ticonmomaquilihtzínoa*
- (traducción al español: “lo das”)

Los ejemplos de (2) representan el sistema honorífico del náhuatl en formas no verbales con el sufijo *-tzin*, que, a pesar de traducirse como un morfema de diminutivo, puede codificar respeto y afecto. Además, este se afija a nombres, adjetivos, adverbios y locuciones prepositivas como en los ejemplos de Morales Baranda (2008) sobre el náhuatl de Tlacotenco que se muestran en (2).

2. Nombres comunes: *calli* > *caltzin* ‘casa’
- Nombres propios: *Quiahuitl* > *Quiauhtzin* ‘lluvia con viento’
- Adjetivos calificativos: *iztac* > *iztactzin* ‘blanco’
- Adjetivos numéricos: *ce* > *cetzin* ‘uno’
- Adjetivos interrogativos: *quen* > *quentzin* ‘cómo’

Pronombres personales: *tehuatl* > *tehuatzin* ‘tú’

Pronombres indefinidos: *occe* > *ocetzin* ‘otro’

Adverbios: *oc achi* > *oc achitzin* ‘más’

Locuciones prepositivas: *motloc* > *motloctzinco* ‘cerca de ti’

(*apud.* Morales Baranda 2008, p. 274).

Hasta aquí he mostrado un panorama de las formas lingüísticas relacionadas con la deixis social. Sin embargo, dado que la selección de los tratamientos se realiza en consideración de una serie de parámetros extralingüísticos como la cercanía que existe con el destinatario y la formalidad de la situación, por mencionar algunos, no basta con conocer las distinciones gramaticales, sino que es necesario entender los significados sociales que se asocian a ellas. Por esta razón, en el siguiente apartado, se presentará un panorama de los estudios que han tratado de sistematizar los valores asociados a las formas de tratamiento y su relación con la cortesía lingüística.

### **Formas de tratamiento y cortesía**

En lingüística, el término *cortesía* refiere al “conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando el hablante se enfrenta a un conflicto creado entre sus objetivos y los del destinatario” (Centro Virtual Cervantes 1997-2001), así que la selección de los tratamientos forma parte de las estrategias de los hablantes para manifestar respeto, ser amigables y evitar conflictos con sus interlocutores a fin de mantener el equilibrio social.

En el modelo de cortesía de Lakoff (1973) hay tres reglas básicas de cortesía: i) no impongas; ii) da opciones y iii) haz que el oyente se sienta bien, sé amigable. Dos de ellas están relacionadas con la selección de los tratamientos. De acuerdo con Lakoff, la primera regla tiene que ver con el respeto al territorio del otro y se manifiesta con diversos mecanismos lingüísticos, como expresiones impersonales, el uso del pronombre de primera persona plural en textos académicos y del pronombre de cortesía en lenguas que presentan al menos un sistema de tratamiento pronominal bipartito. La tercera regla se puede cumplir mediante



el uso del pronombre de solidaridad, de apodos, de nombres propios y de marcadores discursivos. Por tanto, siguiendo a esta autora, en español tanto un tratamiento pronominal tuteante o voseante (pronombre de solidaridad) como uno ustededeante (pronombre de cortesía) serían corteses si se usan en las situaciones adecuadas, es decir el tuteo para tratar de ser amigable y el ustededeo para marcar distancia o deferencia.

Por su en parte el modelo de Brown y Levinson (1987) se distinguen dos grandes categorías de codificación de la cortesía: las estrategias de cortesía positiva y las de cortesía negativa; además, para estos autores tanto las formas de tratamiento de cercanía como las de deferencia son estrategias de cortesía positiva y negativa, respectivamente (p. 22).

Las estrategias de cortesía positiva involucran valorar los deseos del otro y manifestar semejanzas entre los deseos de emisor y destinatario (1987, p. 101); entre ellas los autores mencionan “usa marcadores de identidad grupal” (1987, p. 108) esto es, formas pronominales de familiaridad así como nombres genéricos, diminutivos y formas de tratamiento cariñosas (v. g. *buddy, pal, blondie, cutie, sweetheart*). De acuerdo con Brown y Levinson estas formas de tratamiento relacionadas con la cortesía positiva pueden usarse para atenuar actos de habla que amenazan la imagen del interlocutor, como pedir un favor (*help me with this bag here, will you, pal?*) o dar una orden (*come here, honey*).

En el polo de la de cortesía negativa, que se relaciona con el respeto al territorio del destinatario y con la deferencia, Brown y Levinson mencionan dos estrategias relacionadas con la deixis social: “muestra deferencia” (p. 178) e “impersonaliza a hablante y oyente” (p. 190). La primera de ellas, mostrar deferencia, puede llevarse a cabo al elevar el estatus del destinatario o rebajar el propio estatus (1987, pp. 22-25; 178 y ss.). Asimismo, Brown y Levinson (1987, pp. 182-183) observan que en los actos de habla donde se pone en riesgo la imagen el emisor puede usar tratamientos más deferentes, de manera que un mismo destinatario puede recibir formas de tratamiento diferentes según el acto de habla que realice su interlocutor. Por ejemplo, en inglés, si dos desconocidos del mismo estatus social viajan en el mismo tren y uno de ellos le ofrece un sándwich a otro, una respuesta apropiada sería agradecer, pero sin necesidad de usar ninguna forma nominal de tratamiento (*thank you vs. thank you, sir*); en cambio

si uno de ellos le pregunta a otro si puede cerrar la ventana, sería más adecuado agregar un tratamiento nominal, porque el acto de habla es de tipo impositivo (*Excuse me, sir, but would you mind if I close the window*).

La segunda estrategia, impersonaliza la referencia al hablante y al oyente, se lleva a cabo evitando de algún modo la referencia directa a los participantes de la interacción, este tipo de estrategia ha sido ampliamente documentada en diferentes lenguas<sup>3</sup> con recursos tales como los verbos impersonales (compárese *hay que hacer la tarea* frente a *tienes que hacer la tarea*), la voz pasiva y la pluralización de los pronombres de primera y segunda persona singular.

Uno de los trabajos pioneros en el estudio de los tratamientos y su relación con la estructura social es el de Brown y Gilman (1968), quienes –con datos de cuatro lenguas indoeuropeas habladas en Europa y que tienen en común un sistema de tratamiento pronominal bipartito: alemán, español, francés e italiano– analizan la oposición entre los pronombres de tipo T<sup>4</sup> (del latín *tu*) y los del tipo V (del latín *vos*) como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1  
Sistemas de tratamiento pronominal bipartito en Brown y Gilman (1968)

Lengua	Pronombre tipo T	Pronombre tipo V
Francés	tu	vous
Español	tú	usted
Alemán	du	Sie

<sup>3</sup> Se mencionó previamente, siguiendo a Helmbrecht (2013), la existencia de lenguas que evitan los pronombres por razones de cortesía; sin embargo, las estrategias de impersonalización no son exclusivas de estas lenguas. Por ejemplo, en español, lengua con un sistema pronominal bipartito o tripartito, es también posible impersonalizar la referencia al destinatario mediante varios recursos de desfocalización de persona (véase Haverkate 1994).

<sup>4</sup> Se seguirán empleando a lo largo del texto las iniciales V y T para referir a esta distinción entre valores asociados a los pronombres. Estas iniciales se emplean en diversos estudios sobre deixis social y cortesía sin importar que se trate de lenguas con sistemas pronominales bipartitos y también para referir a tratamientos nominales.

Lengua	Pronombre tipo T	Pronombre tipo V
Italiano <sup>5</sup>	tu	lei

Su trabajo se enfoca en correlacionar el uso pronominal con el tipo de relación que existe entre emisor y destinatario, a esto lo denominan *semántica pronominal*. Brown y Gilman (1968) proponen dos tipos de semántica relacionados con el empleo de las formas pronominales: la semántica del poder y la de la solidaridad; emplean el concepto *poder* para referirse al eje vertical de una relación, de manera que esto implica cualquier diferencia que media entre los interlocutores en una situación específica; esta puede ser la edad, la posición jerárquica del destinatario en un ámbito concreto, o bien el estatus de una persona. En cambio, el concepto de *solidaridad* refiere a diferentes aspectos que motivan que una relación se perciba como simétrica, de manera que la solidaridad entre los interlocutores puede darse porque comparten algún rasgo social (v. g. tener la misma edad, compartir la profesión o religión) o debido a factores subjetivos como la simpatía.

De igual manera, de acuerdo con Brown y Gilman, la semántica del poder se refiere al uso pronominal asimétrico, donde el hablante con mayor jerarquía recibe V y dispensa T. Por su parte, en la semántica de la solidaridad la selección pronominal se basa en las semejanzas que unen a los interlocutores y esto implicaría un uso pronominal simétrico (ya sea de formas V o de formas T). De acuerdo con Brown y Gilman, la semántica de la solidaridad se extiende a partir del siglo XIX, de manera que en las relaciones solidarias se preferiría el uso recíproco de T (v. g. padres-hijos), en tanto que, para las relaciones no solidarias se optaría por el uso recíproco de V (v. g. mesero-cliente). Los autores consideran que en el siglo XX imperaba ya la semántica de la solidaridad, pues el uso pronominal en la muestra que analizaron era básicamente simétrico (T-T o V-V). En este sistema, las diferencias de poder se veían reflejadas únicamente en el

---

<sup>5</sup> Aunque Wierzbicka (2017) cuestiona que se trate al sistema pronominal italiano como bipartito en algunas gramáticas, pues obvian el sistema tripartito empleado por algunos hablantes de italiano en el que el pronombre de segunda persona plural *voi* es empleado como singular y alterna con *tu* y *lei*.

uso asimétrico de formas nominales de tratamiento. Por ejemplo, en la relación padre-hijo, a pesar del tuteo mutuo, el padre se dirigía al hijo mediante el uso del nombre propio, pero el hijo lo hacía usando una forma nominal de parentesco.

En estudios posteriores, y siguiendo a Brown y Gilman, se ha continuado asociando los pronombres T a familiaridad y los de tipo V a cortesía. Igualmente se han propuesto otras dicotomías para tratar de oponer los valores asociados a los pronombres de tratamiento, por ejemplo, formal/informal, cercanía/distancia respeto/confianza deferencia/intimidad, simetría/asimetría. Sin embargo, estas etiquetas son insuficientes para describir los diferentes matices de significado que se pueden asociar a estas formas; más aún, no es posible hacer un traslado formal entre lenguas siguiendo estas oposiciones, pues cada forma de tipo T o V tiene un abanico de valores que no necesariamente coincide con el de las de otra lengua.

De hecho, los tratamientos conforman un campo indexical que posibilita su empleo en estrategias comunicativas diversas, de modo que los hablantes se apoyan en su conocimiento de las normas sociales y en su experiencia previa para explotar los diferentes valores asociados a los pronombres. Por ejemplo, en español se usa la etiqueta “*usted de enojo*” para referir al *usted* empleado por los padres para dirigirse a sus hijos en una situación momentánea de regaño. De igual manera, un pronombre de tipo T puede emplearse para dirigirse a un destinatario de mayor jerarquía para hacerle saber que no merece un trato deferente, y es posible emplear un pronombre de tipo V para insultar.

Además, varios autores han señalado que la interpretación dicotómica de los valores asociados a los pronombres de tipo T y V es insuficiente (v. g. de Oliveira 2010; Cook 2014; Wierzbicka 2017). Por esta razón, Cook (2014) propone un sistema de clasificación tripartito que incluya la dimensión de neutralidad (N). En algunas lenguas un pronombre de tipo V se consideraría neutral porque sería la opción de uso más extendido cuando no se conoce al interlocutor, es el caso del alemán (*Sie*) y del francés (*vous*), mientras que en otras se prefiere un pronombre T, como en noruego y sueco (*du*), en cuyo caso este pronombre sería la opción neutra. Esta perspectiva puede ser útil si se piensa en la enseñanza de

segundas lenguas en donde se puede iniciar por la enseñanza-aprendizaje de los tratamientos neutros de una lengua y poco a poco incorporar descripciones más detalladas sobre su uso.

En cuanto a las decisiones que toman los hablantes de una lengua para otorgar un tratamiento, se ha observado que hay un gran número de factores sociolingüísticos y pragmáticos que inciden en su selección. Friedrich (1966) señalaba entre ellos la edad, sexo y generación de los interactuantes, el parentesco, la pertenencia a un grupo social, la autoridad relativa del destinatario, el tema, el contexto y el grado de solidaridad emocional entre emisor y destinatario. Estos factores se han revelado decisivos en estudios sociolingüísticos posteriores en los que también se discute que las normas de interacción que imperan en las comunidades de habla son cambiantes. Por ejemplo, en muchas comunidades urbanas de habla hispana se ha documentado en los últimos años un abandono progresivo del trato de *usted* y un incremento del tuteo en las generaciones de hablantes más jóvenes, quienes ya no asocian su empleo para dirigirse a interlocutores de mayor edad o jerarquía con una falta de respeto; en esas mismas comunidades los adultos no comparten las valoraciones de los jóvenes<sup>6</sup>.

Hasta ahora hemos visto cómo se codifica la deixis en las lenguas y cómo se ha tratado de relacionar este sistema en un continuo, ya sea de formalidad, de familiaridad o de deferencia, entre otros valores. Sin embargo, la situación se complejiza cuando se observan tres aspectos. El primero de ellos es que pueden existir diferencias dialectales en el repertorio de formas que integran un sistema de tratamientos, el segundo es el de las interpretaciones que emergen en la interacción en situaciones de habla concretas y en la manera en que estas van configurando redes de significados asociadas a ellas; por último, el tercero es el del cambio de trato, entendido este como el cambio momentáneo que ocurre al dirigirse a un destinatario al que de manera general se le suele otorgar otro tratamiento. Ejemplifico brevemente estos aspectos en español.

En español es posible distinguir cuatro subsistemas pronominales (Fontanella de Weinberg 1999), dos de ellos tuteantes y dos voseantes. En el primero la

---

<sup>6</sup> Al respecto, ver, entre otros, Fontanella de Weinberg (1999), así como los diferentes estudios publicados en el volumen editado por Hummel, Kluge y Vázquez Laslop (2010).

oposición T/V se formaliza tanto en singular como en plural mediante la oposición *tú/usted* en singular y *ustedes/vosotros* en plural; en el segundo subsistema se mantiene la oposición T/V en singular, pero esta se neutraliza en plural porque solo se usa la forma *ustedes*; en los dos subsistemas voseantes la oposición para el singular puede ser tripartita (*tú, vos, usted*) o bipartita (*vos/usted*) y para el plural solo se emplea la forma *ustedes*. El voseo conlleva además diferencias de flexión verbal (formas monoptongadas –*vos cantás, comés, vivís*– vs. formas diptongadas –*vos cantái(s), coméis/comí, viví*–). Asimismo, el voseo presenta variación sintáctica con la opción de voseo verbal, esto es, formas verbales voseantes con el pronombre *tú* (*tú no podés*), y la de voseo pronominal, es decir, formas verbales tuteantes con el pronombre *vos* (*vos tienes*). Las diferencias dialectales que se observan en lenguas pluricéntricas como el español presentan un reto en la enseñanza, pues además de las diferencias formales también hay diferencias funcionales en el empleo del repertorio de tratamientos pronominales<sup>7</sup>.

En cuanto a los valores prototípicos asociados a estas formas, también se observan diferencias. Por ejemplo, el pronombre *usted* suele asociarse al trato en relaciones asimétricas o en las que hay distancia social entre los interlocutores; sin embargo, en Colombia este pronombre se destina a las relaciones íntimas y familiares, como el trato simétrico entre novios o entre diferentes miembros de una familia. Finalmente, con respecto al cambio de trato, este ocurre cuando se cambia el uso de una forma de tipo T a una de tipo V o bien en sentido opuesto, de una forma de tipo V a una de tipo T para dirigirse al mismo destinatario, debido a un cambio de actitud del emisor que permite que emerjan diferentes significados interaccionales. En español estos cambios de trato en diferentes situaciones comunicativas se han asociado con etiquetas como *usted* de cariño, *usted* de confianza, *usted* de coqueteo, *usted* de enojo, *usted* de ira, *tú* zalamero, *tú* de ira, *vos* de insulto, *vos* de desprecio o *vos* de enojo, por mencionar algunas (Hummel 2010).

---

<sup>7</sup> Más adelante (apartado 3) veremos que en algunos manuales de enseñanza de español como segunda lengua no se incluye el voseo, a pesar de que este es un rasgo morfosintáctico que se documenta prácticamente en todos los países de habla hispana con excepción de España.

Hasta aquí hemos visto que las lenguas codifican la deixis social de diferentes maneras y que, como hablantes de una lengua, tenemos a nuestra disposición un repertorio de formas de tratamiento que empleamos de manera más o menos exitosa en diferentes situaciones comunicativas. Asimismo, es evidente que no se da una correspondencia unívoca entre formas de tratamiento y significados sociales, ni tampoco ocurre que una forma se use de manera constante para dirigirse a distintos destinatarios que ocupan la misma posición social o bien al mismo destinatario, pues la decisión para asignar un trato depende de factores extralingüísticos diversos y estos entran en juego cada vez que interactuamos. Este panorama nos muestra la complejidad de los sistemas de tratamiento y su relación con la cortesía lingüística, de modo que la enseñanza de la deixis social en clase de segundas lenguas no es una tarea sencilla, pero es, sin embargo, fundamental para lograr una competencia comunicativa adecuada. En el siguiente apartado veremos con detalle su relevancia en la enseñanza de segundas lenguas.

### **Deixis social y enseñanza de lenguas**

Como hablantes de una lengua somos capaces de comunicarnos adecuadamente en diferentes situaciones comunicativas y en contextos sociales diversos, gracias al conocimiento (implícito) de una serie de normas sociolingüísticas, pragmáticas y socioculturales. A este conocimiento, y a la habilidad de usarlo, Dell Hymes (1972) lo llamó *competencia comunicativa* y subrayó la importancia de que para comunicarse adecuadamente en una lengua no basta con conocer sus reglas gramaticales; el concepto de competencia comunicativa surge en oposición al concepto chomskiano de competencia, entendida como el conocimiento abstracto de una lengua.

La noción de la competencia comunicativa fue incorporada tempranamente a la enseñanza de segundas lenguas mediante los enfoques comunicativos. En uno de los trabajos pioneros en esta área, Canale y Swain (1980) distinguen tres tipos de competencias igualmente deseables de desarrollar en los procesos enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. Teniendo esto en cuenta, el conocimiento y uso adecuado de la deixis social implica, en primer lugar, la

competencia gramatical, pues esta posibilita conocer el repertorio formal de una lengua para dirigirse a una segunda persona (léxico, morfología, sintaxis y semántica). Por su parte, la competencia sociolingüística implica el conocimiento de las normas socioculturales de los tratamientos, a fin de poder dirigirse adecuadamente a los interlocutores teniendo en cuenta factores tales como la edad del destinatario, su estatus social y el nivel de formalidad de la situación. Por último, la competencia estratégica abarca tanto los recursos verbales como no verbales para lograr una comunicación efectiva. En modelos posteriores al de Canale y Swain se han incorporado diversas competencias como la competencia discursiva, la competencia pragmática y la competencia sociocultural<sup>8</sup>, por lo que en todos ellos es evidente el papel central que desempeña el conocimiento de las normas de interacción para una comunicación exitosa.

En el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002) se establece que la competencia comunicativa tiene tres componentes. En primer lugar, la competencia lingüística, esto es, el conocimiento de la lengua como sistema; en segundo lugar, se ubica la competencia sociolingüística, que implica el uso apropiado de la lengua y que se reconoce como central para la comunicación intercultural; en esta competencia se engloban “las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad” (Consejo de Europa, 2002 pp. 13 y 14.). Por último, se ubica la competencia pragmática, entendida como “el uso funcional de los recursos lingüísticos (...) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos”. Siguiendo esta distinción, es evidente que para un empleo adecuado de la deixis social son indispensables las competencias sociolingüística y pragmática. De hecho, en los descriptores de competencia sociolingüística del *Marco Común Europeo de Referencia* se incluye una categoría llamada “marcadores lingüísticos de relaciones sociales” y se indica que “estos marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como a) el estatus relativo, b) la cercanía de la re-

---

<sup>8</sup> Para una revisión de estos modelos, véase Cenoz (2005).



lación, c) el registro del discurso”; en esta categoría se enlista el uso de saludos, presentaciones y despedidas, así como el de formas de tratamiento. Asimismo, se incluye como parte de la competencia sociolingüística a las normas de cortesía y se reconoce que estas también pueden ser una fuente de malentendidos interculturales (p. 116).

Como señalan Blum Kulka, House y Kasper (1989), esta preocupación por los malentendidos interculturales ha sido abordada en la lingüística desde diferentes enfoques: la sociolingüística interaccional, la pragmática contrastiva, la pragmática de la interlengua y la pragmática intercultural. Todos ellos coinciden en el papel central que desempeñan las diferencias culturales en la interacción y reconocen que, más allá de las diferencias pragmalingüísticas, las diferencias sociopragmáticas (parámetros socioculturales y situacionales que determinan la actuación pragmática) provocan que los hablantes empleen estrategias pragmáticas de su lengua materna en la lengua meta y, en consecuencia, hay fallos pragmáticos en la comunicación.

Si tenemos en mente la importancia de las diferencias interculturales, la enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas implica entonces, además de las competencias mencionadas, el desarrollo de una competencia intercultural, entendida como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Martín Peris *et al.*, 2008).

Lo expuesto en este apartado muestra que la enseñanza aprendizaje de la deixis social es fundamental y a la vez compleja, por lo que se corre el riesgo de que su tratamiento en los cursos y manuales de segundas lenguas sea insuficiente (v. g. Brown 2010, Martins 2016). Sin lugar a dudas, por esta razón, un sinnúmero de estudios se han ocupado de revisar su inclusión en los manuales de segundas lenguas, de analizar si en ellos se discuten diferencias dialectales (tanto formales como funcionales), sobre todo en el caso de lenguas pluricéntricas, así como de elaborar guías y propuestas didácticas en aras de contribuir al dominio intercultural de las formas de tratamiento. Asimismo, se han realizado estudios contrastivos en los que se analizan las diferencias formales y funcionales de los sistemas de tratamiento en dos o más lenguas y existen numerosas investigacio-

nes centradas en la producción de los tratamientos en hablantes, y en aprendientes, de segundas lenguas. En lo que sigue presento un breve panorama de este tipo de investigaciones con el fin de mostrar la relevancia de la temática en la enseñanza de lenguas.

Los estudios contrastivos sobre los tratamientos permiten conocer las similitudes y diferencias, tanto formales como funcionales, entre lenguas. Algunos se ocupan de comparar lenguas con diferencias formales en el sistema pronominal como ocurre en los estudios en que se contrasta el inglés, lengua con una única forma pronominal para la segunda persona con alguna lengua con un sistema pronominal bipartito T/V (v. g. Venereo Muguercia y Causse Carthcart 2017; Jureva *et al.* 2018; Farese 2018).

Jureva *et al.* 2018 analizan los rasgos sociolingüísticos y socioculturales ligados al uso de formas de tratamiento en inglés británico y español y exponen la relevancia de considerar estas diferencias en la enseñanza de segundas lenguas. También Venereo Muguercia y Causse Carthcart (2017) contrastan dos variedades lingüísticas concretas: el español cubano y el inglés americano. En su estudio contrastivo entre inglés e italiano, Farese (2018) analiza los tratamientos pronominales y además incluye los títulos, los saludos y las secuencias de apertura y cierre desde el enfoque del Metalenguaje Semántico Natural de Wierzbicka. Otra posibilidad de contraste se da entre lenguas con un sistema bipartito frente a otras con sistema tripartito, como en el trabajo de Mihăilescu (2018), quien analiza el contraste entre el sistema de tratamiento pronominal tripartito del rumano y el bipartito del español.

Los estudios contrastivos entre lenguas con semejanzas formales en cuanto al sistema pronominal también revelan que la oposición T/V es insuficiente para dar cuenta del funcionamiento de estos pronombres. Por ejemplo, el trabajo de Lahtinen (2016) muestra que, a pesar de que el finés y el francés tienen una oposición pronominal bipartita, en foros de discusión los hablantes de finés prefieren el uso de formas T y los franceses, las formas V; además de que ambos grupos presentan patrones diferentes en cuanto al empleo de estrategias para el trato indirecto. Estas diferencias se observan igualmente en lenguas tipológica y culturalmente más lejanas como el chino y el español (v. g. Wang y Song, 2018).

En cuanto a los estudios comparativos entre hablantes nativos y no nativos los contrastes muestran que suele haber diferencias entre grupos, debido a las normas socioculturales divergentes. En un estudio en que se comparó la producción en italiano de hablantes nativos con hablantes nativos de alemán y de italiano como segunda lengua se observó que ambos grupos difieren en el empleo de vocativos asociados a los saludos (Colombo 2017). Formentelli (2018) analizó los tratamientos en un programa de posgrado italiano que se imparte en inglés, y se percató de que, a pesar de que los lectores promueven un trato simétrico familiar de tipo T, los estudiantes tienden al uso de estrategias más formales con la intención de manifestar respeto a su interlocutor. En lo que respecta al uso de los tratamientos nominales, Taponen (2014) reporta que los estudiantes de inglés segunda lengua al tener una tarea consistente en escribir un correo electrónico al profesor usan secuencias de apertura con formas como *Hello Teacher*, *Hi english teacher* y *Hey*; todas ellas inapropiadas en inglés para el trato con el profesor. Por lo tanto, estos tratamientos pueden ser percibidos como descorteses por los profesores, tal como lo reporta Mendes de Oliveira (2017) en un estudio de percepción de profesores de inglés, quienes consideraron descortés el trato nominal *teacher* por parte de los estudiantes brasileños, pues, de acuerdo con ellos, en esta situación sería apropiado el tratamiento nominal *Mr.* o *Ms.* seguido del apellido.

Las diferencias socioculturales provocan, según Blasco y Ørsnes (2018), disonancia cultural cognitiva; en sus datos tanto estudiantes como profesores de alemán como segunda lengua en Dinamarca evitan el uso del pronombre V (*Sie*) del alemán, porque no lo consideran igualitario y prefieren usar el correspondiente a T (*du*), que es más acorde con el trato neutro en danés, o bien siguen la estrategia de evitar el trato directo. Sin embargo, este mismo grupo parece menos reacio a usar *Sie* si su profesor es alemán o si se encontraran en Alemania.

Por otra parte, también es posible observar semejanzas entre hablantes nativos y no nativos. En una comparación entre hablantes nativos de español y aprendices de español como segunda lengua, Aguilar Sánchez (2019) observó que quienes estudiaban español seguían patrones de uso pronominal semejantes a los de los hablantes nativos, lo que sugiere que los aprendices siguen reglas pragmáticas en su interlengua, en la que fue igualmente posible observar la va-

riación en la selección pronominal. De igual manera, en la propuesta didáctica de Cação Lopes (2019), la autora observa que los estudiantes de portugués como segunda lengua de nivel B2 sí varían el trato pronominal en función del tipo de acto directivo y de las características de sus interlocutores en textos escritos. Por último, también se advierte que los estudiantes pueden mejorar sus habilidades sociopragmáticas, como lo muestran Kuepper y Feryok (2020) en la enseñanza de la distinción pronominal (*du/Sie*) del alemán, tanto a estudiantes principiantes como avanzados.

Aunque parece haber más estudios centrados en el tratamiento pronominal, también se ha abordado el estudio de las formas nominales; para ello se puede consultar el volumen editado por Kerbrat Orecchioni (2014) en el que se analiza desde una perspectiva intercultural el uso de formas nominales en contextos comunicativos específicos. Cabe destacar, por ejemplo, el trabajo dedicado a los tratamientos genéricos *monsieur, madame* y *señor, señora* en interacciones comerciales en Francia y España (Castillo Lluch 2014) o el de las funciones de las formas nominales de tratamiento en conversaciones telefónicas, tanto en alemán como en francés (Schmale 2014), y el de Ravazzolo (2014) sobre tratamientos nominales en emisiones radiofónicas en francés e italiano.

En cuanto al estudio de los tratamientos en el contexto didáctico, la bibliografía es igualmente abundante. En ella se muestra y discute la manera en que se presentan las formas de tratamiento en los manuales de enseñanza, se analiza el efecto que tienen diversos métodos de enseñanza en la adquisición y dominio de los sistemas de tratamientos y se sugieren propuestas didácticas. En estos estudios se observa que, dadas las diferencias formales y funcionales de los sistemas de tratamiento de la lengua materna y la lengua meta, así como la variación dialectal, diafásica y sociolectal de las formas de tratamiento en la lengua meta, la enseñanza-aprendizaje de la deixis social presenta varios desafíos para los docentes.

Sobre el tratamiento de la deixis social en los libros de texto, algunos investigadores se han dado a la tarea de revisar materiales de enseñanza de segundas lenguas y han observado que los manuales presentan una visión bastante simplificada del empleo de formas pronominales de tratamiento. Esto se advierte, por ejemplo, en una comparación de manuales de portugués en Brasil y Portugal,

por esta razón, Manole y Teletin (2014) proponen incluir de manera progresiva ejercicios en función de los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia*. De igual manera, Santana (2016) observó que el enfoque que se da a los pronombres *tu/você* y *nós/a gente* en tres manuales de portugués lengua extranjera es disímil y va desde aquellos que lo abordan con un enfoque más gramatical y normativo hasta aquellos que lo hacen desde un enfoque más relacionado con la lengua en uso. Por su parte, Martins (2016), en su revisión de manuales de enseñanza de portugués en Francia, se percata de algunas debilidades en cuanto al manejo del sistema de formas de tratamiento en Portugal, y realiza una sugerencia didáctica con un enfoque más pragmático para los niveles A1 y A2.

La simplificación de la deixis social en los manuales también es evidente en las lenguas con sistemas de honoríficos como ocurre en los libros de texto de coreano como segunda lengua revisados por Brown (2010), en los que la tendencia es reducir la enseñanza del sistema de honoríficos a un nivel, lo que resulta inadecuado, tanto para dirigirse a personas muy cercanas como en el trato con destinatarios de una jerarquía superior. En un estudio posterior, Brown (2011) constató que un grupo de hablantes nativos de inglés seguía patrones que no eran convencionales en coreano y que evitaban el empleo de los extremos del sistema de honoríficos, a pesar de poseer un nivel avanzado. Otro aspecto poco tratado en la enseñanza de segundas lenguas es el del cambio de trato. Ton (2017) lo analiza entre hablantes vietnamitas y observa cómo este se liga a funciones emotivas; en este trabajo se discuten las implicaciones de este fenómeno en la traducción y en la enseñanza de segundas lenguas.

Una cuestión de difícil tratamiento se presenta en la enseñanza de lenguas pluricéntricas que tienen un paradigma pronominal diferente en función de las variedades regionales. Esto ocurre con el español y, dado que varios manuales son producidos en España, estos no se adaptan al contexto latinoamericano, por esta razón, autores como Ariza *et al.* (2019) sugieren que entre los contenidos que deben ajustarse están las formas de tratamiento. Sin embargo, llama la atención que estos autores comenten las diferencias pronominales como parte del nivel gramatical y no las consideren medulares en el componente sociocultural, lo que sí ocurre en el trabajo de Ospina Castro (2017), quien –después de analizar varios manuales de español lengua extranjera con el fin de ver cómo se reflejan y

se explican las formas de tratamiento– realiza una propuesta de unidad didáctica para trabajar este y otros asuntos usando materiales correspondientes al español colombiano, pues, como se mencionó anteriormente el *ustedeo* en Colombia, a diferencia de otras regiones, se asocia con los rasgos de intimidad y familiaridad. Por su parte, Abio y Baptista (2006) analizan siete manuales de enseñanza de español en la educación media en Brasil y muestran que, en general, en los manuales sí se expone en mayor o menor medida la variación dialectal fonética, morfosintáctica y léxica; en cuanto a los sistemas pronominales, advierten que sí se trata el empleo de los pronombres *vos* y *vosotros*, pero que no se propicia de manera explícita su uso. Además, en la práctica docente, Baptista (2004) observa que, en ocasiones, aunque los manuales contengan ejemplos de variación lingüística, algunos futuros profesores no los aprovechan debido a su desconocimiento de las normas de cortesía y de la variación dialectal.

Como complemento a los libros de texto y manuales, algunos autores han elaborado guías dirigidas a los profesores de segundas lenguas con el afán de sugerir cómo enseñar los tratamientos considerando parámetros sociolingüísticos y pragmáticos. Es el caso de la guía de uso de *tu* y *vous* para estudiantes y profesores de francés en Japón, en la que Derible (2019) toma en cuenta factores provenientes de los estudios de cortesía (los conceptos de poder y distancia de Brown y Levinson), los rasgos sociolingüísticos del destinatario, el tipo de acto de habla que se realiza y la intención comunicativa. En el ámbito de la enseñanza de español como segunda lengua existen propuestas centradas en la expresión de la cortesía, donde los tratamientos son indispensables para evitar el fallo pragmático; es el caso de Ramos González (2015), quien sugiere trabajar a partir del análisis de series de televisión Española. Roselló Verdeguer (2016) sugiere usar datos de películas, series y anuncios en el aula de español lengua extranjera para familiarizarse con los usos de los pronombres *tú* y *usted* en español peninsular. Por su parte, Criado de Diego y Andión Herrero (2016) realizan algunas anotaciones que consideran fundamentales para los profesores de español en Brasil y, entre ellas, incluyen dos rasgos pragmáticos: el uso del diminutivo y el de las formas de tratamiento.

Es pertinente mencionar también varios trabajos centrados en el tratamiento del voseo en la enseñanza de español en los que se trata la enseñanza de la va-

riación lingüística en lenguas pluricéntricas. Para Shenk (2014) resulta esencial que los estudiantes de español de nivel intermedio conozcan las posibilidades del voseo; la autora presenta una reflexión sobre la enseñanza de la variación sociolingüística a propuesta de actividades para el uso adecuado del voseo. Domingues Cruz (2018) en su propuesta para lusohablantes sugiere que los estudiantes de español como segunda lengua deben enfrentarse a la variación dialectal de esta lengua y en clase se debe incluir el voseo. Este tema también se ha planteado en la enseñanza de español en Brasil, como en de Oliveira *et al.* (2016). Estos autores resaltan que su propuesta está en consonancia con las sugerencias para la enseñanza de español en el nivel medio en su país, en las que se menciona que se debe estimular la reflexión sobre la heterogeneidad lingüística del mundo hispánico; además proponen una reflexión a partir de un ejercicio de traducción de tiras cómicas del vos argentino al portugués brasileño con la intención de que los aprendientes de español como segunda lengua conozcan las diferencias gramaticales y pragmáticas entre el portugués brasileño y el español. Esto se debe a que en ambas lenguas hay formas lingüísticas correspondientes (*vos/vós*), pero el pronombre *vós* es arcaico en el portugués brasileño y, según la región, *vos* podría traducirse ya sea por *tu* o por *vôce* (p. 69).

En el mismo contexto de enseñanza de español a aprendientes de portugués, Wildner y de Oliveira (2016) observan varias dificultades relacionadas con el tratamiento en las producciones de sus estudiantes. Estas son *i)* emplear indistintamente una forma sin considerar factores pragmáticos como la simetría o asimetría de la relación; *ii)* usar *tú* con verbos en tercera persona, motivado por la construcción coloquial [tu + v. en 3 p.s] del sur de Brasil; *iii)* calcar la forma portuguesa *o senhor* asociada a la formalidad (*¿El señor me puede ayudar?* en lugar de *¿Usted me puede ayudar?*); *iv)* no mantener el tratamiento fluctuando entre formas T y V (*señora profesora, te envió el documento para que usted pueda evaluarlo cuando puedas*).

Debido a que la enseñanza-aprendizaje de los sistemas de tratamiento involucra diferentes competencias, se ha sugerido que, además de la enseñanza de estos conforme a los manuales, se debe recurrir a otras actividades, entre ellas se destaca la necesidad de que los estudiantes de segundas lenguas interactúen con hablantes nativos o se enfrenten a datos realistas para mejorar sus habili-

dades pragmáticas. Saunders (2018) sugiere que una manera de desarrollar la conciencia pragmática de los estudiantes es mediante la enseñanza de lenguas basada en tareas; comenta que en las clases de español en Estados Unidos es posible que se promueva el uso de los pronombres teniendo en cuenta a la comunidad hispanohablante más cercana, lo cual es factible dada la situación sociolingüística de ese país.

De igual manera se ha mostrado que el aprendizaje en situación de inmersión influye favorablemente en el desarrollo de las competencias sociolingüística y pragmática. Blood (2018) reporta que un grupo de estudiantes australianos aprendientes de alemán que pasaron seis semanas en Alemania mejoraron su competencia pragmática e intercultural, y subraya que la estancia los ayudó a percatarse, sobre todo, del uso de las formas pronominales de tratamiento. En de Oliveira y de Oliveira (2018) se analiza la percepción de los estudiantes alemanes en inmersión en Brasil y se observa que estos prefieren el uso de *você* que es la forma más extendida en este país.

Otra alternativa cuando no es posible la inmersión es la telecolaboración. Belz y Kinginger (2003) estudiaron el efecto de esta en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y advirtieron que al inicio sus estudiantes de alemán, cuya lengua materna era el inglés, mezclaban las formas V y T en correspondencia con un mismo interlocutor, o usaban solo V, o únicamente T al comunicarse con sus pares, pero gracias a la telecolaboración se observó una progresión tendiente al uso adecuado de formas T y, en consecuencia, adquirieron más conciencia de la importancia de seleccionar un tratamiento adecuado.

En este apartado hemos visto que la enseñanza de la deixis social en los cursos de segundas lenguas es compleja e involucra las competencias lingüística, pragmática, sociolingüística e intercultural. Por esta razón, y a pesar de que en los manuales de enseñanza de segunda lengua se aborde el tema de manera más o menos adecuada, la enseñanza-aprendizaje de los sistemas de tratamiento ha sido foco de atención por parte de los profesores, esto se observa en la extensa bibliografía en la que se trata de proponer diversas estrategias didácticas y actividades extra clase en aras de que los aprendientes hagan un uso adecuado de los tratamientos.



## Cierre

En este capítulo intenté mostrar la relevancia de la enseñanza de la deixis social en los cursos de segundas lenguas desde una perspectiva realista que considere los repertorios del tratamiento, así como diversas situaciones comunicativas y tipos de interlocutores, a fin que los estudiantes de segundas lenguas logren una competencia sociolingüística, pragmática y sociocultural adecuada.

En primer lugar, presenté un panorama sobre las formas lingüísticas que conforman la deixis social, así como de las diferentes posibilidades tipológicas en cuanto a los tratamientos pronominales, los repertorios de formas de tratamiento nominal y las lenguas con sistemas de honoríficos. La intención de esta revisión era subrayar las diferentes posibilidades de configuración de los sistemas de tratamiento. En segundo lugar, procuré relacionar el empleo de las formas de tratamiento con la cortesía lingüística y mostrar las complejas relaciones que se establecen entre estas formas y los significados sociales y pragmáticos que indexan. Por último, me enfoqué en presentar una relación concisa de algunos estudios que, desde diversas perspectivas, pueden contribuir a nuestro conocimiento de los procesos de apropiación de las formas de tratamiento por aprendientes y hablantes de segundas lenguas, así como mostrar las dificultades que estos enfrentan y los retos que deben solventar los profesores de segundas lenguas.

Estoy consciente de que tanto la bibliografía sobre formas de tratamiento como la de enseñanza de segundas lenguas es extensa, por ello, la intención de este capítulo no fue en modo alguno la de hacer una revisión exhaustiva sobre el tema, sino la de ser un acercamiento que motive a la reflexión sobre su relevancia en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

## Bibliografía

- Abio, G. y Baptista, L.M.T.R (2006). ¿Vos, vosotros o ustedes? Estudio de las variedades de lengua en los manuales de E/LE para enseñanza media en Brasil. *Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul (CIPLA)* (pp. 81-89). João Pessoa: Idéia.
- Agha, A. (1994). Honorification. *Annual Review of Anthropology*, 23(1), 277-302. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.001425>

- Aguilar Sánchez, J. (2019). Variation and acquisition of Spanish pronouns of address and implications for teaching. *Humanidades*, 9(1), 1-42. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/h.v9i1.35288>
- Ariza Herrera, E., Molina Morales, G. y Nieto Martín, G. V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de Aula América 1. *Forma y Función*, 32(1), 101-123. doi: <https://doi.org/10.15446/fyf.v32n1.77418>
- Baptista, L. M. T. R. (2004). *Língua e Cultura no ensino de espanhol a brasileiros: contribuições para a formação de professores*. Tesis de maestría. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- Belz, J. A. y Kinginger, C. (2003). Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of German: The case of address forms. *Language Learning*, 53(4), 591-647. doi: <https://doi.org/10.1046/j.1467-9922.2003.00238.x>
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris, Francia: Gallimard.
- Blasco, M., y Ørsnes, B. (2018). ‘On thin ice’ – Discomfort using *Sie* among Danish students and teachers of German, and implications for Content and Language Integrated Learning (CLIL). *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(2), 2-25. doi: <https://doi.org/10.7577/fleks.2135>
- Blood, R. (2018). “When you speak to a police officer and (call them) du”: examining the impact of short-term study abroad on Australian students’ awareness of address forms in German. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 3(1), 117-143. doi: <https://doi.org/10.1075/sar.17004.blo>
- Blum-Kulka Sh., House, J. y Kasper, G. (1989). Cross-cultural pragmatics: requests and apologies. *Grazer linguistische Studien*, no Heft, 349-357. Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.
- Brown, L. (2010). Questions of appropriateness and authenticity in the representation of Korean honorifics in textbooks for second language learners. *Language, Culture and Curriculum*, 23(1), 35-50. doi: 10.1080/07908310903474246

- Brown, L. (2011). *Korean honorifics and politeness in second language learning*. Amsterdam, Países Bajos, Philadelphia, Estados Unidos: John Benjamins Publishing Company.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University.
- Brown, R. y Ford, M. (1974 [1961]). Tratamiento personal en inglés norteamericano. En P. Garvin, y Y. Lastra (Comps.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México (pp. 314-335). Primera publicación en Brown, R. y Ford, M. (1961). Address in American English. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 375-385.
- Brown, R. y Gilman, A. (1968). The pronouns of power and solidarity. En J. Fishman (Ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 252-275). Berlin, Alemania, y Boston, Estados Unidos: The Gruyter Mouton.
- Bühler, K. (1990 [1934]). *Theory of language: The representational function of language*. Philadelphia, Estados Unidos: John Benjamins.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. doi: 10.1093/applin/I.1.1
- Cação Lopes Antão, M. A. (2019). *Contexto de aprendizagem da competência pragmática pelos falantes do português língua não materna em Valência, Espanha: contributos para uma análise das formas de tratamento e das estratégias de delicadeza em sequências de atos ilocutórios* (tesis de maestría). Universidade Aberta. Lisboa, Portugal.
- Castillo Lluch, M. (2014). Les formes nominales d'adresse en espagnol et en français: étude contrastive de señor(a) et madame/monsieur dans deux types d'interactions institutionnelles. En C. Kerbrat Orecchioni (Ed.), *S'adresser à autrui: les formes nominales d'adresse dans une perspective comparative interculturelle* (pp. 263-300). Chambéry, France: Université de Savoie.
- Cenoz, I. J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449-465). Madrid, España: SGEL.

- Centro Virtual Cervantes (1997-2001). *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- Colombo, S. (2017). “Ciao Prof!” La pragmática del saluto negli apprendenti di madrelingua tedesca. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(2), 49-74. doi: <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.7.102>
- Consejo de Europa. (2002 [2001]). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (traducción al español por el Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>).
- Cook, M. (2014). Beyond T and V – theoretical reflections on the analysis of forms of address. *American Journal of Linguistics* 3(1), 17-26. doi: 10.5923/j.linguistics.20140301.03
- Cortés, A. (1999). Las construcciones exclamativas, la interjección y las expresiones vocativas. En I. Bosque, y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3993-4050). Madrid, España: Espasa-Real Academia Española.
- Criado de Diego, C. y Andión Herrero, M. A. (2016). Variación y variedad de diminutivos, pronombres OD/OI y formas de tratamiento en español-L2/LE para lusohablantes. En J. Lloret Cantero (Coord.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 48-55). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- De Oliveira, S. M. (2010). La integración de la teoría y la metodología como desencadenante de un nuevo modelo de formas y fórmulas de tratamiento. En M. Hummel, B. Kluge, y M. E Vázquez Laslop (Eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 57-78). Ciudad de México, México: El Colegio de México, y Graz, Austria: Karl Franzens Universität.
- De Oliveira Dias, R. y de Oliveira, L. C. (2018). A percepção do estudante alemão frente ao uso de tu/você do português do Brasil. *Revista de Ciências Humanas*, 18(1), 1-22.
- De Oliveira Pontes, V., de Oliveira Pereira, L. L., y de Oliveira Brasil, J. (2016). Os fatores extralingüísticos no uso do voseo argentino: uma proposta didática a partir da tradução de tiras cômicas. *Línguas y Letras*, 17(37), 55-75.
- Derible, A. (2019). D’une linguistique de la politesse vers une didactique du tutoiement: «Quand est-ce qu’on doit dire tu ou vous en français?». *Revue japo-*

*naise de didactique du français*, 14(1-2), 6-21. doi: [https://doi.org/10.24495/rjdf.14.1-2\\_6](https://doi.org/10.24495/rjdf.14.1-2_6)

- Domingues Cruz, M. (2018). Entre el “vos” y el “vós”: el voseo en la enseñanza de E/LE a alumnos lusohablantes universitarios. En M. Díaz, G. Vaamonde, A. Varela, M. C. Cabeza, J. M. García-Miguel, y F. Ramallo (Eds.), *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral: Vigo, 13-15 de xuño de 2018* (pp. 283-290). Vigo, España: Universidade de Vigo.
- Farese, G. M. (2018). *The Cultural Semantics of Address Practices: A Contrastive Study Between English and Italian*. Lanham, Estados Unidos: Lexington Books.
- Fillmore, Ch. J. (1971). *Lectures on Deixis*. Stanford, Estados Unidos: CSLI publications.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En I. Bosque, y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1399-1425). Madrid, España: Espasa-Real Academia Española.
- Formentelli, M. (2018). Strategies of address in English Lingua Franca (ELF) academic interactions. *Linguistics and Literature Studies*, 6(6), 298-306. doi: 10.13189/lis.2018.060605
- Friedrich, P. (1966). Structural implications of Russian pronominal usage. En W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 214-253). Berlin, Alemania, y Boston, Estados Unidos: De Gruyter Mouton.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid, España: Gredos.
- Helmbrecht, J. (2013). Politeness Distinctions in Pronouns. En M. Dryer, y M. Haspelmath (Eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Recuperado de <http://wals.info/chapter/45>
- Hill, K. (1985) Las penurias de doña María: Un análisis sociolingüístico de un relato del náhuatl moderno. *Tlalocan*, 10, 33-115. doi: <http://dx.doi.org/10.19130/iifl.tlalocan.1985.103>

- Hummel, M., Kluge, B. y Vázquez Laslop, M. E. (Eds.). (2010). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. Ciudad de México, México: El Colegio de México, y Graz, Austria: Karl Franzens Universität.
- Hummel, M. (2010). Reflexiones metodológicas y teóricas sobre el estudio de las formas de tratamiento en el mundo hispanohablante, a partir de una investigación en Santiago de Chile (pp. 103-162). En M. Hummel, B. Kluge, y M. E. Vázquez Laslop (Eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 57-78). Ciudad de México, México: El Colegio de México, y Graz, Austria: Karl Franzens Universität.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride, y J. Holmes (Eds). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Londres, Inglaterra: Harmondsworth, Penguin.
- Jureva, J., Rudakova, E. y Larina, T. (2018). Sociolinguistic and sociocultural features of language use: forms of address in British English and Spanish. En L. Gómez Chova, A. López Martínez, e I Candel Torres (Eds.), *EDULEARN 18 Proceedings, 10th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma de Mallorca, Spain, 2-4 July, 2018* (pp. 3046-3052). Valencia, España: IATED academy.
- Kerbrat Orecchioni, C. (2014). *S'adresser à autrui: les formes nominales d'adresse dans une perspective comparative interculturelle*. Chambéry, France: Université de Savoie.
- Kerbrat Orecchioni, C. (1992). *Les Interactions verbales*. Paris, Francia: Armand Colin.
- Kuepper, M. C. y Feryok, A. (2020). Concept-based pragmatics instruction: Teaching German address pronouns to New Zealand tertiary students. *Language and Sociocultural Theory*, 6(2), 158-183. doi: <https://doi.org/10.1558/lst.37359>
- Lahtinen, R. (2016). *Étude contrastive français-finnois sur les stratégies d'adresse non-marquées et marquées dans le cadre des discussions polémiques sur les forums de discussion* (tesis de maestría). University of Helsinki, Helsinki, Finlandia.

- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness, or minding your p's and q's. *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 8, 292-305.
- Manole, V. y Teletin, A. (2014). As formas pronominais de tratamento no ensino de PLE: uma abordagem comparativa Português Europeu / Português Brasileiro. En P. Infante da Câmara (Ed.), *III Jornadas de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas da Europa Central e de Leste, Universidade Eötvös Loránd de Budapeste, 29 de novembro – 1 de dezembro de 2012, Atas* (pp. 105-115). Budapest, Hungría: Eötvös Loránd University.
- Martín Peris, E., Cortés Moreno, M, González Argüello, M. V., López Ferrero, C. y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* [versión electrónica]. Madrid: España: Instituto Cervantes-SGEL. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)
- Martins, J. M. R. (2016). *O ensino das formas de tratamento e de cortesia nos manuais de português língua não materna (PLNM) usados em França* (tesis de maestría). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Mendes de Oliveira, M. (2017). Sociopragmatic failure revisited: the case of intercultural communication between Brazilians and Americans. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17(2), 307-334. doi: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201610955>
- Mihăilescu, A. (2018). Address and greeting in Romanian and Spanish: a comparative analysis from the perspective of politeness. *Transylvanian Review*, 27(2), 287-299.
- Morales Baranda, F. (2008). La morfología del causativo, aplicativo y frecuentativo del nahuatl en Tlacotenco, Milpa Alta, D. F. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 39(039), 269-275.
- Orozco, L. (2011). Análisis sociolingüístico de las formas nominales de tratamiento: datos de la ciudad de Guadalajara en Jalisco, México. En L. Rebollo Couto y C. R. Dos Santos Lopes, (Eds.), *As formas de tratamento em Português e em espanhol variação, mudança e funções conversacionais* (pp. 47-62). Río de Janeiro, Brasil: Editora da Universidade Federal Fluminense.

- Ospina Castro, L. (2017). *Las formas de tratamiento en el español colombiano y su reflejo en algunos manuales de E/LE* (tesis de maestría). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Ramos González, N. M. (2015). *La expresión de la cortesía en el aula de ELE: Una propuesta didáctica para evitar el fallo pragmático a partir del análisis de las series de televisión Española*. Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/42154>
- Ravazzolo, E. (2014). L'emploi des formes nominales d'adresse dans l'émission italienne Radio anch'io. Approche comparée de corpus radiophoniques en italien et en français. En C. Kerbrat-Orecchioni (Ed.), *S'adresser à autrui: les formes nominales d'adresse dans une perspective comparative interculturelle* (pp. 177-218). Chambéry, France: Université de Savoie.
- Roselló Verdeguer, J. (2016). Factores que intervienen en los usos de tú y usted en español peninsular. Algunos ejemplos prácticos para E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, 12(1), 229-238. doi: <https://doi.org/10.7203/foroele.1.9186>
- Santana, L. A. (2016). *A variação pronominal tu/você e nós/a gente em livros didáticos de português como língua estrangeira* (tesis de maestría). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Sao Paulo, Brasil.
- Saunders, P. A. (2018). *When tú Is Too friendly: Insights into the Effects of Task-Supported Instruction on Beginning Spanish Learners' Pragmatic Comprehension of Forms of Address* (tesis de maestría). George Mason University, Virginia, Estados Unidos.
- Schmale, G. (2014). Formes Nominales d'Adresse et leurs fonctions en communication téléphonique. Une étude conversationnelle contrastive allemand - français. En C. Kerbrat-Orecchioni (Ed.), *S'adresser à autrui: les formes nominales d'adresse dans une perspective comparative interculturelle* (pp. 101-140). Chambéry, France: Université de Savoie.
- Shenk, E. (2014). Teaching Sociolinguistic Variation in the Intermediate Language Classroom: "Voseo" in Latin America. *Hispania*, 97(3), 368-381. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/24368814>
- Sneddon, J. N. (1996). *Indonesian: A Comprehensive Grammar*. New York, Estados Unidos: Routledge.



- Taponen, S. (2014). *“Hey what’s up dude!”: greetings in email messages in L2 English and L2 Swedish* (tesis de maestría). University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finlandia.
- Ton, N. L. T. (2017). *Vietnamese terms of address: Pragmatic connotations, translation and ESL/EFL pedagogy* (tesis de doctorado). University of New England, New South Wales, Australia.
- Venereo Muguercia, L., y Causse-Carthcart, M. (2017). Análisis contrastivo de las formas de tratamiento en inglés americano y español cubano: Una necesidad perentoria. *Santiago*, 125-137.
- Wang, J. y Song, Y. (2018). Formas pronominales de tratamiento en español y chino. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 279-302. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62509>
- Wierzbicka, A. (2017). Terms of Address in European Languages: A Study in Cross-Linguistic Semantics and Pragmatics. En K. Allan, A. Capone e I. Kecskes (Eds.), *Pragmemes and Theories of Language Use* (pp. 209-238). Heidelberg, Alemania: Springer. doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43491-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43491-9_12)
- Wildner, A. K., y De Oliveira, L. C. (2016). El desafío de estudiantes brasileños frente al uso de los pronombres de tratamiento y al paralelismo verbo-pronominal español. En I. E. Zambrano Gómez (Ed.), *IV Encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera ELE: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Universidad Sergio Arboleda Bogotá, 19, 20 y 21 de agosto de 2015* (p. 15). Bogotá, Colombia: Red Académica de español como lengua extranjera – Asociación Colombiana de Universidades. Recuperado de <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/De%20Oliveira%20Leandra%20Cristina%20y%20Ana%20Kaciara%20Wilder.pdf>



## Interaccionismo simbólico, sociometría y aprendizaje: importancia de la convivencia escolar

*Diana Guadalupe De la Luz Castillo*

*María Guadalupe Talavera Curiel*

*Claudia Andrea Durán Montenegro*

La interacción dentro de un aula, presencial o virtual, tiene importancia debido a las dinámicas de aprendizaje que surgen en ellas, a partir de ellas y a pesar de ellas, con el fin de comprender el objeto que se estudia. En cuanto al aprendizaje y enseñanza de idiomas extranjeros durante los últimos 30 años se refiere, la interacción áulica y la convivencia escolar han sido una premisa o un pilar didáctico de gran relevancia en la práctica de las autoras del presente capítulo. De acuerdo con la Teoría del Interaccionismo Simbólico (TIS) de George Herbert Mead (1863-1931), las personas aprenden de un objeto a partir de la relación o interacción que éstos tienen con el objeto y con otros individuos, pero también a partir de los símbolos o significados que otras personas crearon del objeto. Los símbolos son más allá que los estímulos sensoriales que el cerebro recibe; llevan consigo una carga afectiva, significativa o social derivada del contexto donde surgió. Estos principios de interacción y redes de apoyo también son tema de estudio de las neurociencias tales como la neurodidáctica que brinda métodos y estrategias de aprendizaje basadas en principios neuronales. De ahí que se diga que el aprendizaje del objeto (en este caso de un idioma) o del propio símbolo (lenguaje) es más significativo si tuvo una carga psicológica y lazos sociales (redes) fuertes dentro de un contexto social-áulico que puede ser armonioso o disruptivo (convivencia escolar), pero que en cualquier circunstancia, medible, observable, analizable. El objetivo del presente capítulo no es otro sino el de explicar los principios, teorías, conceptos, prácticas, estudios e investigaciones que fundamentan al enfoque psico-social de la sociometría y cómo

estas bases y prácticas ayudan a mejorar el aprendizaje entre los estudiantes a través de la convivencia escolar, detectar estudiantes rechazados y aislados, fomentar habilidades sociales y potenciar capacidad de liderazgo áulico (educación emocional), entre otros.

## Introducción

El Interaccionismo Simbólico, explicado desde un punto de vista básico, es una teoría psicosocial y una de las corrientes del pensamiento sociológico (macro o microsociología) donde la conducta humana es concebida como resultado de la interacción social, patrones de interrelación y de los símbolos o significados que dicha interacción hace de un objeto. Un ejemplo tangible es el significado que tiene para algunas sociedades la ceremonia del té (Japón) o el valor de la hora del té (Inglaterra). Estos rituales, símbolos o acuerdos que se han adquirido a través del tiempo en la sociedad, también se adquieren en los salones de clase. Por ejemplo, los estudiantes (y profesor) de una clase de idiomas tienen sus redes de apoyo e interactúan con patrones de tal manera que crean símbolos que les son significativos a ellos mismos. En otras palabras, existen patrones de interacción cuando de aprendizaje se trata (patrón extractivo, patrón de discusión y de embudo, entre otros). Estas redes o micro sociedades tienen claves, formas funcionales y disfuncionales de relacionarse, trabajar en pareja, en equipo o de manera individual. Incluso, podría decirse que al implementar trabajo en binas o en equipo, los estudiantes se reúnen cual imán atrae a los tornillos que se encuentran alrededor, excluyendo a los miembros que les resultan menos agradables. Dentro de esas microsociedades se habla un mismo idioma, se valora la amistad, la empatía, la solidaridad y el soporte; pero, por otro lado, también se pena al egoísmo, la falta de apoyo, la burla o el “saber demasiado” y “preguntar demasiado”. Todo esto es parte de una identidad de grupo, ya sea para salir adelante o para hundirse juntos. Toda esta forma de interacción o coexistencia, cuando es pacífica y lleva al logro de objetivos educativos en una atmósfera propicia para los estudiantes, es denominada convivencia escolar. En cuanto a la convivencia escolar o relaciones sociales, existe uno de muchos métodos cuantitativos para medirlas, desarrollado por el Psicoterapeuta Jacob Levy Moreno (1889-1974), denominado sociograma o test sociométrico. Pero el principal objetivo de este

documento es el de compartir los fundamentos teóricos y exponer la relevancia que tiene el estudio de la convivencia social áulica y las redes sociales de apoyo que, finalmente, como lo indica la Teoría del Interaccionismo Simbólico y la neurodidáctica, son fuente de aprendizajes significativos para el ser humano.

### *Teoría del Interaccionismo Simbólico (TIS) y su relevancia en las clases de idiomas*

Con el fin de comprender la TIS es necesario vislumbrar lo que una interacción implica. A saber, una interacción (comunicativa) es una acción recíproca entre agentes (dos o más). Para autores como Carrillo, M. et al. (2017), la interacción, siendo comunicativa, es una “trama discursiva” que, por medio de actos dinámicos en redes de acción comunicativa y discursiva, permite al sujeto la aprensión, comprensión e incorporación del mundo. Este acto de comunicación es tan importante como la propia existencia o supervivencia, en palabras de investigadores como Ribeiro (2020). Dentro del salón de clase, la interacción debe fluir para lograr una comunicación efectiva. La perspectiva interaccionista establece el carácter dialéctico del conocimiento; por lo tanto, es importante estudiar las redes estudiante-estudiante y estudiante-profesor. El estudio del lenguaje que se efectúa no es el estudio del lenguaje en sí, sino el análisis del “lenguaje en acción” o, dicho en otras palabras, “como medio para lograr otros fines cognitivos o sociales” (Vega, F. 2005).

Las clases de idioma siempre han sido peculiares, ya que conllevan entender el mundo en otro lenguaje, a través de otras palabras y tal vez de otra cosmovisión. Aprender un idioma y encontrarse en un aula o un salón de clase (física o virtual) siempre significará estar en un entorno social. Entre los principios interactivos que toman lugar en una clase de idiomas se encuentran: la comunicación básica, la construcción de convenciones, la construcción y negociación de significados y la contextualización de situaciones, ya sean culturales o sociales. Todo lo que se crea o construye alrededor de los conocimientos lingüísticos se planea, diseña y ejecuta a partir de situaciones con la finalidad de lograr la competencia “lingüística comunicativa”. Un ejemplo es el aprender verbos en pasado para hacer una descripción de la rutina propia al compañero de al lado sobre lo que ocurrió ayer en sus vidas en diferentes horarios. Esta actividad

se refiere a construir y socializar el conocimiento, teniendo como mediador y monitor al profesor. Existe en esta acción también un proceso “hermenéutico dialéctico” (explicativo) que va de establecer un proceso de asimilación interior para finalmente llevarlo a lo exterior. Jean Paul Piaget (1886-1980) denomina a estos procesos de creación interior y exterior como asimilación y acomodación. La acomodación estimula la comparación y el contraste con otra información (hipótesis de la realidad), logrando finalmente sintetizar la nueva información.

Desde el punto de vista de la TIS, la construcción del conocimiento se logra por medio de procesos socioculturales que son parte integrante de las actividades de aprendizaje. Es decir, se aprende en sociedad o interactuando. Intrínsecamente, existe una relación de interacción- aprendizaje entre los profesores y los estudiantes y entre los mismos estudiantes. Aprender un idioma implica negociar significados: palabra-imagen, palabra-acción, palabra-reacción. Los profesores de idiomas son los encargados de establecer patrones de interacción, las formas en las que los estudiantes van a construir los significados a partir de imágenes, simulaciones, interacciones con otros o de imitar a un modelo. Todo esto es material para el interaccionismo simbólico y es también material digno de estudio; se puede analizar cómo el profesor logra presentar la gramática y el vocabulario haciendo sentido o significado para el grupo, cómo controla su tiempo o turno para hablar (teacher - talking - time), cómo logra y con quién interactúa más, cómo corrige, a quién llama a participar más, a quién menos, cómo planea sus actividades y con qué patrón (individual, en binas o en equipos), cómo forma las binas, cómo retroalimenta las participaciones, cómo premia, cómo castiga, a quién pone más atención y a quién menos, entre otros. Por parte del estudiante, es digno investigar cómo logra el aprendizaje de significados en el nuevo idioma, cómo adquiere y ejercita la competencia lingüística comunicativa, cómo interactúa en las binas y en los equipos, con quién trabaja mejor, qué tipo de instrucciones son más sencillas y asequibles para los estudiantes en su proceso de asimilación, acomodación e interacción.

Para lograr realizar dicho análisis o estudio desde la perspectiva de la TIS, es importante examinar los aspectos que conforman una clase: contenidos, cómo éstos son llevados a la práctica (operacionalización), métodos, teorías, enfoques y recursos didácticos, el “entorno” del aula, las actividades, su acomodo y pre-

sentación de las propias actividades, entre otros. Cuando se habla del “entorno del aula” se refiere a la cultura del aula, a cómo las personas interactúan y se relacionan los unos a los otros, incluyendo las maneras en las que el profesor organiza la atmósfera para facilitar el aprendizaje. Dicha atmósfera supone la convergencia de diferentes prácticas que se materializan para lograr la comprensión e intercambio de significados y mensajes entre estudiantes con un enfoque comunicativo. En suma, la perspectiva interaccionista se enfoca en las relaciones entre los procesos de interacción implementadas en el aula, los métodos y estilos de enseñanza por parte del profesor y los estilos y estrategias de los mismos estudiantes. Por lo tanto, los procesos sociales que se viven en el aula, o la interacción sociolingüística, contribuyen a la negociación de significados y al aprendizaje efectivo de los mismos bajo la implementación prácticas comunicativas eficaces.

La enseñanza no directiva, promovida por Carl Rogers (1861-1971), destaca que para el logro del aprendizaje es vital mantener relaciones interpersonales basadas en bienestar, calma, compañerismo, la presencia de adultos que aporten seguridad (profesores), ya que todos son capaces de aprender (aprendizaje basado en emociones). Para Carl Rogers, el profesor debe reconocer cuándo debe intervenir y cuándo no “cerrando la boca”. Para él, la mayoría del tiempo debería ser el profesor quien mantiene la boca cerrada. Las recompensas que el profesor implementa en el aula deberían ser: aceptación, comprensión, empatía, conocimiento de sí y autoconfianza (Joyce, B. y Weil, M., 2003). Aunado al pensamiento de Carl Rogers, encontramos al constructivismo psicogenético de Jean Piaget (1896-1980) que indica que el aprendizaje con comprensión es logrado si el alumno lo construye por sí mismo. Se suma a estos pensamientos el “aprendizaje significativo” de David Ausubel (1918-2008), que en resumen afirma que las estructuras cognitivas se crean con la relación sustantiva entre la información nueva (nuevos significados) con la información previa (convenciones existentes), pero es necesario tener condiciones adecuadas: actitud hacia el aprendizaje y una significación potencial del material (la información nueva tiene que ser útil y significativa para la persona). El aprendizaje significativo es jerárquico, ya que organiza la nueva información con las ideas previas (las incluye, subordina, supraordena y combina). Este tipo de aprendizaje es resultado de la asimilación

por inclusión y parte de organizadores previos como puentes cognitivos (Rodríguez, M., 2008). Finalmente, el interaccionismo y la negociación de significados que propician el aprendizaje en un contexto social también es avalada por los fundamentos de la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934) que indica que el desarrollo de los seres humanos (incluyendo el lenguaje) surge a partir de la interacción social. El andamiaje o la zona de desarrollo proximal (ZDP), según Vygotsky, se logra al tener una brecha entre las habilidades de estudiantes y lo que puede llegar a aprender. Cuando una persona guía o un compañero en su clase es más competente y le enseña, el estudiante aprende y reduce la brecha entre lo nuevo y sus habilidades. Es decir, se acorta la distancia entre sus habilidades y su potencial (Daniels, H. 1996).

En el aula donde se aprenden idiomas es probable encontrar en teoría, o en el libro de texto que se utiliza, un enfoque comunicativo. Dicho enfoque resume como desafío principal del profesor promover el desarrollo de la capacidad del estudiante para relacionar el significado social del lenguaje con el significado funcional. Es decir, el estudiante que es competente utilizará de manera efectiva el lenguaje en práctica funcional (saludar) dentro de la situación social donde se encuentre (formal, informal). Autores como William Littlewood (1998) denominan a estas actividades de corte comunicativo “actividades de interacción social”. Las interacciones sociales se logran al implementar actividades tendientes a desarrollar habilidades de comprensión auditiva y lectura, previas a las actividades comunicativas, ya que son fuente de vocabulario y un modelo del discurso a ser utilizado. Las actividades de escritura y habla son consideradas de producción y permiten a los alumnos descubrir, recrear y practicar los contenidos lingüísticos bajo la colaboración de otros compañeros y la guía del profesor.

Cada actividad planeada para practicar los contenidos lingüísticos en esa atmósfera recíproca sigue patrones ya sea para hablar o para escribir (habilidades productivas). Los patrones son formas regulares en las que el profesor y los estudiantes participan interactivamente. Autores como Voigt (1995) afirman que existen patrones peculiares como el de extracción (elicitación), embudo y el de discusión que son relevantes en el aula. El primero permite extraer en una interacción partes pequeñas del conocimiento lingüístico conectado a pasos pequeños de razonamiento. El segundo admite que los estudiantes pueden



resolver problemas de manera sencilla sin complicar la actividad significativa. El último propicia la solución de problemas a través de contribuciones hechas en grupos de trabajo.

El tiempo de habla del profesor (teacher-talking-time) también representa un aspecto digno de análisis en la TIS. Este factor o aspecto, aunado al tipo de vocabulario que utiliza, sus movimientos corporales y gesticulaciones usadas para comunicarse, los acercamientos con alumnos y desplazamientos en el aula, así como las veces que se dirige a una persona y la empatía que muestra a otros o a unos pocos es y será un apetecible banquete para ser desmenuzado y observado bajo microscopio con conclusiones sorprendentes desde la TIS.

### **La neurodidáctica, aprendizaje y las redes de apoyo en el aula**

La neurodidáctica también explica la importancia de integrar en el aula redes de apoyo entre los estudiantes y entre el profesor y el estudiante con el fin de conseguir un mejor aprendizaje. La didáctica se enfoca a los métodos para lograr a partir de la enseñanza el aprendizaje (Di Gesú y Sinara, 2012), pero la neurodidáctica establece que el aprendizaje puede ser visto como una derivación o creación de la memoria potenciada por el estímulo que la “interacción con el entorno” fomenta o inhibe. Este estudio entre las fronteras de las ciencias educativas y la neurología es en sí la neurodidáctica; que vio parte de sus raíces en otras ciencias hermanas como la neuropsicología, cuyo padre fue Lev Vygostky y persigue la manera más eficiente de enseñar por medio del uso de las contribuciones científica neuronales más significativas que han sido transferidas al campo de la educación. El profesor, por ende, es el encargado de diseñar estrategias metodológicas y didácticas a partir de enfoques tradicionales y neurocientíficos con el fin de promover un mayor y mejor desarrollo cerebral y como consecuencia un eficaz aprendizaje.

¿Cuál es el impacto del trabajo docente en cuanto a interacción y aprendizaje corresponde? Cada estrategia o actividad que el profesor diseña puede incidir positiva o negativamente en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes. Esto es, cada actividad implementada, cada gesto, cada palabra y la promoción de las mismas en el aula inhiben o motivan a los demás a modificar las respuestas que el cerebro da ante situaciones o estrategias planteadas en ese

contexto. Si las estrategias son planeadas o desarrolladas de manera adecuada, éstas despertarán el interés y con ello el aprendizaje. Paniagua (2013) explica cómo una actividad interactiva denominada “debate”, basada en un principio de “resolución de problemas” no complicados, promueve una actividad eléctrica de entre 12.5 y 25 ciclos por segundo. En contraste, actividades o estrategias no interactivas basadas en la “repetición” inhiben la actividad eléctrica a 7 ciclos por segundo, dando como resultado el sueño en los estudiantes. Paniagua concluye que es importante implementar actividades que emocionen, reten y permitan al estudiante interactuar. La neurodidáctica promueve, por ello, como uno de sus principios, “emocionar para enseñar”. Las personas día a día aprenden para supervivir mucho tiempo en este planeta y, como lo indica Tristan (2012), el profesor debe plantear estrategias de aprendizajes duraderos. ¿Cuáles son las ciencias que confluyen para hacer tales aseveraciones? Las ciencias que interactúan de la mejor forma con el objetivo de buscar mejores aprendizajes, organizar y facilitar la propia enseñanza son la pedagogía, epistemología, psico-sociología, psicología, neurología y ciencias cognitivas, que se funden en una: la neurodidáctica (Gomez y Escobar, 2015).

El ejemplo de la planeación de un debate en clase muestra cómo a partir de habilidades cognitivas de interacción, ayuda mutua y redes de apoyo por parte de los estudiantes, el profesor logra, con la anticipación, el establecimiento de metas, el inicio de la actividad o la puesta en marcha, el establecimiento de instrucciones y normas del juego, así como el monitoreo, elicitación a participar y su organización del tiempo y espacio, un aprendizaje interesante en ellos: un aprendizaje que creó mayor actividad eléctrica en la interacción, en contraste con la actividad tradicional de la repetición. Cada actividad implementada y el patrón de operación que dicha actividad tenga, logrará nuevas conexiones sinápticas (entre neuronas), por lo que otro elemento a incluir no solo debe ser la interacción, sino la curiosidad, la novedad, la utilidad del nuevo conocimiento, de tal manera que se pueda vincular la nueva experiencia vivida durante la convivencia escolar con las redes conceptuales ya almacenadas promovidas por estas prácticas pedagógicas o “estrategias didácticas”, como Rodríguez (2007) lo indica.

Las prácticas pedagógicas o estrategias didácticas de actividades interactivas tienen un carácter de intercambio de información y de cierta curiosidad por lo que el otro dice o sabe. Actividades como debatir, clasificar vocabulario en binas, analizar fotos y crear una historieta en equipos o simplemente crear un diálogo a partir de ciertas frases permiten que el diálogo, la creatividad, el análisis, la asociación, el contraste, la inferencia, la organización, la argumentación, la negociación, la solución de problemas, entre otros, tomen lugar. De ahí la importancia de conocer metodologías, enfoques y estrategias didácticas que promuevan más las sinapsis en un entorno áulico más social y de más redes de apoyo.

Los conocimientos que los estudiantes adquieren en el aula y bajo la convivencia escolar producen nuevas conexiones sinápticas, como ya se indicó. Como también ya se indicó, las estrategias deben ser significativas y motivadoras a tal grado que fomenten la curiosidad y sean excitantes y novedosas para los estudiantes, a fin de que el cerebro las vincule con redes conceptuales ya almacenadas en la memoria de largo plazo. ¿Cuál es el reto para los profesores de idiomas? El reto es conocer los principios de la interacción, los beneficios de las estrategias, los principios que subyacen detrás de las actividades implementadas, el impacto que tiene establecer momentos de convivencia y discusión, emoción, juego, alegría, participación en la clase para mejorar el aprendizaje. Salazar (2005) establece que el uso de estrategias didácticas que promuevan clasificación, análisis y prueba, por ejemplo, permiten retroalimentar asociaciones entre las redes conceptuales (símbolos o significados para la TIS) preestablecidas y las nuevas. Pero, otro elemento que enriquece el quehacer docente es el establecer “retos áulicos”. Dicha estrategia aporta emoción, juego, riesgo, empatía y solicita del involucramiento de más de un estudiante, lo que finalmente lleva al grupo a tomar decisiones, negociar, recibir premios, aprobación, reprobación y reconocimiento de sí mismo, del grupo y de su profesor.

Los desafíos son un aspecto que el ser humano ha vencido desde épocas prehistóricas. El cerebro, a través de conexiones dendríticas o de recibir impulsos de una neurona a otra, enriquece su aprendizaje cuando se le presentan retos en un medio o contexto desafiante (Jensen, 2010). Dentro de la enseñanza de idiomas, encontramos el aprendizaje centrado en la solución de problemas, promovido por Jerome Bruner (1915-2016), donde el profesor define el problema, los

estudiantes determinan la causa, identifican, priorizan y seleccionan alternativas para la resolución de problemas e implementan una solución al problema o reto. Este tipo de estrategia didáctica involucra dos aspectos: la interacción (ya descrita con anterioridad) y el desafío o reto (problema a resolver). La gratificación es obtenida al resolver la tarea y será además un compromiso al existir un grupo de personas al cual se les asigna el reto y quienes tienen que asegurarse de resolverlo para gratificación y satisfacción propia o del grupo. Las redes de apoyo que se generan en la solución de problemas pueden llevar a tener un aprendizaje más memorable y significativo que el mantenerse aislado debido a las interacciones, emociones, lazos afectivos y retribuciones o recompensas inherentes a este tipo de actividad didáctica.

Otra estrategia didáctica, que ha sido motivo de estudio e investigación por los beneficios a favor del aprendizaje, son los juegos. Involucrar a los estudiantes en diferentes tipos de interacciones (binas, equipos o en lo individual) a través de un juego hace del aprendizaje de idiomas un momento memorable de emotividad, reto, desafío, curiosidad más profunda (Lee, 2013). Mediante los juegos se establecen interacciones y retos que deben ser resueltos y los estudiantes son los que deben figurar cómo obtener la solución entramando nuevas conexiones neuronales, participando de manera consciente con otros y haciendo nuevas redes con otros para comunicarse y apoyarse con el fin de ganar el juego. El juego, además de promover la interacción social, también brinda felicidad por la secreción de hormonas y la función de diferentes neurotransmisores que la propician (Marczewski, 2018): dopamina (sustancia del placer), oxitocina (fomenta nuestra confianza en el grupo), serotonina (regula nuestro estado de ánimo) y endorfinas (se liberan durante el juego y nos hacen sentir eufóricos). Aunque parezca aventurado, establecer interacciones didácticas en el aula a través del juego significaría en los estudiantes la liberación de placer, el fomento de confianza en el grupo y el cambio en su estado de ánimo.

Otros autores como Falco y Kuz (2011) argumentan que el juego ayuda a enfocar el interés de los estudiantes al permitir el autoconocimiento y promover la curiosidad por descubrir lo que el entorno social les está proveyendo (pistas, información, claves, herramienta, ayuda, andamiaje, entre otros). De acuerdo con estos autores, el juego es un instrumento para conocer el entorno y conocerse así

mismo. Esta relación bidireccional lleva a potenciar y fortalecer las relaciones interpersonales que son consideradas esenciales para activar el sistema nervioso central y en específico el sistema cognitivo.

Adicional a los juegos, otra forma de potenciar el aprendizaje es el imitar lo que otros hacen por un fenómeno neuronal denominado neuronas espejo. De acuerdo con Arboccó de Heros (2015), Giacomo Rizzolatti, Leonardo Fogassi y Vittorio Gallese descubren por medio de la casualidad dichas neuronas se activan cuando un estudiante observa o se imagina una acción realizada por otro, por ejemplo. ¿Qué se activa durante el uso de las neuronas espejo? Durante este proceso se activa el aprendizaje, la imitación y la empatía que son tan importantes para la vida en sociedad. Es por ello importante promover el juego, la imitación, la empatía y sobre todo la inteligencia emocional, ya que esta es la base del entusiasmo, confianza, impulso y empatía, dice Carvajal (2013). La inteligencia emocional no es otra cosa sino la capacidad de poder manejar o controlar las emociones. Engloba actitudes, sentimiento, habilidades, impulsos, autoconciencia, automotivación, confianza, entusiasmo y empatía. Para Mestre y Blachard (2019), se trata de saber percibir, comprender, expresar y gestionar emociones. Entonces, otra labor docente será entender a través de qué estrategias interactivas se potencia el desarrollo emocional de los estudiantes favoreciendo colateral y deliberadamente su pensamiento, memoria, metacognición (conciencia de los procesos de aprendizaje), autoestima y su metamemoria (conciencia sobre el almacenamiento y uso de la información), entusiasmo y empatía.

Es de trascendental importancia eliminar la amenaza y la presión causada por la vergüenza de participar, levantar la mano en el aula y ser aún humillado por parte del profesor o los compañeros. Las habilidades de relación interpersonal también son potenciados a través de estrategias didácticas interactivas. Goleman (1996) prioriza la perentoria necesidad de fomentar el autoconocimiento, autocontrol, manejo de emociones en clase y el conocimiento de los procesos metacognitivos con el fin de llevar a cabo prácticas sobre inteligencia emocional que coadyuven al aprendizaje y al sano desarrollo de convivencia social. Otras estrategias que son favorables para evitar la humillación, la intimidación y que a su vez potencian un ambiente social de participación, interacción armoniosa y empatía son las técnicas de respiración Mindfulness (conciencia del aquí

y ahora), desarrollo de habilidades interpersonales, prácticas en binas, juegos, ejercicios grupales, debates y celebraciones como lo sugiere Velázquez et al. (2019). En otras palabras, debe ser tarea del profesor llevar de la prescripción a la descripción estrategias que favorezcan el aprendizaje y la interacción en una atmósfera de convivencia escolar armoniosa para todas las partes.

### **Convivencia escolar**

No sólo es relevante mantener redes de apoyo, dinámicas y actividades áulicas interactivas que sean variadas y que garanticen el aprendizaje. También es requerido que la puesta en marcha o implementación de dichas dinámicas sean planeadas e instituidas conscientemente para no resultar en ambientes hostiles. Sin embargo, el aula y el entorno escolar es un contexto impredecible, ya que se recarga también con las emociones de los participantes. ¿Cómo surgen las atmósferas de trabajo áulico violentas y de humillación? Al descuidar las estrategias, efectuar planeaciones de clase demasiado rutinarias y predecibles, encontrarse los estudiantes sujetos a tiempos largos de espera entre una actividad y otra, tener que llevar a cabo actividades que son poco o nulamente significativas y desarrollar estrategias que el profesor solicita llevar a cabo en lo individual sin ayuda del otro, poner atención en solo unos cuantos estudiantes y siempre premiar o recompensar a los mismos, no brindar instrucciones claras sobre el trabajo o tarea a realizar, poner énfasis en los errores y no en los aciertos de los demás, se propician convivencias sociales negativas, dañinas e incluso violentas.

Hasta ahora se ha hablado de cómo promover ambientes o atmósferas positivas de trabajo; desde cómo iniciar una clase dándole relevancia a la interacción y la creación de significados dentro de grupos o binas como lo indican los grandes pedagogos, psico-sociólogos, neuro-psicólogos, y neurocientíficos, así como la integración de factores que promuevan la producción de neurotransmisores importantes como la serotonina, dopamina y la oxitocina mediante el uso de juegos, debates, resolución de problemas, entre otros. Entonces, por qué volver a prácticas tradicionales de aprendizaje memorístico individual que no lleva a otra situación, sino a tener estudiantes relegados y divididos entre los que saben mucho y los que no lograron aprenderse las largas listas de verbos,

por ejemplo. Es allí donde fenómenos como la discriminación, el Bullying y la violencia escolar ocurren y terminan dando a los profesores dolores de cabeza, ansiedad y emociones negativas. Expertos en convivencia escolar advierten que al ser la escuela un escenario formativo de conocimientos, aptitudes, valores y convivencia pacífica entre los humanos es necesario promover la interrelación y sancionar conductas negativas cuando éstas se presentan en el aula con el único fin de mantener una convivencia sana. Maturana (2002) indica que la convivencia escolar es una construcción personal y social donde confluyen valores como equidad, la justicia, la aceptación, el respeto, la confianza y el pluralismo. Pero ¿qué es la convivencia escolar y qué factores la enmarcan? Descrita de una manera sencilla, la convivencia escolar es un fenómeno interrelacional que atiende a dos dimensiones: una interpersonal y otra colectiva, como lo dice Fierro (2013). Existen tres pilares en el tema: respeto, reconocimiento mutuo y solidaridad y diversas investigaciones ocurren alrededor del tema (Díaz Better y Sima Poma, 2016). Estos autores afirman que el estudio de la convivencia escolar y la investigación se legitima al tener como principales ejes la irrupción de formas de violencia (que redundan incluso en la creación de observatorios que estudian la agresión verbal, física y formas de discriminación), la convivencia vista como factor de aprendizaje (con un cúmulo de aspectos o factores asociados al rendimiento de los estudiantes), y finalmente las demandas de la sociedad por disminuir la violencia, delincuencia o inseguridad en las calles. Si el trabajar sobre la convivencia escolar redundan, como lo dicen las investigaciones, en una mejor o disminución en la violencia y todas sus formas, en un mejor rendimiento escolar y aprendizaje y en bajar las estadísticas de delincuencia, violencia e inseguridad en las calles, entonces es un foco principal que debe ser considerado por los profesores y las autoridades educativas en todos los niveles.

La convivencia escolar, desde esta perspectiva o enfoque de importancia vital, es un elemento trascendental desde la mirada de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura también (UNESCO, 2008). Este organismo internacional indica que debe ser integrada como un objeto de estudio y promoción, ya que rara vez la convivencia escolar es tomada en cuenta en intervenciones escolares o programas como una columna para el logro de objetivos de aprendizaje. Existe tanto interés por parte de los académicos

en Iberoamérica por su estudio, que ahora consideran a la convivencia escolar como un factor determinante del aprendizaje. Por ello, más de 46 especialistas en 15 países han formado una red denominada Red de Gestión Educativa (Red AGE), cuyo fin es emitir anualmente un informe de la situación en centros educativos con sus respectivas conclusiones y sugerencias. Para el caso de la Red AGE 2014, se emitió un Informe llamado “La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica” donde se le da a este fenómeno un lugar primordial, especial e insustituible para el logro de aprendizajes.

En cuanto al estado del arte sobre la convivencia escolar, se tienen datos de un historial corto y reciente de estudios que han sido desarrollados del 2020 a la fecha (Sime y Tincopa, 2006). Entre tales documentos se encuentran: artículos en revistas impresas y online, tesis y libros sobre el tema. Las principales investigaciones que se han enfocado en el sector básico de la enseñanza y lo conforman estudios encaminados a mejorar la convivencia escolar por medio de investigaciones cuasiexperimentales. Lo que tiene al sector medio superior y superior olvidado o relegado, así como a la enseñanza de artes, idiomas y otras habilidades impartidas por el sector privado. La temática y la metodología empleada en estudios de convivencia redundan en la descripción de experimentos (cuasiexperimentales) donde se implementan programas de intervención pedagógica basados en teorías cognitivas, enfoques innovadores, filosofías psico-sociales, entre otros. Algunos artículos sólo se dedican a explicar de manera teórica la relación entre los conceptos o factores que inciden como la relación entre la convivencia escolar y el pensamiento creativo, mediación y justicia escolar, derechos humanos y convivencia escolar, por ejemplo (Díaz Better y Sime Poma, 2016).

Las investigaciones en el tema no siempre se centran en aspectos de aprendizaje, pero los estudios de acoso y el Bullying también han demostrado que afectan la convivencia armónica y por lo tanto el aprendizaje de los estudiantes. Además, este tipo de investigaciones por lo regular caen dentro de la categoría intervención-acción, lo que lleva a ver resultados en la práctica (Mascarenhas, 2006). Cuando se lleva a cabo la implementación círculos de conversación entre los involucrados en la convivencia escolar (profesores, estudiantes, directivos, padres de familia), se tiene el fin de comprometerlos y motivarlos a mejorar la convivencia, evaluando su actuar al integrar indicadores, diagnósticos amplios



de violencia y sus factores relacionados (Lellis y González, 2012). Otros investigadores analizan los conceptos que tienen los profesores sobre violencia escolar, los clasifican taxonómicamente y describen tipologías de docentes o incluso tipología de estudiantes. También existe, por ejemplo, una forma de investigar la convivencia escolar en documentos o regulaciones de las escuelas: reglamentos y transgresiones en escuelas secundarias (Litichever, Machado, Núñez, Rol-dán y Stagno, 2008). Estas distintas maneras de investigar, describir, clasificar, implementar círculos de conversación e incluso de establecer reglamentos, tienen la única finalidad de mejorar la interacción social en el aula; inicialmente para fines educativos y a largo plazo para fines de mejorar las habilidades sociales de los estudiantes.

La convivencia escolar puede ser estudiada desde aspectos que se salen de la norma, hasta aquellos que promueven las habilidades como la creatividad y la socio-emotividad. En la cotidianidad del ámbito escolar, los profesores enfrentan junto con sus estudiantes incidentes que son llamados críticos, incluyendo las conductas disruptivas, establecimiento de normas y la construcción democrática de éstas. Los estudios representativos de tales aspectos hechos desde la psico-perspectiva individuo-sociedad por Kröyer, Gajardo y Muñoz (2012) se basan precisamente en incidentes críticos vividos en el aula. Otras investigaciones de las interacciones áulicas basadas en habilidades de los estudiantes como la creatividad descubrieron que a través de la convivencia social se puede lograr la fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad debido al andamiaje. Dicho trabajo y estudio fue efectuado por Benítez, Bastidas y Betancourt (2013). Sorprendentemente, la competencia socioemocional también puede ser evaluada y estudiada analizándola desde tres aspectos como lo son el componente relacional, motivacional y emocional (Rendón, 2011). Este autor explica que existen muchos estudios basados en las habilidades sociales a nivel mundial, pero que esa cantidad es mínima cuando se trata de estudios socioemocionales. Lo que deja un espacio amplio para investigar y mejorar para fines educativos.

Dentro de este tema, también se han llevado a cabo investigaciones importantes sobre los derechos humanos, la comunidad justa, los conceptos de mediación y la conciliación de conflictos; que perfectamente encajan en el campo de convivencia escolar. Una vez tocado el tema de los derechos humanos, es

eminente mencionar la serie de estudios de relevante importancia que se han desarrollado a partir del tema de la convivencia, la diversidad y la garantía de los derechos humanos, el clima escolar, la comunicación áulica, etc.

A través de este apartado, se ha visto la importancia que tiene la interacción y convivencia escolar como potenciadora o inhibidora del aprendizaje y de habilidades sociales. Así mismo, se han revisado las diferentes temáticas que pueden ser abordadas en los estudios de convivencia escolar: violencia escolar, regulaciones, habilidades, conflictos, comunicación, clima, Bullying, diversidad, entre otros. Pero ¿cómo se llevan a cabo esas investigaciones o qué instrumentos pueden ser implementados para el estudio de la convivencia escolar? Y ¿dónde se han llevado la mayoría de ellas? Según Díaz Better y Sima Poma (2016), la mayoría de estudios realizados en América Latina que se han realizado sobre el tema se basan en instrumentos como: cuestionario estructurado, Escala BAC (Bullying, Atribuciones, Autoconcepto y Convivencia), pauta de incidentes, Test de pensamiento creador de Torrance, cuestionario de evaluación de convivencia, encuesta estructurada, prueba de competencia socioemocional, pauta de evaluación, encuesta de riesgo, cuestionario de clima social, cuestionario adaptado, entre otros. Estos investigadores reportan que el 73 % de los estudios son efectuados en la educación básica, generalmente se analiza la convivencia entre estudiantes (85 %) y muy poco se estudia a los docentes (8%), el sector más estudiado es el público (73 %) y las zonas urbanas (53 %). Los reportes de investigación poco reportan sobre sus técnicas de validación, la triangulación de la información, consentimientos informados, la participación voluntaria o la autorización ante las autoridades educativas para realizar el estudio y los que aportan un aspecto, no aportan el otro.

En suma, la educación media superior y otras sistemas educativos y estratos como el privado y el rural se encuentran como tierra virgen en cuanto a los estudios de convivencia social. La mayoría de las investigaciones versan en aspectos disruptivos o antisocial; pocas investigaciones se han hecho sobre las habilidades socioemocionales. Una mayor cantidad de análisis y exploraciones sobre el tema versan alrededor de los derechos humanos, la diversidad, la discriminación, el Bullying y el acoso escolar. De cualquier manera, el aula siempre será un contexto ideal para efectuar mejoras, siempre que se vea vista como la micro

sociedad donde se aprende y donde se regula. Esto ocurre por medio de la interacción diaria, la autodisciplina, la tolerancia, la puesta en práctica de valores que no sólo se aprenden en casa, sino que en cada actividad realizada en el aula y liderada por el docente preparado, organizado y dispuesto a ser justo, equitativo, empático, dinámico y comprometido. La convivencia social vista como una atmósfera sana no es un reto sencillo, no es fácil, pero tampoco es un imposible.

### **La sociometría: una fortaleza de los grupos de apoyo para el crecimiento y el aprendizaje**

Para comprender la importancia que tiene la sociometría en el aula de clases, es necesario entender de dónde surge y cuáles son los fundamentos histórico-conceptuales para encontrar en ella una aliada en el aprendizaje áulico a partir de las interacciones sociales y su estudio. Jacobo Levy Moreno Nissim (1889-1974) es el padre de la psicometría y de la interpretación de roles. Fue el primero en pensar cómo sistematizar la información sobre micro sociedades. Una forma sencilla de explicar este concepto es el de considerar al individuo en un grupo como un ente vivo y dinámico digno de estudio que se fortalece o debilita dentro del grupo. Así mismo, el grupo al que pertenece es un ente vivo dentro de una entidad, institución o comunidad, que a su vez contiene diferentes grupos (Bezanilla, 2011). De acuerdo con Bezanilla, los fundamentos de la sociometría se remontan a la época de la primera guerra mundial, en los campos de refugiados de Austria, donde Moreno Nissim se encontró. Ahí se realizan los primeros estudios sociométricos. Pero la formalización de estos estudios ocurre en los Estados Unidos a partir de 1932. Lógicamente, al tener una gran cantidad de grupos migrantes, los Estados Unidos resultan una nación ideal para el estudio de multiculturalidad, grupos restringidos, discriminación y formación de una nueva identidad, como fue el caso de Moreno Nissim, quien emigró a los Estados Unidos (1925). Anteriormente, en 1909, funda en Viena una casa de encuentro (en el parque) junto a cuatro de sus compañeros con el fin de contar cuentos a sus estudiantes y promover la espontaneidad a partir de la experiencia vital. Esta labor lo lleva a ser detenido por las autoridades y tachado de perverso; por tener una práctica docente fuera del aula con métodos poco conocidos. Enseguida, cuando Moreno Nissim tenía 24 años, comienza a trabajar con pros-

titutas a quienes instruyó y organizó en grupos de apoyo mutuo y a quienes les hizo ver el potencial terapéutico que tenía el estar en el mismo. Tiempo después estudia psiquiatría, se encuentra con Sigmund Freud (1912 y 1914) y trabaja en una clínica y un hospital psiquiátrico. Era refugiado austriaco, de padres rumanos y turcos. Por no tener una nacionalidad definida, no se pudo enrolar en el ejército bajo ninguna bandera durante la primera guerra mundial y termina su carrera de medicina en 1917, haciendo su servicio social en el campamento de refugiados de Mitterndorf.

La vida en el campamento de refugiados le da a Moreno Nissim la posibilidad de estudiar las interacciones que se daban en el lugar. Con la ayuda de su amigo Freruccio Banizzone se enfoca al estudio de los conflictos de los individuos en las barracas y a estudiar a los grupos políticos y religiosos. Una de sus mayores aportaciones en cuanto a la formación e interacción de grupos fue la de descubrir por medio de la medición el impacto de las “afinidades y preferencias”, como lo afirma Bezanilla (2011). Una vez concluida la guerra en 1918, publica su primer libro y establece un teatro en Austria para la práctica del psico-drama. El mismo Moreno Nissim indica que el psicodrama significa poner a la persona en un escenario para resolver sus problemas con el apoyo de pocos actores que son parte de la terapia. Entonces, la interacción es parte de la solución. Allí es donde crea el Teatro de la Espontaneidad. Una vez que emigra y se nacionaliza estadounidense, funda el Teatro de la Improvisación, con la colaboración de Helen H. Jennigs; psicóloga social y pionera en el campo de las redes sociales (Freeman, 2004). Sus trabajos en la penitenciaría de Sing Sing de 1932 lo llevan a decretar el nacimiento de la Psicoterapia de Grupos (Lombardo y Vaimberg, 2012) y con ello también el nacimiento oficial de la sociometría para el estudio gráfico de las interacciones de grupo.

La sociometría no aporta solo la medición de las interacciones, sino que también contribuye a la realización de estudios considerando al ser humano desde una visión holística; es decir, un individuo que lo integran elementos científicos, sociales, culturales y religiosos (Moreno, 1934). Fue de tal impacto su cosmovisión y los resultados de sus estudios que se fundan en 1936 y 1937 las primeras dos revistas en sociometría. En esos mismos años funda en Nueva York una clínica de psicoterapia donde forma a psicoterapeutas y psicodramatistas. Sus

trabajos fueron aceptados internacionalmente por el Congreso de Psiquiatría de París y por parte de la Universidad de Viena que lo otorga un Doctor Honoris Causa, en 1955 y 1969 respectivamente. Una vez llegada su muerte en 1974, la sociometría y el psicodrama toman caminos distintos (Bezanilla, 2011).

Al entender los fundamentos históricos de la sociometría, es y será más fácil comprender que la espontaneidad y la creatividad son los pilares de la misma. La Teoría Morenista tiene bases epistemológicas, filosóficas y morales fuertes. Sus métodos son bien delineados: psicodrama, sociodrama, sociometría y psicoterapia de grupo (Lombardo y Vaimberg, 2012). La filosofía que subyace a la Teoría Morenista encuentra respuesta en un movimiento de corte espiritual y religiosos, donde se considera unir a la ciencia con lo religioso, dándole importancia a un impulso vital que lleva a la espontaneidad. Moreno (1972) explica que la espontaneidad trasciende aspectos filosóficos o teóricos, ya que actúa en el presente y estimula al individuo para reaccionar en situaciones nuevas. Entonces, la espontaneidad es un motor de vida y de acción para el ser humano. Al darse en cada momento de la vida del ser humano (filosofía del momento), ésta se acumula. La espontaneidad, según Moreno, es un acto que es biológico, psicológico y social. Al encontrarse en el individuo, lo llena de energía vital que no necesita otra cosa sino ser direccionada hacia la creatividad. Es como una motivación intrínseca que solo requiere de un poco de liderazgo o conducción.

Bajo la Teoría Morenista, cuando los actos de los individuos son reflejos estereotipados, resultado de un entrenamiento estímulo -respuesta, o muy mecánicos, no se puede hablar de espontaneidad. Es por ello por lo que la espontaneidad está asociada a la creatividad y dista mucho de la robopatía caracterizada por respuestas estereotipadas (Moreno, 1985). Para él, el Principio del Encuentro es la base de todas las psicoterapias o sanación emocionales, ya que su fundamento en el “encuentro con otras personas” para reconocerse, mirarse, sentirse en un mismo espacio. Moreno continúa explicando que la ansiedad es resultado de pensamientos estereotipados o mecánico; mientras, que la persona que es espontánea y creativa se siente plena y libre de eso. Deben existir en el ambiente condiciones favorables para que florezca la espontaneidad y la creatividad, con ello la felicidad y la plenitud. Cuando las condiciones no son favorables, la espontaneidad será disruptiva, desorganizada, incoherente e impertinente (es-

ontaneidad patológica). Cuando existen las condiciones, se habla del estado espontáneo. Para la realización de un estudio de sociometría, es necesario que se tengan las condiciones donde el individuo o grupo a ser estudiado cuenten con esa motivación o espontaneidad para trabajar (con la finalidad de recoger datos fidedignos). Los participantes (que pueden ser estudiantes) tienen la libre elección de escoger con quien trabajar de acuerdo con sus afinidades para el logro de algún objetivo o la satisfacción de algo.

La creatividad, desde la perspectiva Morenista, tiene la característica de llevar al individuo o grupo a concluir una obra o tarea con la máxima expectativa, valor o estándar. ¿Qué requiere hacer la persona o el grupo para lograr la creatividad? En primera instancia, de acuerdo con Bezanilla (2011), lo que tiene que hacer la persona o grupo es apoyarse en la “filosofía del momento”; esto es, el instante donde se siente la emoción de vida (energía vital) y espontaneidad que lleva a todos a buscar las herramientas obtener una respuesta apropiada. Existen factores que son básicos para tener esa energía vital: el factor sorpresa, la espontaneidad, la transformación de la realidad, el control y la dirección de la situación, y la conciencia de cada persona del papel importante que jugó para la transformación o el logro creativo. Estos factores no distan mucho de los principios de la neurodidáctica en relación con el aprendizaje.

Otro factor importante para el aprendizaje y crecimiento humano dentro de la sociometría es la teoría del rol que nace a partir de la dificultad que tienen los seres humanos o los grupos para observar directamente a su “yo” (Moreno, 1972). Al estar ejecutando un papel dentro de una situación, el individuo asume cómo reaccionar en un momento específico que se solicite de acuerdo con la tarea a cubrir y las otras personas involucradas (de acuerdo con las reglas del juego). A esa representación simbólica creada por la sociedad y cultura (comparable a los significados o símbolos de la TIS) se le denomina rol e implica la suma del desenvolvimiento personal y la fusión de características y habilidades grupales. Es decir, cada juego de roles cuenta con elementos colectivos e individuales. La representación de cada rol lleva una carga fuerte de significado; por un lado, aprendizajes previos del individuo (Ausubel). Por otro lado, cada rol conlleva patrones sociales y culturales comportamentales aceptables. Y, finalmente, cada

rol está asociado a un contexto específico que demanda un desempeño específico en un momento y espacio determinado. Pero, si por alguna situación la respuesta se sale de lo esperado con una reacción espontánea y creativa, ésta no es juzgada.

Para la sociometría, es importante la supervivencia del colectivo; por lo que, la Teoría de Roles juega un papel importante que tejen una red o telaraña de relaciones para llevar a cabo las tareas a cumplir. Bezanilla (2011) también describe que la red de interacciones no es producto de la casualidad, sino más bien es producto de roles cuyos principios y motivaciones obedecen a formar de atracción o rechazo que nace en los grupos de manera consciente e inconsciente. En el caso de las aulas, muchas de las interacciones son propiciadas por los profesores, muchas no. Muchas interacciones en el aula también pueden ser propiciadas por estudiantes líderes que deciden quién se une a ellos y quienes no, así como las redes de afectos, afinidades, intereses, etc. Pero ¿cómo se estructuran las redes? Éstas se rigen bajo el Principio de Telé que es, en palabras de Moreno (1975), una fuerza que facilita que los seres humanos se rechacen o se vinculen. El factor o Principio Telé es el que guía la mente para entender las acciones e ideas del otro. Es como saber qué piensa el otro, hacia dónde se va a dirigir y, en conclusión, querer embonar para trabajar con esa persona. Dice Moreno (1975) que existen personas que parecen estar ligadas de manera invisible y que pudieran ser telepáticos. Él traduce esta característica en una corresponsabilidad psico-afectiva que es fundamentalmente el principio de las relaciones sanas, basadas en el conocimiento y sentimiento de las situaciones reales de los otros. El Principio Telé (principio natural para establecer vínculos) pareciera ser genético y desarrollable conforme la persona adquiere madurez. Lo que finalmente propicia la atracción o rechazo es lo que Boria (2001) denomina “calidad de la emoción que transita entre las personas”. La Telé de los individuos puede ser positiva, negativa o neutra (con carga afectiva de agrado, desagrado o ausencia de carga afectiva respectivamente). Todo esta concepción es de vital importancia para la conciencia del profesor en el aula, ya que al ser consciente del valor del factor psico-afectivo, será el líder en tratar de propiciar esa calidad de la emoción que transita entre las personas con actividades, tareas y juegos de

roles que propicien sentimientos positivos entre los estudiantes y que los lleven a ser espontáneos y creativos, sin que se den rechazos de manera intencionada, para que finalmente aprendan a partir de las redes de apoyo.

En suma, la Teoría Morenista indica que toda persona tiene siempre representa un rol en un contexto específico. La Teoría de Roles es la forma en que opera una organización para llevar a cabo una tarea de interacción asignada y puede ser estudiada, medida u observada. Cada rol va cargado de un símbolo o significado personal, social o contextual. Existe el Principio Telé, que se refiere a cómo los individuos hacen o no vínculos con otros de manera natural. Los juegos de rol propician el desarrollo de la Telé de cada individuo, la espontaneidad y la creatividad, dentro de las redes de interacción o de apoyo, que suelen ser como telarañas (o al menos así son representadas por la sociometría).

Existe otro concepto derivado de las técnicas y métodos de la sociometría llamado socio dinamia y dicta la presencia, según la Teoría Morenista, de “actividad, interacción y sentimiento” (Bezanilla, 2011). A partir de estos tres factores se crea la producción y el intercambio de sentimientos. Una persona al nacer tiene una red télica (de Téle) sólo con su madre, pero al transcurrir el tiempo, esta red se hace más compleja. Si un grupo tiene una red Telé muy fuerte se dirá que existe cohesión.

La sociometría , según Moreno (1945) tiene diversos objetivos como el conocer el nivel de aceptación que existe en un colectivo (grupo, aula, conjunto de individuos), revisar el grado de cohesión o aislamiento, localizar líderes que finalmente aglutinen a los demás y su impacto en el grupo, encontrar a individuos que están aislados, rechazados o los que no registran elección de otros miembros o no son elegidos, analizar las consecuencias de la incorporación de nuevos elementos, observar el grado de aceptación social en el grupo, describir el impacto que tienen algunos factores como el sexo y la edad en los rechazos o cohesiones, entre muchos otros objetivos.

Por lo tanto, los objetivos de la sociometría asumen también, como su nombre lo indica, que es posible medir gráficamente la relación entre las personas o al interior de grupos o de organizaciones. Se trata, por ello, de un intento importante para entender el impacto de lo que ocurre al interior de las interacciones que generalmente no son evaluadas y que, en el caso de la enseñanza de idiomas,



se dan día a día. Las técnicas sociométricas con las que se disponen ya han sido mencionadas: psicodrama, sociodrama o incluso la aún no nombrada, película terapéutica y sociograma. Los tipos de estructuras que pueden aparecer en estos instrumentos son: parejas o reciprocidades, solitarios, cadenas, islas, líderes o estrellas, líderes de segundo grado o sublíderes. Toda esta información es muy importante al considerar que las acciones, las interacciones y las emociones pueden llegar a potenciar el aprendizaje en un aula o mejorar la convivencia escolar.

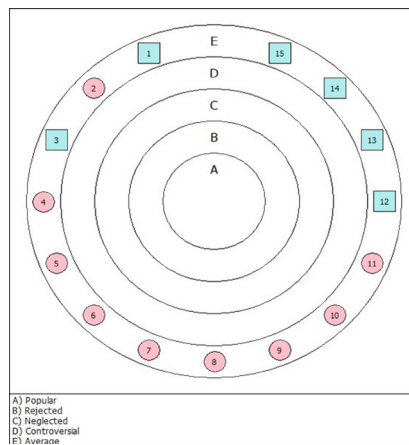
Ahora es tiempo de ejemplificar cómo son las preguntas que se incluyen en un sociograma para una clase (o bien para un grupo de individuos). Dentro de este tipo de instrumento siempre se tendrá una introducción donde se le dice al respondiente que la información es confidencial y que solo exprese fecha, materia, nivel y grupo, edad y sexo, turno (si es de alguna escuela en particular con turnos) y profesor asignado. De igual manera se asigna una serie de preguntas donde los alumnos pueden escoger entre una lista de compañeros con números asignados con quienes prefieren realizar ciertas actividades y por qué. Ejemplo:

1. ¿Con quién te gusta hacer trabajo en equipos? \_\_\_\_\_  
(menciona nombre o número de lista de los compañeros) ¿por qué?  
\_\_\_\_\_
2. ¿Con quién te gusta hacer los trabajos en pares? \_\_\_\_\_  
¿por qué? \_\_\_\_\_
3. ¿Con quién tienes una relación más cordial y de amistad? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿por qué? \_\_\_\_\_
4. ¿Con quién no trabajarías jamás? \_\_\_\_\_  
¿por qué? \_\_\_\_\_

¿Qué apariencia puede tener un sociograma donde existe mucha o poca cohesión? A continuación, se describe un sociograma en la Gráfica 1. Se explica la gráfica a partir de un grupo de estudiantes (imaginario) de una universidad y pertenecientes a un grupo de inglés que no se conocen del todo. El nivel de cohesión es bajo, no existen fechas o líneas que conecten a un estudiante con otro, ya que es el primer día de clases. Los varones son representados en cuadros y las damas

en círculos. Al inicio todos se sitúan en la banda de clasificación de “estudiante promedio” (E) y conforme transcurre el tiempo se espera que vayan migrando a otros círculos (D, C, B y A) una vez que comienzan a interrelacionarse en actividades (binas, equipos, islas). Al centro se irán moviendo los más populares o líderes (A), algunos de ellos serán rechazados (B), otros descuidados (C), otros por ser controversiales o disruptivos se alejarán o serán discriminados (D) y algunos otros ignorados completamente (E).

Gráfica 1



El trabajo principal de todo profesor ante los resultados de los estudios sociométricos es mantener una actitud proactiva una vez que se reconoce que existen estudiantes aislados. Si algún estudiante no es elegido por alguien más en el grupo e incluso es ignorado por el profesor, el primer compromiso del docente es saberlo y tomar medidas para integrarlo a la clase y a la convivencia. Una tarea será la de saber cuáles son sus afinidades con otros, por lo menos uno, para integrarlo en actividades interactivas con personas análogas. Cuando existen muchos subgrupos y éstos son cerrados, funciona hablar con los líderes de cada subgrupo y hacerles ver la importancia de la convivencia y apertura social para conducirlos finalmente a la integración total del grupo haciéndolos responsables de dicho compromiso. Ante la marginación de un solo miembro, es necesario

conocer todas las causas posibles ante tal rechazo. Regularmente las razones o motivaciones internas y externas para rechazar o marginar personas o grupos es muy clara. Se trabaja con el estudiante y también con el grupo intentando superar la situación de la manera más rápida posible sin afectar la personalidad del estudiante involucrado. Algunas actitudes del profesor también afectan la interacción con los estudiantes; el profesor también puede ser afín a unos estudiantes y a otros no. Aquí lo que queda es conocer y reconocer los errores y tratar de enmendarlos inmediatamente. Siempre es motivante trabajar con personas con las que se tiene o siente cierta empatía, pero acostumbrar a los estudiantes a trabajar de manera aleatoria con todos y cada uno de sus compañeros es lo más sano. En un principio, dentro del aula, las interacciones se darán de manera espontánea, de acuerdo con las preferencias. Conforme se comienzan a aislar los estudiantes o a ser aislados, es necesario saber con quién sienten motivación o empatía para trabajar (se puede aplicar una prueba o test). La aceptación lleva al aula a ser el escenario para practicarla y la aplicación pruebas sociométricas resolverían algunos problemas: los datos sobre la sociabilidad de cada persona al inicio, durante el ciclo y al final del ciclo son de relevancia imperativa.

Las pruebas sociométricas también tienen limitaciones, ya que al ser cualitativos no hay garantía de la verdad en las respuestas. Las relaciones intra-aula no se dan de igual manera, ni con las mismas personas, extra-aula y pueden difuminarse al exterior. Las afinidades y las preferencias para interactuar son dinámicas y pueden cambiar de la noche a la mañana. Es decir, lo que resultó graficado un día, puede ser diferente a la semana siguiente. Es por ello necesario darle continuidad y realizar varias pruebas en el ciclo de vida del grupo. En algunas ocasiones la cohesión no se modifica, pero la posición de los estudiantes cambia: los líderes de un día pierden lugares, los discriminados de un ciclo pueden ser populares por ciertas acciones en otro ciclo, etc.

## Conclusión

La relevancia de la interacción áulica vista desde la TIS no sólo como una trama discursiva sino como una red de apoyo y una plataforma para el aprendizaje, fue el principal objeto de discusión de este capítulo. Se aprende de un objeto en su interrelación con el mismo, además de interactuar con otros individuos para

crear símbolos. Aquí, el profesor es el mediador, quien, a través de la motivación y la implementación de procedimientos, actividades y dinámicas, colabora para que el aprendizaje tome lugar desde procesos cognitivos interiores, hasta aquellos exteriores, sociales y culturales que ocurren en un ambiente de convivencia escolar caracterizado por un sinnúmero de afinidades y preferencias entre los estudiantes que pueden ser medidas en pruebas sociométricas, entre otros muchos instrumentos. Ciencias como la sociología, psicología, sociolingüística, psico-lingüística y neurodidáctica han brindado un legado importante al campo de la educación, y en específico a la enseñanza de idiomas, para comprender los beneficios de mantener una atmósfera áulica viva, espontánea, creativa, interactiva, motivacional, emotiva, significativa, útil y cuyo impacto se vea traducido en mejores aprendizajes en los estudiantes, adquisición de competencias para la vida, valores y habilidades que son una de las mayores riquezas a las que todo ser humano puede aspirar. El reto es grande para los profesores y para los estudiantes y se basa en ser consciente del papel esencial que tiene conocer y reconocer errores, malas prácticas, el rechazo de otros en el salón, la implementación de rutinas aburridas, la cerrazón a trabajar con otros y aprender de los demás como nos ha demostrado Moreno, Piaget, Vygotsky y Herbert Mead.

Aprender de otros y con otros implica formar redes de apoyo, interactuar, tolerar, permitir que otros conozcan la manera en que cada quien trabaja y siempre considerar en esa complejidad aspectos psico-sociales y psico-emocionales que toman lugar y que pueden ser medidos y que hasta el día de hoy sólo algunos investigadores han logrado desembarañar, explicar, describir y que han logrado mejorar realizando experimentos, formando círculos de conversación, haciendo proyectos de intervención o sólo levantando evidencias de lo que ocurre para que otros tomen decisiones. La convivencia escolar es un abanico de oportunidades para realizar estudios y mejorar los métodos y dinámicas de enseñanza aprendizaje. Estas afirmaciones son avaladas no sólo por diversas redes iberoamericanas de investigadores de la educación, sino por la misma UNESCO. El reto es inmenso, pero no imposible: conocer métodos, teorías de enseñanza, implementar cambios en la planeación de las unidades didácticas, mejorar el manejo de grupo y las dinámicas para que los estudiantes interactúen en actividades que les sean significativas y útiles son solo algunas de las soluciones

a estos grandes dilemas. Y aún mejor, es posible observar, analizar, contrastar, evaluar y describir todo cuanto pasa en el aula. Los que participan en la enseñanza de idiomas saben que trabajan en una tierra virgen, pero fértil. Se necesita mucho compromiso para querer hacer el cambio, pero un cambio consciente y basado en principios, teorías y pilares bien fundamentados. La interacción áulica es y siempre será una de las fortalezas que los profesores de idiomas tenemos para lograr un verdadero aprendizaje.

## **Bibliografía**

- Arboccó de los Heros, M. (2015). Apuntes psicoeducativos a la luz de las neurociencias. Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 11(1), 7-15. Lima, Perú. Recuperado de: [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista\\_tematica\\_psicologia\\_2015/7ARBOCCO.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologia_2015/7ARBOCCO.pdf)
- Benítez, F., Bastidas, J. y Betancourt, S. (2013). Incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar. Tesis Psicológica, Universidad Los Libertadores, 8(1), 144-161.
- Bezanilla, J. (2011). *Sociometría: un método de investigación psicosocial*. México: PEI Editorial.
- Boria, G. (2001). *El Psicodrama Clásico: metodología de acción para una existencia creadora*. México: Ítaca.
- Carrillo, M., Hamit, A. y Benjumea, D. y Segura, M. (2017). Conceptualización de la Interacción Comunicativa y su Caracterización. *Revista Med*, vol. 25, número 2. Pp. 105-116. Universidad Militar Nueva Granada. Facultad de Medicina.
- Carvajal, C. (2013). Creatividad e intuición en la praxis metodológica, reflexión a la luz de la neurociencia cognitiva. *Revista TELOS*. 15 (1), 77-90. Recuperado de: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/2503/3652>
- Daniels, H. (1996). *An Introduction to Vygotsky*, London: Routledge
- Di Gesu, F., Seminara, A. (2012). Neurodidáctica y la implicación de emociones en el aprendizaje. *Lynx. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 11, 5-39.

- Díaz Better, S. P. y Sime Poma, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145.
- Falco, M. y Kuz, A. (2016). Comprendiendo el Aprendizaje a través de las Neurociencias, con el entrelazado de las TICs en Educación. Buenos Aires. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/356120355/Comprendiendo-ElAprendizaje-a-Traves-de-Las-Neurociencias-Con-El-Entrelazado-de-Las-TICsen-Educacion>
- Freeman, L. C. (2004). *El desarrollo del análisis de redes sociales: un estudio en la sociología de la ciencia*. Vancouver, BC: Empirical Press.
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación – Universidad Jesuita de Guadalajara*, 1-18.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, J., Escobar, M. (s.f.). Neurodidáctica y educación. Una aproximación desde las humanidades incluyendo la literatura. Recuperado de: <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/congreso/congresoedu/2%20Pedagogia%20y%20dida%B4ctica/2%2017%20Neurodidactica%20y%20educacion.pdf>
- Jensen, E. (2010). Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas. Madrid: Ediciones Narcea S. A. Recuperado de: [http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/cerebro\\_y\\_aprendizaje\\_\\_e.\\_jensen.pdf](http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/cerebro_y_aprendizaje__e._jensen.pdf)
- Joyce, B. y Weil, M. (2003). *Models of Teaching*. New Delhi: Prentice Hall.
- Lee, K. (2013). Games and Your Brain: How to Use Gamification to Stop Procrastinating.” Buffer Social. Np. Recuperado de: <https://blog.bufferapp.com/brain-playing-games-why-our-brains-are-so-attracted-to-playing-games-the-science-of-gamification>.
- Lellis, M. y González, M. (2012). Concepciones y prácticas sobre la violencia en el ámbito escolar. *Anuario de investigaciones Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, 39(2), 367-385.
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S. y Stagno, L. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los Reglamentos de Convivencia en la escuela media. *Ultima Década- CIDPA*, 28, 93-121.

- Littlewood, W. (1998). *Communicative Language Teaching*. Edinburgh: Cambridge University Press.
- Lombardo M. y Vaimberg R. (2015). *Psicoterapia de Grupo y Psicodrama*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Marczewski, A. (2018). Neurotransmisores imprescindibles en gamificación. Recuperado de: <https://www.gamified.uk/2015/01/05/neurotransmitters-you-should-know-about-in-gamification/>
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. España: Dolmen Editores.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do Bullying e da Indisciplina e Qualidade do Bem-Estar Psicossocial de Docentes e Discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde y Doenças*, 7(1), 95-107.
- Mestre, J. y Blachard, K. (2019). 4 signos de que tu inteligencia emocional es alta. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-49151963>
- Moreno, Jacob Levy. Biografía. Recuperado de: <https://lecturas-mic2.webnode.es/products/jacob-levi-moreno/>
- Moreno, J. L. (1934). *Serie de monografías sobre enfermedades mentales y nerviosas, no 58. ¿Quién sobrevivirá?: Una nueva aproximación al problema de las interrelaciones humanas*. Editorial Co. de Enfermedades Nerviosas y Mentales. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/10648-000>
- Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de Sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, J. L. (1974). *El Psicodrama*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, J. L. (1985). *The Autobiography of Moreno JL*. MD. Boston: Archives of Harvard University.
- Paniagua, M. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2013000100009&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2013000100009&script=sci_abstract)
- Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 32, 1-25.
- Ribeiro, A. (2020). Comunicación, Lenguaje y Comunicación Organizacional. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86005104.pdf>.

- Rodríguez, R. (2007). Compendio de estrategias bajo el enfoque de competencias. Recuperado de: [http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo\\_academico/compendio\\_de\\_estrategias\\_didacticas.pdf](http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/compendio_de_estrategias_didacticas.pdf)
- Rodríguez, M. (2008). *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la Perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Salazar, S. (2005). El aporte de la neurociencia para la formación docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-19.
- Sime, L. y Tincopa, L. (2006). Estado de Arte sobre Ética, Ciudadanía y Paz en la Educación en cinco países de América Latina. En FLAPE, *Ética, Ciudadanía y Paz en la Educación*.
- Tristan, M. (2012). La neuroeducación será el eje de la docencia del futuro. Recuperado de: <https://rosamtristan.files.wordpress.com/2012/11/escuela-franciscomora.pdf>
- Vega, F. (2005). Aplicaciones del Interaccionismo Simbólico en las Clases de Inglés. Recuperado en: <http://trabajosfernandovera.blogspot.com/2005/10/aplicaciones-del-interaccionismo.html>
- Velásquez, B., Remolina N. y Calle, M. (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa*, 11: 329-347. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n11/n11a14.pdf>
- Voigt, J. (1995). Thematic patterns of interaction and sociomathematical norms. En P. Cobb y H. Bauersfeld (Eds.). (pp. 163-199).
- Unesco. (2008). *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América latina*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Wild, R. (2011). *La Vida en una Escuela No Directiva. Diálogo entre jóvenes y Adultos*. Alemania: Herder.



# Discurso en el aula de una segunda lengua

*Liliana Maria Villalobos Gonzalez*

*“Es a través del discurso de los alumnos y la interacción de diferentes ideas que los estudiantes construyen significado.”*

Kagan y Kagan (2009, p. 14, traducción de la autora)

## **Introducción**

¿Qué es el discurso en el aula de una segunda lengua? Es una pregunta que posiblemente tanto los docentes en activo como aquellos en capacitación tenemos presente en cada una de nuestras clases ante los alumnos en turno. Al igual que muchos docentes, autores como Cazden (2001) han externado que el interés en el área del discurso en el aula nació a partir de sus experiencias ante un grupo. La autora relata que su interés dio comienzo durante el tiempo que fue docente en una escuela primaria. Más adelante cuando se desempeñó como investigadora en la universidad junto a su colega Hugh Mehan, produjeron mucho trabajo de campo en la búsqueda de de respuestas para esta y a otras preguntas que surgieron de la interacción diaria con sus alumnos y su aprendizaje.

En este texto hago uso del método deductivo como estrategia de razonamiento lógico en el proceso documental. El objetivo principal del texto es dar a conocer al lector la literatura más relevante acerca del *discurso en el aula*, incluyo los conceptos más generales y los más puntuales desde una perspectiva teórica tratando de explicar, describir e interpretar este campo de estudio a fin de que el docente lector se familiarice con el tema y pueda integrarlo en la práctica diaria. El texto está dividido en cinco secciones: definición del concepto, contextualización del discurso, presentación de las tradiciones de investigación más representativas, el impacto de la pandemia resultado del COVID-19 en el aula de lenguas, y por último una reflexión.

## Discurso

Para definir el término *discurso*, parto de la definición que proporciona el *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Schmidt y Richards, 2011); aquí se menciona como un término general sobre ejemplos de uso del lenguaje, es decir, el lenguaje que ha sido producido como resultado de un acto de comunicación. Aunque es una definición bastante amplia se puntualizan dos aspectos: el uso del lenguaje y su propósito, el de comunicar.

Para muchos definir lo que significa *discurso* representa una gran tarea en varios campos del saber, no solamente en el área de la enseñanza de una lengua extranjera dentro del aula. Van Dijk (1997) describe esta tarea como reunir todo lo que se conoce sobre discurso en una definición práctica; su noción de discurso la define como un fenómeno tan complejo como el lenguaje mismo, parecido al caso de los vocablos comunicación, interacción, sociedad y cultura. Reconoce van Dijk que el discurso contempla tres dimensiones para su entendimiento: uno de ellos es el uso del lenguaje, el segundo es la comunicación de creencias y cognición, y el tercero la interacción en situaciones sociales; allí que para su estudio se integran algunas otras disciplinas. El autor también habla de la ambigüedad del concepto *discurso* y su uso abstracto y general. Señala que cuando este se utiliza para precisar un evento comunicativo se refiere a un discurso en general, pero cuando se utiliza para definir a un tipo de evento específico o un dominio social del uso del lenguaje, entonces este discurso en particular se liga a un contexto característico del mismo. Por ejemplo, eventos en el área de antropología, filosofía, psicología, sociología y educación, por mencionar unos cuantos. Por lo que, el estudio y observación del discurso es determinado entonces por el contexto en el que se usa el lenguaje.

En la mayoría de los escritos sobre discurso, los primeros párrafos están dedicados a la presentación de una o varias definiciones del término como reflejo de un incremento en el interés en el área de estudio. Schiffrin, Tannen y Hamilton (2001) mencionan que dado el mosaico disciplinario, no sorprende que el término *discurso* tenga diferentes significados para los académicos de diferentes campos de estudio, en particular para los lingüistas, quienes han lo definido, por lo general, como cualquier cosa más allá de la frase. Graesser, Gernsbacher, y Goldman, (2003) mencionan que el interés por el discurso en el ámbito científi-

co nace en el momento en que los investigadores se sintieron insatisfechos con la oración o el enunciado como unidad de análisis en las investigaciones del lenguaje y buscaron algo más, justificando que el discurso no puede reducirse a oraciones o enunciados, el discurso tiene un contexto, cohesión, coherencia y estructura retórica que se entrelaza y trasciende a los enunciados, enmarcando así cada una de sus partes.

Cabe mencionar que cada uno de estos cuerpos de conocimiento lleva a otros universos de conceptos. Si hablamos de estos primeros párrafos como espacios de definición, Heracleous (2017) trata de explicar al lector este fenómeno iniciando su texto con una explicación del título de su obra *Teoría del Discurso*. El autor menciona que se pensaría que es un cuerpo de conceptos unificados para el desarrollo de una teoría, pero si así lo fuera, aclara, debería entonces decir teorías del discurso, dada la multiplicidad de antecedentes teóricos del campo de estudio.

El discurso, por lo tanto, es un término que traspasa las fronteras disciplinares y no se reduce a un contexto específico. La pluralidad de sus definiciones lo hace un concepto polisémico y en ocasiones ambiguo, noción que tanto el docente en activo como aquellos en formación deberán tener en cuenta para su estudio y manejo. Su alusión puede servir para explicar fenómenos sumamente amplios tanto en la materialidad discursiva en sí como en el comportamiento de sus usuarios, productores e intérpretes (Karam, 2005); como el caso del docente y el alumno y la comunicación que se establece entre ellos.

### **Discurso en el aula**

Con el objeto de adentrarnos en el tema que compete este capítulo, en esta sección abordo varias definiciones del concepto *Discurso en el aula* conformadas por diferentes autores a través de diferentes momentos en el tiempo y con los diferentes componentes que cada uno le ha aportado para su mejor entendimiento y estudio. Comprender el concepto de discurso en el aula alejará al lector de la idea de que la comunicación en el aula entre docente y alumnos es algo mecánico y sin ningún propósito pedagógico. Por el contrario, como los siguientes párrafos demuestran, el discurso en el aula es un concepto muy importante para

entender los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, pues juega un rol preponderante en el aula.

Comienzo con la presentación del constructo desarrollado por los lingüistas Halliday y Hasan (1985, 1990) en el que los autores argumentan que el discurso es la unidad de lenguaje más grande que una oración y que está firmemente arraigada a un contexto específico. Así mismo mencionan que todo uso del lenguaje tiene un contexto, que todo proceso de aprendizaje está contextualizado y que la mayoría del aprendizaje acontece a través del lenguaje, especialmente el aprendizaje en la escuela.

De los primeros autores en estudiar el fenómeno del discurso en el aula desde una perspectiva pedagógica y no lingüística fueron Sinclair y Coulthard (1975). Los autores empezaron con el desarrollo de un sistema de análisis de las estructuras de interacción presentes en el aula al definir el acto de habla como la unidad más pequeña del mismo, seguido de unidades como los cambios, intercambios y transacciones, hasta llegar a la unidad más grande, la lección, que a su vez consiste en una o más transacciones.

Jocuns (2012), por otro lado, va más allá de la lección de Sinclair y Coulthard y define el concepto de discurso en el aula en un sentido más amplio “como lo que se refiere a todas esas formas de hablar que uno puede encontrar dentro de un salón de clases como en un entorno educativo” (p. 1). Sin embargo, el autor aclara, basándose en la revisión de la literatura, que esta revela que el contexto de lo que constituye el discurso del aula como unidad de análisis es bastante amplio, y quizás por ello para lograr un mejor entendimiento para su estudio es necesario ampliar el alcance del término a discurso en entornos educativos, desde la investigación educativa, social y cultural. Para los propósitos de este texto me apego al término discurso en el aula, aunque, como Jocuns reconozco, la presencia del uso de ambos términos en la literatura donde es posible referirse tanto al entorno educativo como al contexto del espacio escolar y al aula.

Antes de continuar con otras definiciones que ayudan a englobar el concepto del discurso en el aula, McComas (2014) hace referencia en su glosario de términos, a los interlocutores del acto de habla en el aula, al docente y a los alumnos. El aprendizaje generalmente involucra el habla, define el autor y reconoce que en toda aula el lenguaje tiene un rol importante. Los docentes comunican

verbalmente a sus alumnos y éstos les demuestran lo que han aprendido con el lenguaje hablado, lo que es resultado y reflejo de una exploración y organización de sus ideas. Behnam y Pouriran (2009) delimitan más el concepto al considerar al discurso en el aula como un tipo especial de discurso que ocurre exclusivamente dentro del aula donde los participantes toman roles específicos a través de las diferentes actividades que se desarrollan durante el periodo de clase con el fin de aprender. Agregan además, que el estudio de los diferentes esquemas que se presentan en el aula, de los intercambios tanto verbales como no verbales entre docente y alumnos, del rol y naturaleza del discurso en el aula, promueve la oportunidad de mejorar la práctica docente.

Al mismo tiempo que Nuthall (sf) define el discurso en el aula o también llamado el fenómeno lingüístico en el contexto escolar (Morine-Dersheimer, 2006), el autor señala como importantes los sucesos históricos que marcan la manera en cómo ha avanzado el estudio de este campo. Nuthall se refiere al lenguaje que los docentes y los alumnos utilizan para comunicarse entre sí en el aula y agrega que hablar o conversar es el medio a través del cual se lleva a cabo la mayor parte de la enseñanza-aprendizaje, por lo que el estudio del discurso en el aula es el estudio de un proceso.

En cuanto a la recolección de datos en el aula, Nuthall (sf) en su revisión menciona que el primer estudio sistemático del discurso en el aula fue realizado en 1910 en el que se utilizó taquígrafos para hacer un registro continuo de la charla entre docente y alumnos. También refiere el autor que el primer uso de grabadoras de audio en las aulas se informó en la década de 1930, y durante la década de 1960 hubo un rápido crecimiento en el número de estudios basados en el análisis de transcripciones del discurso en el aula, promoviendo que, en 1973, Barak Rosenshine y Norma Furst describieron setenta y seis diferentes sistemas publicados para analizar el discurso en el aula como evidencia de la importancia de la interacción verbal entre docente y alumnos.

Tsui (2008) por su parte, al hablar de discurso en el aula, se refiere a todas las formas de discurso que tienen lugar en el aula incluyendo también los elementos lingüísticos y no lingüísticos. Los elementos lingüísticos incluyen al lenguaje utilizado por el docente y por el alumno, al docente y al alumno y a las interacciones entre ellos. Los elementos no lingüístico incluyen los gestos, la prosodia

y el silencio; ambos elementos son partes integrales del discurso. Para Tsui, los elementos lingüísticos y no lingüísticos constituyen la dimensión observable del discurso en el aula para su estudio.

Al-Smadi y Ab Rashid (2017) proponen que para describir lo que acontece dentro del espacio escolar es necesario incursionar en el estudio del campo. Los autores incluyen como características los modos de interacción, el habla del docente y las relaciones de poder desiguales que existen entre este y los alumnos como elementos a resaltar en su definición. Los profesores en el aula tienen un papel dominante, ya que controlan los objetivos, estilos y actividades de aprendizaje, con el propósito de que los alumnos logren ser competentes en el uso de una segunda lengua y esto difiere del discurso utilizado en otros contextos con distintos propósitos o fines.

Olshtain y Celce-Murcia (2001) afirman que, si la actividad en el aula ha de representar la interacción presente en la vida real, entonces la edad, el estatus social y otras características personales no pueden ser ignoradas, por lo tanto se esperaría que los alumnos desarrollaran conciencia de las elecciones lingüísticas que acompañan estas características, Graesser, Gernsbacher, y Goldman (2003), lo reiteran. Y es que, durante muchos años la enseñanza de un idioma, utilizó a la oración como la unidad básica de análisis; no fue sino hasta tiempo después que los diferentes acercamientos a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua dieron pauta para que la unidad de análisis hoy en día sea el discurso o el texto como evidencia comunicativa de lo que acontece entre docente y alumnos.

Temple Adger (2001) refiere que el aula, como cualquier otro contexto escolar, presenta tareas sociales que difieren de las tareas realizadas en casa, lugar de trabajo, áreas recreativas, u otro contexto frecuentado por los seres humanos, logrando ser un espacio único en su naturaleza con respecto a los actos de habla que allí acontecen, especialmente aquellos encaminados a la enseñanza – aprendizaje de una lengua, cuestionando así a los estudiosos sobre si el discurso generado entre alumnos y docentes promueve un desarrollo cognitivo en el alumno.

En las definiciones presentadas hasta aquí, el punto medular ha sido ampliar la unidad de análisis de oración a discurso y concretar que este último se lleva a cabo en un contexto específico, en un entorno educativo, en el aula de segunda lengua, además ocurre entre docente y alumnos, y cuenta con características que

lo distinguen. Cook (1989) examina aun más el concepto y hace una distinción entre dos diferentes tipos de lenguaje en uso como objetos de estudio. El primer tipo es el resumido y que se utiliza para enseñar un idioma, para la alfabetización, o para estudiar cómo funcionan las reglas del lenguaje, lo que para Cook resulta artificialmente construido. El segundo tipo es el que se utiliza para comunicarse de manera coherente, corresponde a una oración correcta o una serie de oraciones correctas, es comunicación. Este segundo tipo, es lo que Cook llama lenguaje en uso para comunicación, lo que llama discurso. Para Cook, el discurso trata las reglas del lenguaje solo como un recurso, acercándose a ellas cuando es necesario, pero alejándose cuando resultan innecesarias.

Barnes (1974, en Cazden, 2001) dice que:

“El habla une lo cognitivo y lo social, y para aprender, los alumnos deben usar lo que ya saben para dar sentido a lo que presenta el docente. El habla pone a disposición de la reflexión los procesos mediante los cuales relacionamos los nuevos conocimientos con los antiguos y esto depende de las relaciones sociales y del sistema de comunicación que el docente establece, dentro del aula” (p. 2).

Además resalta la importancia del estudio del discurso en el aula que es a su vez el estudio de ese sistema de comunicación presente en cualquier institución social y educativa que logra sus propósitos a través de este. Cazden (2001) discierne que el discurso en el aula acontece entre alumnos y docentes, pero posiblemente el objetivo más importante de la educación es el cambio que experimenta cada alumno, a lo que llamamos aprendizaje. Tomando esto en cuenta, surgen las siguientes preguntas ¿cómo afecta entonces el habla, pronunciada en las aulas, a este aprendizaje?, ¿cómo afecta el discurso observable en el aula al pensamiento no observable? Para Barnes, el habla une lo cognitivo con lo social, lo cual refleja la compleja relación entre la comunicación, lo social y lo educativo, por lo que el consejo de Cazden (2001) a todo docente es intentar entender la relación entre los procesos de pensamiento y las interacciones entre pares o grupos en el aula, dado que estas relaciones son el corazón del proceso de aprendizaje de los alumnos y por lo tanto, el corazón de la planeación del docente.

Los diferentes autores presentados hasta este momento han manifestado que el discurso en el aula integra lenguaje y contexto, y que con él se promueve el aprendizaje dentro del aula. El acto del habla, a través del uso del lenguaje, se define por su entorno lingüístico, el cual acontece dentro de un salón de clase de segunda lengua; este discurso es único y particular y no se asemeja a ningún otro. El lenguaje que se produce entre docente y alumnos da origen a un sistema de comunicación que prevalece dentro del aula bajo esquemas observables y no observables. Este sistema une lo cognitivo con lo social a través de una variedad de actividades planteadas por el docente, en quien recae la responsabilidad de impulsar el aprendizaje de la lengua meta. Además, como afirma Boxer (2008), el discurso que utilizamos en el aula es tanto el punto de partida del aprendizaje de una segunda lengua como el resultado último. Es a través de este discurso que demostramos nuestras competencias lingüísticas mediante un discurso fluido, monológico o dialógico, hablado o escrito, con el fin de lograr un aprendizaje exitoso.

Es oportuno entonces entender el discurso en el aula, pues este desempeña un rol relevante en nuestra área de estudio y docencia. Su investigación tanto dentro del área de la docencia de una segunda lengua como en el área de la educación en general, brinda conocimientos teóricos que ayudan a crear y desarrollar aplicaciones para el aprendizaje y la adopción de una pedagogía que satisfagan las necesidades de los aprendientes de la lengua meta en el salón de clases. Como docentes, apreciamos observar que los alumnos dominan la segunda lengua en una variedad de contextos y situaciones diversas, que pueden comunicarse con diferentes interlocutores indistintamente de los temas a tratar. Estar consientes de este discurso en el aula y analizarlo nos puede ayudar a mejorar los planes de estudios y los materiales e instrumentos de evaluación (Boxer, 2008).

Van Lier (1988) define el espacio del aula de segundas lenguas como la reunión, durante un período de tiempo determinado, de dos o más personas, una de las cuales generalmente asume la función de docente; para efectos del estudio del aprendizaje de una lengua, el espacio es el entorno lingüístico en el cual se lleva a cabo la investigación de los problemas que suceden en él. Strobelberger (2012) enmarca este espacio de una manera más puntual describiéndolo como el contexto en el cual: a) la comunicación tiene un papel central, b) el lenguaje



hablado es el medio por el cual se lleva a cabo la enseñanza, c) las aulas se encuentran entre los espacios sociales más concurridos y donde hay una persona responsable de controlar toda conversación, y d) el lenguaje es una parte importante de las identidades de todos los participantes.

Es importante destacar el análisis que realiza Alexasandrak (2013) del trabajo de Majer, (2013) en el cual señala que la comunicación en el aula, a menudo, es considerada por los investigadores como un tipo de interacción algo única debido al hecho de que, aunque posee numerosas características universales, también es marcada por una serie de características que no se encuentran fuera del aprendizaje formal. Esto lo ilustra en la Tabla 1 donde compara las diferencias entre el discurso natural —auténtico y espontáneo— y el discurso pedagógico —transmisión de conocimiento—, con la importante reserva de que las características presentadas deben tratarse como extremos opuestos de continuos y no como términos mutuamente excluyentes. Alexasandrak también señala que es importante reconocer que el discurso en el aula, entre docente y alumnos es ambivalente, pues refleja un discurso natural en la lengua meta o una comunicación natural en un contexto informal.

Tabla 1

Diferencias fundamentales entre el discurso natural y el discurso pedagógico en la lengua meta (adaptado de Majer, 2003).

"Características del uso del habla"	Discurso natural en la lengua meta	Discurso pedagógico en la lengua meta
Meta	No-instruccional	Instruccional
Función	Interacción social	Manejo de clase
Enfoque	Significado	Forma
Lenguaje	Auténtico	Pre-planeado
Uso	Comunicativo	Seudo-comunicativo
Estructura	No jerárquica	Jerárquica
Estilo/registro	Informal	Formal
Relaciones de poder	Igualdad	Desigualdad
Direccionalidad	Ambos sentidos	Un solo sentido

"Características del uso del habla"	Discurso natural en la lengua meta	Discurso pedagógico en la lengua meta
Role del alumno	Orador	Hablador
Acto comunicativo	Relación simétrica	Relación asimétrica
Patrón	Intercambio de información	IRF (Iniciación, respuesta y retroalimentación) / preguntas
Input	Charla	Habla del docente / habla entre pares
Metalenguaje	Ausente	Utilizado con frecuencia
Oportunidades de output	Sin número	Limitada
Cambio a lengua materna	No acontece	Frecuente
Negociación de significados	Frecuente	Rara vez
Retroalimentación	Reparar	Corrección errores

Estos patrones los podemos encontrar en estudios de lecciones o clases de segundas lenguas, donde el uso del habla está dividido entre un discurso natural y otro con fines pedagógicos. Long (2017) señala la propuesta del Modelo de Sinclair y Coulthard (1975) para el análisis de la estructura del discurso del salón de clases, donde los docentes inician (I), generalmente a través de información cerrada, conocida o preguntas de exhibición, los alumnos responden (R) y los docentes brindan retroalimentación (F), por lo regular en la forma de elogio o corrección de errores. Generalmente, menciona Long, esto es cuando el enfoque principal es hacia las formas de la lengua meta, y el propósito inicial es la presentación de vocabulario y estructuras gramaticales nuevos, sin embargo, la investigación ha demostrado que el aprendizaje no se realiza de esta manera exclusivamente.

Esto nos lleva a la aseveración de Walsh (2006), quien acepta que el análisis de la comunicación en el aula de lengua extranjera (discurso en el aula) debe considerar en primer lugar su singularidad y en segundo lugar su complejidad. Para ello, debemos comenzar por lograr la comprensión del término, lo cual implica familiarizarse con las definiciones del término así como con las caracterís-

ticas del discurso presente en el aula. Por ejemplo, conocer el control de patrones de comunicación, las técnicas de elicitación, las estrategias de reparación, y la habilidad de modificar el habla para los alumnos. Todo esto a través de una dicotomía de teoría y práctica, donde la descripción de las principales características del discurso sea desde la perspectiva del docente.

Por todo lo anterior, el docente debe estar abierto a la reflexión y al análisis del entorno de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, ya que es ahí donde se lleva a cabo una comunicación tanto natural como pedagógica entre él y sus alumnos. Al definir y conducir sus propias actividades de aprendizaje de manera diferente y única, cada docente hace que existan diversos procesos de investigación para la mejora de la práctica en aula. Lamentablemente la realidad cotidiana, en la mayoría de los casos, gira alrededor del uso de libros de textos en los cuales prevalece el aprendizaje de aspectos gramaticales casi como una norma sobrentendida lo cual limita el habla que utilizan el docente y los alumnos en el proceso enseñanza aprendizaje. En otras palabras, el discurso en el aula puede estar restringido debido al excesivo uso del libro de texto.

La siguiente sección es una descripción de las diferentes tradiciones dedicadas al estudio del discurso en el aula. Sin pretender ser exhaustiva, se hace un recorrido de las aportaciones de las diferentes disciplinas, enfoques y tratamientos así como de sus puntos de convergencia.

### **Tradiciones en el discurso en el aula**

El concepto de la tradición se utiliza a menudo en la literatura para definir la relación que existe entre los pensamientos e investigaciones de uno o varios autores y un campo de estudio. Para entender las intersecciones que se forman entre campos de conocimiento es necesario explorar las diferentes tradiciones que se han generado a través del tiempo. El propósito de esta sección es hacer visible la diversidad de investigaciones que se han realizado sobre el discurso en aula. Todas ellas tienen como fin común lograr ofrecer acciones eficaces, que ayuden al docente y a los alumnos a cumplir el objetivo de conseguir el dominio de la lengua meta.

Es importante señalar que las diferentes tradiciones en el análisis del discurso en el aula provienen de una variedad de orientaciones teóricas que parecen com-

partir una convicción común: aprender a comunicarse en un idioma extranjero se logra mediante la interacción, en particular, mediante interacciones entre el docente y los alumnos, en contraposición a las interacciones que ocurren entre alumnos (Alexasandrzak, 2013).

A continuación, exploro las perspectivas de Rex y Green (2008), Tsui (2019), y Markee (2019) sobre las tradiciones dentro del estudio del discurso áulico. El trabajo de Rex y Green (2008) divide las tradiciones en programas de investigación, los cuales en las pasadas cuatro décadas se han convertido en la parte central del estudio del discurso en el aula. Estas tradiciones, se han nutrido de supuestos sobre la naturaleza del discurso y han permanecido únicas a pesar de la infinidad de conceptos que las alimentan, lo cual ha aumentado la promoción de un acercamiento interdisciplinar. Rex y Green señalan que cada grupo le da al investigador un lenguaje teórico y una práctica metodológica para la conceptualización, comprensión y estudio de cada problema educativo, lo que es posible a través de un análisis exhaustivo del habla en el aula.

Así mismo, Rex y Green puntualizan el hecho que el discurso en el aula hace evidente cómo se constituye la vida cotidiana en las aulas a través de las selecciones lingüísticas y discursivas de sus participantes, docente y alumnos. Las revisiones recientes de diferentes tradiciones, sus bases epistemológicas y orientaciones teóricas, hacen visible cómo la denominación de fenómenos como el discurso e interacción en el aula conducen a diferentes entendimientos de lo que se logra en las aulas. Rex, Steadman y Graciano (2006) identifican siete perspectivas de investigación entre los años de 1960 a 2005; cada una con una historia teórica y epistemológica diferente. Green y Dixon (2007) examinan las raíces de la interacción y el discurso en el aula dentro de los campos de la psicología social y sociología comprendida del periodo de 1920 a 1960.

Rex y Green (2008) postulan que asentadas en las tradiciones disciplinares de los campos de la lingüística, el lenguaje infantil, el análisis conversacional, la etnometodología, la etnografía de la comunicación, la psicolingüística, la sociolingüística y la sociología, la investigación en el campo de la educación dio pie a estudios en los temas del uso del lenguaje tanto en los contextos de casa

como de la escuela. El uso del lenguaje en el aula y las presuposiciones lingüísticas, sociales y culturales moldearon el uso del lenguaje tanto en docentes como en los alumnos.

Tsui (2019) en cambio, engloba el término discurso en el aula como el lenguaje utilizado por el profesor y los alumnos, las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como también gestos paralingüísticos, prosodia y silencio, y señala que dichas manifestaciones han promovido su estudio desde los años cincuenta con el objeto de evaluar e identificar la llamada enseñanza eficaz.

Tsui (2019) divide su proceso de análisis en dos grupos: el de orientaciones teóricas y el de enfoques de investigación, aunque admite que se observa un cambio de paradigmas que acontece entre ambos ámbitos según los casos y los ejemplos. A su vez las investigaciones logradas dentro del campo del grupo llamado de las Orientaciones Teóricas se subdividen en dos apartados: el de la Teoría del Procesamiento de la Información y el de la Teoría Sociocultural.

Tsui (2019) señala que no fue sino hasta mediados de los 90, cuando la investigación del discurso en el aula fue dominada por la Teoría del Procesamiento de la Información al basar el aprendizaje en el modelo *input-output* (estímulo-respuesta). El aprendizaje se entendía como un proceso que se desarrollaba dentro de la cabeza del individuo, sin tomar en cuenta sus contextos socioculturales. La mayoría de estos estudios de orientación cuantitativa con descripción *etic*, se centraron en el análisis del *input* del lenguaje, en los procesos de interacción y en el *output* del lenguaje, los cuales eran eventos observables dentro del aula. El *input* del lenguaje en el discurso del docente y su efecto en el *output* del lenguaje en el discurso del alumno eran puntos centrales en las líneas de investigación de estos trabajos centrados en el habla del docente. Las preguntas y retroalimentación del docente, la toma de turnos por parte del alumno en su participación dentro del aula como evidencia de negociación entre pares con una mayor variedad de actos de habla que los entornos dirigidos por el maestro fueron evidencia de los trabajos realizados.

Para Tsui, el paradigma de la investigación sobre el estudio del discurso en el aula da un giro a la llamada Teoría Sociocultural con la conceptualización de lo entendido como lenguaje, contexto y aprendizaje, enfatizando la relación entre el aprendiz y su entorno social concibiéndolo ya no como receptor pasivo del *input*

del lenguaje del docente. Por el contrario, tanto los alumnos como el docente y el contexto sociocultural en el que se desarrolla el discurso son constitutivos de lo que se está aprendiendo. Las interacciones entre el profesor y los alumnos se analizan desde el punto de vista de cómo ambas dan forma a la manera en que éstas se definen y determinan las tareas del aula, esto ha dado lugar al uso de un análisis con más visión cualitativa con descripción *emic* a estos trabajos.

Ahora, en cuanto al grupo de enfoques de investigación, Tsui (2019) divide este trabajo en tres vertientes: el de el enfoque etnográfico, el de el análisis conversacional y el de análisis crítico del discurso y enfatiza que los estudios de lo observable en el aula necesitaban ser iluminados por lo no observable en el salón de clases. La investigación generada a partir del espacio áulico opta por el enfoque etnográfico en el que se analiza el discurso en el aula y se colectan datos de este contexto sociocultural desde una perspectiva *emic*, lograda a través de la cercanía a los sujetos de estudio y sus estados emocionales, psicológicos y mentales. La investigación se hace en el salón de clase con una participación activa o pasiva de parte del investigador con el objetivo de realizar la co-construcción de los procesos educativos tanto del docente como del alumno y ver cómo los procesos discursivos promueven o no oportunidades de aprendizaje.

Tsui (2019) señala que en años recientes se han incrementado las investigaciones con un enfoque sociocultural optando por un enfoque del Análisis Conversacional (véase Vázquez Carranza, en este volumen; Walper, en este volumen) con el objeto de presentar las complejidades y de interpretar los actos del discurso emergente en el aula. El análisis se logra no desde la perspectiva del investigador, sino desde la perspectiva de los participantes al comprender y gestionar la interacción que reproduce su intersubjetividad. Los estudios que han adoptado el enfoque del análisis conversacional se han centrado en aspectos específicos del discurso en el aula y sus resultados transforman nuestra percepción tanto de docentes como de alumnos.

En cuanto al enfoque análisis crítico del discurso en el aula, Tsui (2019) presenta que este surge en respuesta a los conocimientos limitados y limitantes resultado del uso de un enfoque sociolingüístico que ve al discurso en el aula meramente como un uso de lenguaje contextualizado en la minisociedad autónoma del aula, prestando poca atención a los aspectos más amplios que lo com-

ponen, como los socioculturales, sociopolíticos y sociohistóricos. Hoy en día, los estudios del discurso en el aula que han adoptado el enfoque crítico analítico prestan atención a los temas relacionados con el poder, identidad, cultura y valores dentro de las aulas multilingües. Tsui (2019) en su percepción del discurso en el aula visualiza la adopción de marcos conceptuales de una variedad de disciplinas, principalmente de orientación sociocultural.

Markee (2019) por el contrario, manifiesta su preocupación tanto por el aprendizaje como por el uso del idioma, y por cómo estos dominios del lenguaje están co-involucrados en la comprensión de todo lo que sucede habitualmente en las aulas de idiomas. Su acercamiento al tema del discurso en el aula está dirigido tanto al área de la lingüística aplicada como al área de la educación, desde una perspectiva global. El autor fundamenta sus decisiones en la cantidad de usuarios del idioma inglés como segunda lengua alrededor del mundo, aunque en una de sus notas aclara que a pesar de la cantidad de investigaciones realizadas, estas no reflejan los hallazgos en contextos como el de China, Latinoamérica, o África. En segundo lugar, expone la relación que existe entre la lingüística aplicada y la educación la cual ayuda a responder preguntas apoyándose en el trabajo de diferentes estudiosos del tema.

Las tradiciones a las que avoca Markee (2019) en su trabajo son: las tradición educativa, cognitivo-interaccionista, sociocultural, socialización del lenguaje, análisis conversacional y teoría crítica. Cada autor tiene preferencias al momento de acercarse a las líneas de investigación sobre el tema discurso en el aula como ya lo mencioné anteriormente, por ello Markee (2019) procura definir lo más representativo del concepto acercándose a estas seis vías generadoras de conocimiento. En los párrafos siguientes trato de presentar lo más relevante de dichos trabajos con el propósito de proporcionar la imagen que refleja el evento discurso en el aula a través de estas seis tradiciones para ilustrar la manera en que el uso del habla de la lengua meta se presenta en el espacio de aula.

### *Tradición educativa*

La principal característica de la tradición educativa es la diversidad de ejemplos de investigación que surgen gracias a su alcance y extensión, lo cual refleja cuan diferente puede ser la investigación en el área del discurso en el aula y la

interacción cuando se trata de evidenciar a través de la investigación la práctica de educar en la lengua meta. En este apartado presento una breve descripción de la contribución de cada autor al estudio del discurso en el aula dentro de la tradición educativa.

De acuerdo a Frederiksen y Donin (2019), hoy en día los educadores reconocen que para que haya aprendizaje se requiere más que solo el alumno en sí, además de que tanto la instrucción formal como informal ocurren en contextos sociales y que esto impacta el aprendizaje de una segunda lengua. Es por esto que el énfasis se ha centrado en describir la interacción social que tiene lugar dentro de los entornos escolares. Sin embargo, a menudo, se omite en estos procesos de análisis, la perspectiva del alumno así como aquello que constituye su aprendizaje en esta particular situación. Cuando el aprendizaje tiene lugar a través de interacciones con otros en contextos sociales, el aprendizaje de los estudiantes se apoya en sus interacciones conversacionales con otros miembros de un grupo de aprendizaje. Además, en contextos sociales interactivos, los objetivos de aprendizaje y las actividades de los participantes se amplían para incluir no solo los objetivos individuales, sino también los del grupo. La interrogante por responder es cómo funcionan estas interacciones de aprendizaje (situadas socialmente) y de esta manera mejorar el aprendizaje de los participantes en contextos de interacciones educativas a través del estudio del discurso. Para estudiar las interacciones (el discurso) entre el docente y los alumnos en contextos de aprendizaje interactivo requiere del análisis de la interacción social y cognición del aprendiente dado que el aprendizaje se refleja en la interacción en el aula. Frederiksen y Donin proponen un enfoque de investigación sociocognitiva para el estudio de la interacción del discurso y el aprendizaje en situaciones de interacción que se basa en perspectivas y métodos de diferentes tradiciones de investigación.

Collin y Apple (2019) adoptan una perspectiva crítica sobre el discurso y la interacción en el aula. Los autores revisan dos de las tendencias más frecuentemente divergentes en los enfoques críticos de la investigación en el aula, los enfoques neo marxista y postestructuralista. En su revisión, los autores destacan cómo el enfoque neo marxista describe lo que acontece en el aula como procesos culturales, económicos, constitutivos y contradictorios al mismo tiempo. Con



respecto a las teorías postestructurales del discurso en el aula mencionan que estas tienden a enfatizar los diferentes discursos que sirven como herramientas para moldear y controlar las experiencias intelectuales y culturales de los alumnos. Ambos concuerdan que esta fusión permite al investigador examinar la manera en que son moldeadas las interacciones dentro de un contexto social.

Uno de los temas más interesantes y frecuentes en la investigación realizada dentro del área de la lingüística aplicada es aquella sobre el valor del trabajo en grupos pequeños como un recurso potencial para aprender material nuevo. Bloome (2019) proporciona una amplia revisión conceptual del trabajo sobre el papel del lenguaje en la actividad grupal en el aula. Para esto, se enfoca en un subconjunto de estudios que intentaron identificar un tipo particular de estructura conversacional que podría estar relacionada con el rendimiento académico, y finalmente, analiza estudios en los que el tipo de lenguaje que ocurre en pequeños grupos se entiende como un proceso situado donde los eventos, el conocimiento, el aprendizaje y las relaciones son todos construidos socialmente por los participantes.

Por último, dentro de la tradición educativa tenemos a Lindwall, Greiffenhagen y Lymer (2019) que trabajan desde la perspectiva etnometodológica y analítica de la conversación y quienes han investigado la parte social y la organización práctica de la instrucción en el aula, definiendo este término como el acto o práctica de educar. La alternancia de turnos, la enseñanza a través de preguntas, la autoridad del docente y el control de la disciplina, son el punto focal del análisis secuencial que define la instrucción dentro del contexto del aula como la relación estadística y el significado de estos actos en el aprendizaje de una lengua.

Cuatro representantes de la tradición educativa en el estudio del discurso en el aula que orientan sus esfuerzos a generar conocimiento en torno al proceso de enseñanza–aprendizaje de una segunda lengua en un contexto institucional de aula a través de la investigación. El abordar la interacción entre docente y alumnos desde perspectivas metodológicas diferentes promueve un entendimiento para la mejora de la práctica pedagógica y a su vez son ejemplo de la diversidad que compone esta tradición.

### *Cognitivo–interaccionista*

El enfoque cognitivo-interaccionista visualiza el aprendizaje de una lengua como un esfuerzo personal del individuo, en su capacidad cognitiva para aprender, como resultado del *input*, de la interacción y del *output* de la actividad o tarea a realizar. Los trabajos de Kim (2019), Gass (2019), Bowles y Adams (2019) y Lyster (2019) dentro del contexto de esta tradición son ejemplos de cómo se investiga este fenómeno y bajo qué marcos metodológicos se descubren los patrones de interacción utilizados en el discurso de docentes y alumnos dentro del aula y que promueven y favorecen, o en su caso obstaculizan el aprendizaje.

Para Kim (2019), por ejemplo, es indiscutible resaltar los beneficios del aprendizaje basado en tareas (*Task Based Learning*). Son numerosos los beneficios reportados por la investigación empírica y su uso en el aula. Al emplear una perspectiva cognitivo-interaccionista, en la investigación sobre la adquisición de una lengua, se descubre el rol de las tareas como unidades de instrucción y como promotoras de este aprendizaje colaborativo en el alumno. Al ser el concepto de tarea rico en definiciones y en connotaciones se reconoce la necesidad de delimitar la idea de tarea para no confundirla con cualquier otra actividad y distinguir sus características interactivas y colaborativas. Los estudios que tienen al aula como contexto, han examinado la diversidad del diseño de las tareas, los factores de su implementación desde la perspectiva cognitivo-interaccionista, y el impacto en la interacción entre docente y alumno(s), el cual, teóricamente, es postulado como beneficioso para el aprendizaje de una segunda lengua.

La noción de *input* y *output* lingüístico ha influido en la enseñanza en las últimas décadas, sin embargo, a pesar de esta influencia, existe una comprensión relativa por parte del docente de su transcendencia en el aprendizaje. Gass (2019) hace una revisión tanto del rol que juegan estos constructos como de las contribuciones que hacen en las interacciones que acontecen en el aula. *Input* refiere al lenguaje al que está expuesto el aprendiente, *output* al proceso de dar respuesta a una interacción con el docente o con otros alumnos quienes a su vez responden y retroalimentan. De acuerdo con la Hipótesis de Interacción de Long (1996) interacción implica primordialmente la negociación de significado por parte del alumno durante la interacción con el docente dentro del aula. Gass (2019) reitera en su análisis lo importante que es para los docentes

brindar a los alumnos oportunidades para producir resultados comprensibles y al mismo tiempo promover un ambiente donde emerjan estas oportunidades de manera espontánea.

Dentro de la tradición cognitivo-interaccionista, Bowles y Adams (2019) trabajan el enfoque interaccionista para la adquisición de una segunda lengua el cual fundamenta de manera empírica la idea de que las modificaciones conversacionales que tienen lugar durante la interacción entre interlocutores hablantes nativos y los aprendientes de la lengua promueven el desarrollo de una segunda lengua, noción común en muchos ambientes escolares. Sin embargo, la investigación que han realizado postula que la interacción alumno-alumno en el aula puede, de hecho, estar más relacionada con los contextos de aprendizaje de idiomas que la investigación sobre la interacción nativo hablante – alumno. El trabajo de Bowles y Adams se centra en los fundamentos del enfoque de interacción y en la investigación, más que en la interacción entre un alumno con otro, los factores que impactan la interacción entre pares, los resultados de este aprendizaje, y futuras oportunidades de investigación. Analizan también los tres factores que afectan la interacción y los resultados de aprendizaje: competencia y antecedentes lingüísticos en la interacción entre pares; tareas en la interacción con los compañeros; y el papel de la modalidad en la interacción entre pares.

Otro factor que definitivamente impacta los resultados de la interacción-discurso entre pares, docente-alumno(s), alumnos-alumnos, en un contexto de aula de segunda lengua, es la retroalimentación correctiva verbal (Lyster, 2019). Lyster postula que las perspectivas teóricas que van desde la teoría de la adquisición de habilidades hasta las orientaciones cognitivo-interaccionistas y socioculturales postulan que la retroalimentación correctiva no solo es beneficiosa, sino que también puede ser necesaria para hacer avanzar a los alumnos en el desarrollo de su segunda lengua. A través de la investigación empírica del aula se demuestra la efectividad relativa de la retroalimentación correctiva y sus diferentes tipos. Al mismo tiempo, se adopta una perspectiva discursiva para ilustrar la complejidad de la retroalimentación correctiva que utilizan los profesores para mantener la interacción en el aula y mantener la coherencia, pero sin cumplir de manera consistente una función correctiva.

Una tradición de investigación que conlleva un conjunto de supuestos generales acerca de procesos en un ámbito estudio, en el caso de la tradición cognitivo–interaccionista he mencionado como ejemplos de esto: el aprendizaje basado en tareas (p. ej., el trabajo colaborativo promotor de un discurso en el aula grupal), el *input* y *output* lingüístico y su papel en el entorno lingüístico, el rol del interlocutor hablante nativo en la interacción como pieza fundamental, y el consenso general sobre los beneficios que arroja una retroalimentación correctiva verbal en la producción del alumno.

### *Tradición de la teoría sociocultural*

La tradición de la teoría sociocultural, marca su origen en el trabajo de Vygotsky (1986-1934). Mercer (2004) expone que la investigación sociocultural no es un campo unificado, y quienes lo integran tratan a la comunicación, al pensamiento y al aprendizaje como procesos moldeados por la cultura, en los que el conocimiento se comparte y los entendimientos se construyen. Por lo tanto, una perspectiva sociocultural destaca la posibilidad de que el éxito y el fracaso educativo pueden explicarse por la calidad del diálogo educativo, más que por la capacidad de los alumno(s) o la habilidad de sus maestros.

Negueruela-Azarola, Garcia y Buescher (2019) realizan una revisión del trabajo de Vygotsky y afirman que el aprendizaje y el desarrollo (del lenguaje) comienzan como procesos mediados por la interacción; posteriormente éstos se transforman en logros apropiados individualmente al involucrarse cada uno mientras hablan e interactúan con otros. Mahn (2019) complementa este análisis con una discusión profunda del constructo *zona de desarrollo próximo* propuesto por el psicólogo ruso Vygotsky, tomándolo como base para facilitar la enseñanza y aprendizaje y con ello acrecentar el discurso en el aula entre docentes y alumnos, creando así oportunidades para usar la segunda lengua.

La afirmación que nos presenta la teoría sociocultural es que el aprendizaje es un evento social y, en gran medida, se observa en la interacción con otros, o sea a través del uso del habla. Compernelle (2019) se centra en la investigación de este fenómeno y hace una revisión de investigaciones recientes que examinan el desarrollo de la competencia sociolingüística de una segunda lengua en la interacción con otros dentro del espacio de aula. Aclara también que el con-

cepto interacción de aula, es un término que normalmente se refiere al discurso hablado dentro de un aula tradicional, que incluye docentes y alumnos. Por último Thorne y Hellerman (2019) exponen diferentes ramas teóricas de la teoría sociocultural desde su perspectiva histórica y actual, y de igual manera teniendo como base el trabajo de Vygotsky.

La investigación dentro de la tradición de la teoría sociocultural basada en las ideas desarrolladas por Vygotsky sobre la estrecha relación que existe entre lenguaje y mente da pie al desarrollo de actividades dirigidas al dominio de lengua por parte del docente.

### *Tradición de la socialización del lenguaje*

Ochs y Schieffelin (2017) abordan, desde la perspectiva del análisis conversacional, por un lado, la interdependencia del lenguaje y la interacción social, y por otro, la socialización del lenguaje. Schieffelin y Ochs (1984) proponen que el proceso de adquisición del lenguaje está incrustado y es constitutivo del proceso de convertirse en un ser social competente y en un miembro de un grupo social donde las prácticas e ideologías de socialización impactan la adquisición del lenguaje. La idea de que la competencia lingüística es componente de la competencia comunicativa y que los paradigmas de socialización organizan la adquisición del lenguaje, da origen a un área de la investigación llamada socialización del lenguaje que engloba la socialización a través del lenguaje y la socialización en el lenguaje (Ochs y Schieffelin, 2017).

En este sentido, Duff y Anderson (2019) reconocen que, cuando el sujeto que está aprendiendo una segunda lengua ya posee repertorios discursivos, lingüísticos y culturales, a la par que experiencia con normas que regulan los patrones de interacción y participación gracias a la primera lengua, este contexto forma parte del área de interés de la tradición de la socialización del lenguaje. Por lo tanto, el discurso en el aula se vuelve el medio por el cual los alumnos y el docente interactúan logrando con ello la socialización en las aulas y a la vez el aprendizaje en el aula.

La socialización del lenguaje se refiere al proceso mediante el cual los individuos adquieren, reproducen y transforman el conocimiento y la competencia adquiridos a través del aprendizaje, el cual les permite participar de manera

apropiada dentro de comunidades específicas como usuarios del lenguaje, por ejemplo en el aula. Por lo tanto, la socialización del lenguaje es fundamental para la vida social, dado que todos los miembros de la comunidad se involucran en prácticas sociales en numerosos momentos de sus vidas, ya sea como alumnos de nivel avanzados o como principiantes (Sook Lee y Bucholtz, 2019).

### *Tradición del análisis conversacional*

El análisis conversacional es un enfoque para el estudio de la interacción social de acuerdo con la definición de Sidnell (2015). El autor señala también que la tradición del análisis conversacional nace a mediados de los sesenta con el trabajo colaborativo de Harvey Sacks y Emanuel Schegloff como sociólogos, y esta se ha extendido con el trabajo de analistas globales a través del tiempo. Vázquez Carranza (2019, p. 23) afirma que “el objetivo del análisis conversacional es describir, analizar y entender la organización de las acciones sociales que se realizan a través del habla interaccional”, y que “los hablantes se dan a entender entre sí a través de los turnos de habla, centrándose en la producción y desarrollo de secuencias de acción”.

Seedhouse (2019) menciona que la organización de la interacción que acontece dentro de un contexto de aula, como espacio de comunicación, es siempre diferente al contexto cotidiano de interacción (p. ej., en la casa, lugar de espaciamiento, etc.), ya que depende del objetivo que se pretende lograr. El discurso en el aula de una segunda lengua tiene una meta; está orientado hacia un objetivo y es totalmente racional y a disposición del docente. Seedhouse explica que la interacción que se lleva a cabo entre docente y alumno(s) conlleva propiedades que derivan de las metas que se pretenden lograr y a su vez determinan la interacción que se desarrolla en el aula. En contraste con una conversación cotidiana, el discurso que se lleva a cabo en el aula de segunda lengua tiene un propósito pedagógico de enseñanza-aprendizaje el cual moldea el uso del habla. El autor menciona que hay tres propiedades de interacción que se derivan de esta meta, siendo la primera: la lengua meta es tanto un medio como un fin, segundo: existe una relación reflexiva entre pedagogía, interacción y participantes, y por último: las formas lingüísticas y patrones de interacción que se producen en el aula están sujetos a evaluación por el docente.

Seedhouse (2009) reconoce que a pesar de que la interacción dentro del aula es fluida y diversa, se puede determinar una organización básica en la secuencia de intervenciones que existen en la misma al decir que: a) Se introduce un enfoque pedagógico; b) al menos dos personas (docente-alumno) hablan en la lengua meta en orientación normativa a la pedagogía enfocada; c) en todos los casos, la interacción implica que los participantes (docente-alumno) analicen este enfoque pedagógico y realicen turnos en la segunda lengua que muestren su análisis y orientación normativa a este enfoque en relación con la interacción.

Todo docente de una segunda lengua trata de proveer a sus alumnos de oportunidades de interactuar en la lengua meta a través de la planeación de diferentes actividades tanto dentro como fuera del aula. Kasper y Kim (2019) admiten que, para compensar las limitaciones de la interacción en el aula dirigida por el docente, el docente organiza varios tipos de actividades en la clase, ya sea en parejas o en grupos, actividades estructuradas por tareas, discusiones basadas en un tema, texto o video y simulaciones, etc. Sin embargo, ¿es esto suficiente? Concordamos que uno objetivo pedagógico es que la interacción con otros sea en la lengua meta. Pekarek Doehler y Fasel Lauzon (2019) conscientes de este desafío refuerzan la idea de que el análisis conversacional se avoca a estudiar la interacción en el aula y su impacto en el aprendizaje de una segunda lengua, concluyen que los hallazgos proporcionados por el trabajo realizado dan testimonio de la naturaleza de las actividades en el aula y su relevancia para el aprendizaje.

Sin embargo, Markee y Kunitz (2019) se preguntan: ¿Puede el análisis conversacional demostrar aprendizaje? Recordemos que el discurso en el aula es el uso del habla con base en la interacción con otros con el objeto o la meta de aprender y dominar una segunda lengua. Markee y Kasper (2004) acuñaron el término Análisis Conversacional para la Adquisición de una Segunda Lengua, el cual se enfoca en la naturaleza de la lengua, aprendizaje de la lengua, y las identidades y roles que adoptan los alumnos. Markee y Kunitz (2019) mencionan que la respuesta a esta pregunta, como la investigación a realizar, todavía tiene mucho camino que recorrer.

La investigación dentro de la tradición del análisis conversacional ha llegado a llamado la atención del docente de segunda lengua para la investigación empírica de las interacciones verbales que acontecen en el aula entre docente y

alumnos, ya que es del interés del profesor porque la metodología se presta para una auto-evaluación del uso del habla al interactuar con los alumnos y de esta manera promover la comunicación y aprendizaje de la lengua meta.

### *Última Reflexión: pandemia COVID 19, año 2020*

El surgimiento de la pandemia originada por el virus SARS-CoV-2 que provoca la enfermedad COVID-19, ocasionó que la interacción presencial en cualquier ámbito sufriera un cambio drástico de manera casi inmediata. La necesidad de migrar al uso de plataformas digitales fue imperante. Esto causó que tanto escuelas como universidades vieron la continuidad de sus programas educativos solo a través del uso de la virtualidad, lo que demandó acciones puntuales y de cambio para los que la mayoría no estaba preparada. La crisis de migrar a una educación a distancia en línea o virtual, modificó drásticamente el discurso en el aula, pilar del aprendizaje de una segunda lengua, ya que este tuvo que moldearse de acuerdo a las características del aprendizaje en línea, en el que la interacción es diferente.

A pesar de la poca guía que se ofreció a los docentes acerca de cómo implementar el uso de la tecnología de manera eficiente para continuar fomentando el desarrollo del lenguaje y la instrucción del contenido en los alumnos, gracias a la investigación comenzaron a surgir posibles escenarios que buscan orientar a los docentes en su práctica. Jocuns (2020) comparte su experiencia y menciona que tanto amigos como colegas se quejaron en las redes sociales sobre la enseñanza en línea y agrega que, posiblemente algunos de los más afectados por esto fueron los profesores de idiomas, pues ellos requieren de métodos como la enseñanza comunicativa del lenguaje donde se requiere que los alumnos interactúen entre sí en el aula. El autor reconoce que la pandemia causada por la COVID-19 ha tenido un impacto global y es importante notar que disciplinas como la sociolingüística y la lingüística aplicada ya comenzaron a prestar atención a cómo el discurso en el aula y otras normas de interacción también han sido impactadas. También menciona que la investigación contribuye al análisis del discurso en el aula centrándose en las posibilidades y limitaciones que surgieron cuando el discurso en el aula se movió a la interacción en línea. De la



misma manera, fue necesario realizar una revisión de la literatura fundamentada en la presencialidad con el fin de identificar el objeto de estudio y el impacto que el cambio produjo en este.

Moorhouse, Li, y Walsh (2021) afirman que la mayoría de los docentes de lenguas consideran que la interacción presencial es una parte fundamental en las aulas de idioma extranjero. Los docentes requieren competencias específicas para utilizar de forma eficaz la interacción como herramienta de mediación y asistencia al aprendizaje. Sin embargo, la situación creada por la pandemia y el reciente avance de las tecnologías ha llevado a los docentes a impartir lecciones sincrónicas en línea a través de software de videoconferencia. El entorno en línea es claramente diferente al del aula presencial y los docentes requieren nuevas habilidades para utilizar eficazmente la interacción en línea en tiempo real.

Sin embargo, Walsh (2020) agrega que tanto la enseñanza sincrónica como la asincrónica a través del uso de la tecnología requieren habilidades específicas, como la capacidad de: enseñar y comunicar contenido a través de una pantalla (con cámara y micrófono en el mejor de los casos), involucrar a los alumnos usando imágenes, software o cualquier herramienta virtual, facilitar la interacción en un aula digital, atender las necesidades emocionales de los alumnos a distancia, mantener un sentido de presencia a pesar de no estar físicamente juntos, y solucionar problemas técnicos, cuando estos interrumpen el flujo de la clase. Walsh puntualiza, estos desafíos son particularmente agudos para los docentes de inglés de cualquier nivel, para quienes el idioma es tanto el medio de instrucción como la instrucción misma, y donde la falta de señales multimodales como los gestos, las expresiones faciales, el lenguaje corporal, etc. se ven reducidos o alteradas por el diámetro de la imagen proyectada por una lente de computadora u otro medio tecnológico.

En la práctica profesional se observa y escucha a los docentes de segundas lenguas discernir sobre las diferencias que existen entre las sesiones presenciales y las sesiones en línea, tanto asincrónicas como sincrónicas, como evidencia de la flexibilidad del entorno donde ahora interactúan virtualmente docentes y alumnos. También es común comentar sobre las dificultades a las que se enfrentan tanto docentes en activo como aquellos en formación, al buscar mantener el interés y la motivación en los alumnos. Así como sobre las diferencias

que existen en cuanto al uso de las distintas metodologías, actividades y materiales, los cuales tienen una orientación a la enseñanza presencial y que han tenido que ser modificadas para adaptarse a la versión a distancia. Nos falta mucho por aprender y reflexionar, pero damos los primeros pasos al reconocer la importancia del conocimiento del discurso en el aula para el logro de propósitos de dominio de la lengua meta.

### **Reflexión: Discurso en el aula como espacio de aprendizaje de una segunda lengua**

Por último, como docente de inglés como segunda lengua, forma parte de mi labor pedagógica el promover oportunidades de aprendizaje en mis alumnos, y no hay mejor evidencia de que lo he logrado que verlos interactuar unos con otros en la lengua meta, ya sea entre docente y alumno(s), o entre alumnos y alumnos. Es por esto que el estudio y análisis del discurso que se practica en el aula es esencial para su comprensión y mejora. Sin embargo, en muchas ocasiones la realidad es otra, Hardman (2016) confirma que a pesar de la fuerza de la teoría y la investigación empírica que demuestra el poder del discurso en el aula como herramienta pedagógica y su papel fundamental en la mejora de la calidad de la experiencia de aprendizaje del estudiante, existe un problema generalizado con la pasividad y la falta de compromiso de los alumnos en el aula, que se atribuye en gran medida, a una interacción pobre y restrictiva entre el docente y el alumno.

Aun con los avances en la investigación empírica del tema continuamos con prácticas monológicas y controladas, centradas en el docente, limitando las oportunidades de interacción y colocando al alumno en una posición pasiva, poniendo a este en desventaja ante las demandas globales de conocimiento. La intención de este texto es motivar su reflexión con el objeto de cambiar dichas prácticas, a pesar de las circunstancias adversas con la que todo docente se enfrenta dentro del espacio de aula.

## Bibliografía

- Aleksandrak, M. (2013). Approaches to describing and analyzing classroom communication. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 40(1), 129-143. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Al-Smadi, Omar and Radzuwan Ab Rashid. (2017). A theoretical review of classroom discourse. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6 (3): 164-173.
- Behnam, B., y Pouriran, Y. (2009). Classroom Discourse: Analyzing Teacher/Learner Interactions in Iranian EFL Task- Based Classrooms in *International Porta Linguarium*,
- Bloome, D. (2019). The Role of Talk in Group-based Activity Classrooms. En Markee, N. (Ed.) (2019). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 128–140). Wiley Blackwell.
- Bowles, M.A. y Adams, R.J. (2019). An Interactionist Approach to Learner-learner Interaction in Second and Foreign Language Classroom. In Markee, N. (Ed.) (2019). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (198 – 212). Wiley Blackwell.
- Boxer D. (2008) Discourse and Second Language Learning. En Hornberger N.H. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 3. *Discourse and Education* (pp. 305 – 316). Springer, Boston, MA.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Collin, R. y Apple, M.W. (2019). Can Neo-Marxian and Poststructural Theories in Education Inform Each Other? Using Genre Approaches to Bridge the Gap. En Markee, N. (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp.115 – 126). Wiley Blackwell.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Frederiksen, C.H. y Donin, J. (2019). Discourse and Learning in contexts of Educational Interaction. En Markee, N. (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 96 – 113). Wiley Blackwell.
- Gass, S. (2019). Comprehensible Input and Output in Classroom Interaction. En Markee, N. (Ed.) *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 182 – 196). Wiley Blackwell.

- Graesser, A. C., Gernsbacher, M. A. y Goldman, S. R. (2003). Introduction to the Handbook of Discourse Processes. En A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, y S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (p. 1–23). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Green, J. L. y Dixon, C. (2007). Classroom interaction, situated learning. En M. Martin-Jones, A.M. de Mejia y N. H. Homberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, Vol. 3, (1–12). Berlin: Springer.
- Halliday, M.A.K., y Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press. Press.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1990). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Heracleous, L., 2017, Discourse theory. En Langley, A. y Tsoukas, H. (Eds.), *The Sage Handbook of Process Organization Studies* (pp: 190-203). London: Sage.
- Jocuns, A. (2012). Classroom discourse. En C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal*, 2(3),0.[fecha de Consulta 19 de Julio de 2021]. ISSN: 2007-2031. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68720305>
- Kasper, G. y Kim, Y. (2019). Conversation-for-Learning: Institutional Talk Beyond the Classroom. En Markee, N. (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (390–408). Wiley Blackwell.
- Kim, Y. (2019). The Role of Tasks as Vehicles for Language Learning in Classroom Interaction. En Markee, N. (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (First Edition) (pp. 163 – 180). Wiley Blackwell.
- Lyster, R. (2019). The Relative Effectiveness of Corrective Feedback in Classroom Interaction. In Markee, N. (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 213 – 228). Wiley Blackwell.

- Lindwall, O., Lymer, G. y Greiffenhagen, C. (2019). The Sequential Analysis of Instruction. In Markee, N. (Ed.) (2019). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 142 – 156). Wiley Blackwell.
- Long, M.H. (2017). Interaction in L2 Classrooms. En Liontas, T. (Ed.) International Association M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, y T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Mahn, H. (2019). Classroom Discourse and Interaction in the Zone of Proximal Development. En Markee, N. (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (First Edition). (pp. 250 – 264). Wiley Blackwell
- Markee, N. (Ed.) (2019). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Wiley Blackwell
- Markee, N. y Kunitz, S. (2019). CA-for-SLA Studies of Classroom Interaction: Quo Vadis?. In Markee, N. (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 425 – 439). Wiley Blackwell
- McComas W.F. (2014) Classroom Discourse. En McComas W.F. (Eds), *The Language of Science Education*. Rotterdam: Sense Publishers
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 137-168.
- Moorhouse, B. L., Li, Y., y Walsh, S. (2021). E-Classroom Interactional Competencies: Mediating and Assisting Language Learning During Synchronous Online Lessons. *RELC Journal*.
- Morine-Dershimer, G. (2006). Classroom Management and Classroom Discourse. En C. M. Evertson y C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 127–156). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Negueruela-Azarola, E., García, P.N. y Buescher K. (2019). From Interaction to Intra-action: The Internalization of Talk, Gesture, and Concepts in the Second Language Classroom. In

- Nesi, H. (2012). Chapter Dictionary Use. En: D.Gorter y J.Cenoz (Eds), *The Encyclopedia of Applied Linguistics Publisher*. Wiley Editors.
- Nuthall, G. (sf). Discourse. Classroom Discourse, Cognitive Perspective. Education Encyclopedia - StateUniversity.com <https://education.stateuniversity.com/pages/1916/Discourse.html>
- Ochs E., Schieffelin B. (2017) Language Socialization: An Historical Overview. En: Duff P., May S. (Eds), *Language Socialization. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer,
- Olshtain, E. y Celce-Murcia, M. (2001). Discourse analysis and language teaching. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. E. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 707-724). Malden / Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Pekarek Doehler, S. y Fasel Lauzon, V. (2019). Documenting Change Across Time: Longitudinal and Cross-sectional CA Studies of Classroom Interaction. En Markee, N. (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 409 – 421). Wiley Blackwell
- Rex, L.A. y Green, J.L. (2008). Classroom discourse and interaction: Reading across the traditions. En B. Spolsky, y F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 571-584). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Rex, L.A., Steadman, S.C. y Graciano, M.K. (2006). Researching the complexity of classroom interaction. En J.L. Green, G. Camilli y P.B. Elmore (Éds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 727-771). Washington, DC, Mahwah, NJ: American Educational Research Association.
- Schmidt, R.W. y Richards, J.C. (2011). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Routledge.
- Schieffelin, B., y Ochs, E. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. En R. Shweder, y R. Levine (Eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion* (pp. 276-320). Cambridge University Press.
- Schiffrin, D., Tannen, D., y Hamilton, H.E. (2001). Introduction. *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell. UK.
- Seedhouse, P. (2019). L2 Classroom Interaction as a Complex Adaptive System. En Markee, N. (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, (pp. 373 – 388). Wiley Blackwell

- Seedhouse, P. (2009). The interactional architecture of the language classroom. Bellaterra  
*Journal of Teaching Learning Language Literature*, 1(1), 1-13).
- Sidnell, J. (2015). Conversation Analysis. En Bernard Heine y Heiko Narrog (Eds.), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis* (pp.167-193) Reino Unido: Oxford University.
- Sinclair, J.McH y Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of discourse: the English used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Sook Lee, J, y Bucholtz, M. (2019). Language Socialization across Learning Spaces. In Markee, N. (Ed.) (2019). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 319 – 336). Wiley Blackwell.
- Strobelberger, K. (2012). *Classroom discourse in EFL: A Cross-cultural Perspective*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Temple Adger, C. (2001). Discourse in Educational Settings. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. E. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 503-517). Malden / Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- The Encyclopedia of Applied Linguistics. (2012). In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, (pp. lxvii-lxxv). Oxford: Blackwell/Wiley.
- Thorne, S. L. y Hellermann, J. (2019). Sociocultural Approaches to Expert-novice Relationships in Second Language Interaction. En Markee, N. (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 281-297). Wiley Blackwell
- Tsui A.B.M. (2019) Classroom Discourse: Theoretical Orientations and Research Approaches. En Cenoz J., Gorter D., May S. (Eds), *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer.
- Tsui A.B.M. (2008). Classroom Discourse: Approaches and Perspectives. En Hornberger N.H. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, MA: Springer.
- Van Compernelle, R.A. (2019). The Emergence of Sociolinguistic Competence in L2 Classroom Interaction. En Markee, N. (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 265 – 280). Wiley Blackwell

- Van Dijk, T. A. (Ed.) (1997). *Discourse as structure and process: Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. (Vols. 1-1). SAGE Publications Ltd.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. London: Longman.
- Vázquez Carranza, A. (2019) *Análisis Conversacional: Estudio de la acción social*. México: Universidad de Guadalajara.
- Walsh, S. (2020). E-Classroom Interactional Competence: Maximising Learning Opportunity in Synchronous Online Lessons. Newcastle University
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. London and New York: Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. London and New York: Routledge.



# El análisis conversacional y la enseñanza de lenguas

Ariel Vázquez Carranza

*“...las contribuciones principales [del análisis conversacional]... han sido proporcionarnos una idea realista de lo que realmente sucede en el habla del aprendizaje de lenguas y permitirnos tener una explicación sobre el proceso de aprendizaje de lenguas a través de la interacción”.*

Sert y Seedhouse (2011, p. 8, traducción del autor, énfasis añadido)

## Introducción<sup>1</sup>

El análisis conversacional (AC en adelante) es una metodología y herramienta de investigación que surge de la sociología norteamericana en los años sesentas y setentas del siglo pasado, particularmente de las investigaciones de Harvey Sacks y asociados; el AC, en general, plantea una forma distintiva de estudiar la lengua en uso, específicamente en situaciones cotidianas de la vida social de las personas. En el presente capítulo muestro algunos de los vínculos que existen entre el AC y la enseñanza de lenguas; de manera puntual me enfoco en tres temáticas: 1) en cómo el AC nos ayuda a describir las características interaccionales de la enseñanza de lenguas en el salón de clase, 2) en cómo el aprendizaje de lenguas puede ser analizado como un logro interaccional, y 3) de qué manera el AC ha sido utilizado con fines prácticos en la enseñanza de lenguas. En esta sección introductoria, primero presento las características fundamentales del AC y después las características del habla institucional, lo cual es pertinente porque la interacción en el salón de clase de lengua<sup>2</sup> es catalogado dentro de este tipo de habla.

---

<sup>1</sup> Le agradezco a Verónica del Carmen Villafañá Rojas y a Katherina Walper por sus comentarios en diferentes versiones del presente capítulo. Cualquier imprecisión es mi responsabilidad.

<sup>2</sup> Con el término “clase de lengua” me refiero a la clase donde se enseña una segunda o tercera lengua o lengua extranjera.

### *Análisis conversacional*

El fundamento base del AC es que las conversaciones no son eventos desorganizados sino que, por el contrario, son eventos metódicamente producidos, por medio de los cuales se puede describir el orden de la sociedad desde una perspectiva micro o “molecular” (véase Heritage, 1984). El objeto de estudio del AC es la interacción social, también llamada habla interaccional (*talk-in-interaction*, en inglés); es decir, el habla que se produce de manera natural y espontánea en contextos cotidianos (en conversaciones entre familiares, amigos, conocidos, etc.); o en contextos institucionales (en entrevistas noticiosas, consultas médicas, interacciones de compraventa, de enseñanza, etc.). Un segundo fundamento del AC es que las enunciaciones producidas en el habla interaccional son el vehículo que utilizan las personas para la realización de acciones sociales en su vida cotidiana (Sacks, 1992). La *acción social* se define dentro del AC primeramente como un producto colaborativo, el cual consiste en el comportamiento humano (lingüístico o paralingüístico) realizado por un individuo contando con el entendimiento de otro u otros individuos, y cuya producción y estructura están contextualizadas e indexicalizadas temporalmente (véase Garfinkel, 1967; Enfield, 2013; Enfield y Sidnell, 2017). El objetivo principal del AC es describir, analizar y entender la organización, estructura y trayectoria de las acciones sociales que realizan las personas a través del habla interaccional (Vázquez Carranza, 2019). Para esto, se utilizan grabaciones de audio o video de interacciones sociales las cuales son transcritas detalladamente tomando como base las convenciones de transcripción desarrolladas por Jefferson (2004). La característica principal de la propuesta analítica del AC es la rigurosa y meticulosa exploración de las acciones sociales en los turnos de habla y en las secuencias de acción que constituyen un evento interaccional. La herramienta principal del AC es el desmenuzamiento del mutuo entendimiento de las personas en la interacción, para esto se estudia la posición que ocupan los elementos lingüísticos y paralingüísticos dentro de la conversación, poniendo particular atención a cómo se componen, qué los antecede, y cómo son reconocidos y resueltos por sus respectivos receptores; en sí se busca responder a la pregunta analítica: ¿Por qué ocurre esto ahora? (Schegloff y Sacks, 1973, p. 299; Schegloff, 1980, p. 147). El proceso de transcripción y de análisis da pie a que, por un lado, el estudio de la interacción tenga transparencia

en tanto que las transcripciones de fenómenos interaccionales y sus respectivos análisis quedan expuestos y dispuestos a discrepancia o ratificación de otro analista; y por otro lado, es justo la transcripción y el análisis lo que permite realizar colecciones de un mismo fenómeno interaccional y así sustentar la sistematicidad de la organización del habla interaccional. A continuación presento las bases de la lógica estructural del método analítico del AC; es decir, las nociones que se siguen en el AC para describir y analizar la interacción, particularmente me enfoco en la sistematicidad de la toma de turno, el par adyacente y la preferencia.

### *La lógica estructural de la interacción*

El estudio con el que se fundó el AC fue la descripción de la sistematicidad de la toma de turno: en esta descripción Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) argumentan que los turnos de habla están constituidos por unidades (o unidades de construcción de turno) que pueden ser de diferente naturaleza lingüística (i.e., pueden ser palabras, oraciones, frases, interjecciones, etc.) y las cuales, en la conversación, pueden indicar o proyectar la posible terminación de un turno de habla; a este momento en la conversación se le denomina momento pertinente para la transición. La proyección anticipada de un turno de habla se da por aspectos sintácticos, pragmáticos y de entonación y es justo en esta proyección donde se puede dar la transición de un hablante a otro en la interacción. Sacks et al. señalan que hay dos técnicas utilizadas por los hablantes para distribuir los turnos en la conversación: 1) la técnica que consiste en que la persona que tiene el turno nombra o designa a la persona que tomará el turno en el momento siguiente; y 2) la técnica donde el hablante se auto-assigna el turno siguiente o se auto-nombra para hablar a continuación. Tomando en cuenta estas dos técnicas, Sacks et al. identificaron dos reglas a las que los hablantes se orientan cada vez que hay un cambio de turno en la conversación, estas son:

#### REGLA 1

Al inicio de un lugar pertinente para la transición:

- a. Si el hablante actual asigna o nombra al próximo hablante entonces dicho hablante tiene el deber y derecho de tomar el turno en el momento siguiente y de esta manera ocurre la transición.
- b. Si alguien más no selecciona al próximo hablante, la auto-selección puede o no ocurrir. El hablante auto-seleccionado tiene el derecho a mantener el turno.
- c. Si no hay selección del próximo hablante, el hablante actual puede o no continuar hablando a menos que alguien más se auto-seleccione para tomar el turno.

#### REGLA 2

Una vez que haya pasado cualquier escenario descrito en la regla 1, cualquiera de esos procedimientos se puede aplicar de nuevo para el siguiente lugar pertinente para la transición.

Cabe aclarar que estas reglas que describen Sacks et al. no son *leyes* que gobiernan la interacción de los hablantes, sino que son normas que describen el comportamiento interaccional de los hablantes, ya que son los hablantes los que se orientan a seguir estas reglas para lograr cambiar de un turno a otro. Los hablantes no están consientes de las reglas, ni es necesario que lo estén. En otras palabras, las reglas que proponen Sacks et al. son descriptivas no prescriptivas.

Además de la toma de turno, otro elemento organizacional, también de carácter local, es el *par adyacente* (Schegloff y Sacks, 1973), el cual es la unidad mínima de organización secuencial y consiste en dos turnos producidos por diferentes hablantes, uno después del otro. Los dos turnos congenian en su tipo, es decir, la primera parte del par requiere de una acción particular como segunda parte o respuesta; por ejemplo, un saludo como primera parte requiere de otro saludo como segunda parte, una pregunta requiere de una respuesta, etc. Hay acciones en primera posición del par que pueden tener diferentes segundas partes; por ejemplo, la segunda parte de un par adyacente de invitación puede ser una aceptación o una declinación de la invitación; o bien, un ofrecimiento puede tener como segunda parte del par una aceptación o un rechazo, etc. Los pares adyacentes tienen una propiedad interaccional denominada *pertinencia condicionada* (Schegloff, 1968) la cual consiste en que la producción de una primera parte de cualquier par adyacente crea el momento pertinente para que se produzca su correspondiente segunda parte (Schegloff, 1972; 2007); por ejemplo,

al producirse un saludo hace que el saludo de regreso sea relevante o se espere en la interacción. La segunda parte de un par adyacente puede ocurrir inmediatamente en seguida de su primera parte, o puede ocurrir más adelante, o bien, puede no ocurrir y su ausencia tendría implicaciones sociales. Se le denomina a esta propiedad “condicionada” porque la pertinencia de la segunda parte del par está condicionada a la producción de la primera parte. El análisis secuencial de la interacción se basa en la sistematicidad de la toma de turno y en el par adyacente como unidad mínima secuencial. Schegloff (2007) menciona que muchas de las secuencias que ocurren en la interacción están compuestas por expansiones de un determinado par adyacente base. Estas expansiones son constituidas por pares adyacentes también los cuales pueden ocurrir antes y después del par adyacente base o incluso entre ambas partes del par base. En el primer caso las expansiones funcionan como preámbulo a la producción de la primera parte del par base; las expansiones que ocurren después suelen proponer el cierre de la secuencia de acción base; y las inserciones que ocurren entre ambas partes del par adyacente son producidas cuando existen condiciones que se tienen que cumplir antes de que se produzca la segunda parte del par.

Aunada a la propiedad condicionada se encuentra la noción de *preferencia* la cual tiene que ver con el diseño de los turnos y con la afiliación o desafilación de la acción presentada en la primera parte del par adyacente. Por ejemplo, la respuesta preferida de una invitación es la aceptación de la invitación, y la respuesta no preferida es el rechazo a la misma. En sí, la preferencia tiene que ver con las prácticas con las que los hablantes promueven la solidaridad en la interacción (véase Pomerantz y Heritage, 2013), lo cual queda reflejado en el diseño de los turnos de habla en donde se observa que las respuestas preferidas tienen un diseño lingüístico e interaccional distinto a las respuestas no preferidas. La respuestas preferidas por ejemplo son producidas de manera directa, sin ningún titubeo o retraso y su diseño es simple; por el contrario, las respuestas no preferidas son producidas con retraso, iniciadas con indicadores que muestran que la respuesta no será directa (p. ej., “este” “mmm”, “eeh”, entre otros) (Pomerantz, 1984), además que pueden incluir una explicación del porqué no se produjo la respuesta preferida (Levinson, 1983). Es importante mencionar que la noción de

preferencia no tiene que ver con aspectos psicológicos del hablante, i. e., no se refiere a las preferencias o gustos de los hablantes sino a la realización y logro de acciones en la conversación.

### *El habla institucional*

Como se mencionó al inicio de esta sección, en el AC se distinguen principalmente dos *tipos* de habla: el habla cotidiana y el habla institucional. En esta última, a diferencia de la cotidiana, los turnos y las acciones realizadas por los hablantes pueden estar pre-establecidos o restringidos, además, la interacción se da dentro de cierto límite de tiempo. Es por estas características generales que al habla institucional se le considera una *versión restringida* del habla interaccional cotidiana. De acuerdo con Drew y Heritage (1992), el habla institucional cuenta con tres características principales: la orientación de los participantes a objetivos específicos, las restricciones interaccionales, y los procedimientos y marcos de referencia que caracterizan a cada contexto institucional. La primera característica se refiere a que en la interacción institucional los hablantes se orientan interaccionalmente a cumplir objetivos relacionados con sus roles o identidades institucionales (p. ej., médico, paciente, docente, estudiante, etc.); por ejemplo, en una consulta médica el médico se orienta interaccionalmente a realizar un diagnóstico del paciente mediante una serie de preguntas y evaluaciones, y por su parte, el paciente se orienta a seguir este esquema interaccional (i. e., de preguntas y respuestas) respondiendo los cuestionamientos del médico con el objetivo, en primera instancia, de lograr obtener así un diagnóstico informado sobre su estado de salud por parte del médico. La segunda característica del habla interaccional se refiere a que la interacción institucional tiene restricciones de carácter participativo y de contenido; es decir, en el habla institucional los roles o identidades de los hablantes traen consigo comportamientos interaccionales muy particulares; por ejemplo, en la consulta médica, el médico es quien lleva la batuta interaccional, o sea, es quien guía la consulta; además, los temas que se tratan en la consulta están fundamentalmente relacionados con cuestiones médicas o de la salud del paciente y la interacción tiene un límite de tiempo determinado (p. ej., el horario que se le asignó a la consulta). Los procedimientos y marcos de referencia de las interacciones institucionales tienen que ver con

los procesos contextuales que cada tipo de habla institucional tiene; por ejemplo, aun cuando una consulta médica y una entrevista noticiosa se componen principalmente de preguntas y respuestas, estas tienen diferencias de contenido y diseño operativo, dichas diferencias están ligadas de manera intrínseca a los objetivos institucionales y a las expectativas culturales de lo que se espera ocurra en una consulta médica y en una entrevista noticiosa, respectivamente. Como toda interacción, la institucional se moldea de acuerdo al comportamiento de las personas que intervienen en ella, de quienes en este caso se espera se comporten de acuerdo a sus roles o identidades institucionales; es decir, por ejemplo, se espera que se comporten como “médico” y como “paciente” en el primer caso, y en el segundo caso, como “entrevistado” y entrevistador”.

Drew y Heritage también indican que en su gran mayoría las interacciones institucionales tienen *asimetrías* con respecto a la distribución del conocimiento, al acceso a recursos conversacionales, y a la participación en la interacción. Por ejemplo, en el salón de clases, el rol de “docente” conlleva la característica de ser experto en el conocimiento que se imparte, mientras que, por el contrario, el rol de “estudiante” se distingue por ser inexperto en el conocimiento en cuestión. Tradicionalmente, el docente es quien les enseña a los alumnos y los corrige, es quien tiene la batuta interaccional, i. e., organiza la interacción; por ejemplo, el docente es quien tiene principalmente los derechos para la asignación de turnos y para iniciar o terminar secuencias de interacción. McHoul (1978) presentó el primer estudio analítico-conversacional sobre la interacción en el salón de clases. El autor se enfocó de manera particular en la distribución de los turnos de habla, en cómo esta se contrasta con la distribución de turnos en el habla cotidiana y en cómo mediante la distribución de los turnos en el salón de clases quedan manifestadas las identidades sociales de “docente” y “estudiante” con sus respectivos derechos y obligaciones; por ejemplo, el docente es quien adjudica los turnos, mientras que los estudiantes le piden permiso al docente para tomar el turno (p. ej., levantando la mano). En la siguiente sección describo a más detalle esta organización de toma de turno además de otras características interaccionales del salón de clase de lengua, pero antes de esto presento las propiedades principales de estas interacciones de las cuales emana su carácter institucional.

### Características interaccionales de la clase de lengua

Seedhouse (2004: 183) menciona que el objetivo central de las interacciones en el salón de clase de lengua es que *el docente le enseñará a los alumnos la lengua meta*. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, en la interacción institucional los objetivos son particulares de cada rol institucional; es decir, por ejemplo, en la interacción de compraventa, tanto el vendedor como el cliente tiene dos objetivos diferentes: por un lado el objetivo del vendedor es ofrecer y vender los mejores productos, y por otro, el del cliente, es comprar al mejor precio los mejores productos. Es por esto que, con respecto al salón de lengua, tanto el docente como el estudiante tienen sus propios objetivos: por un lado, la objetivo del docente es *enseñar la lengua meta a sus estudiantes*, y por otro, el del estudiante, es *aprender la lengua meta*. Podríamos decir entonces que el objetivo *central* de la interacción en el salón de clase de lengua es dual, es decir, es *enseñar y aprender la lengua meta*.

Esta dualidad se refleja en el bosquejo de las principales propiedades de la interacción en el salón de clase de lengua que Seedhouse describe. La primera de estas propiedades es el doble papel que juega la lengua meta dentro de este contexto de enseñanza, ya que la lengua meta es, tanto *el medio* de enseñanza como *el objeto* de enseñanza, cosa que no ocurre en salones de clase de otras asignaturas (p. ej., asignaturas de contenido como Historia, Matemáticas, etc.) donde la lengua (incluso una segunda lengua) es *solo* el medio de enseñanza. En otras palabras, en el salón de lengua el docente utiliza la lengua meta como herramienta principal para enseñarla. Si bien, esto es más común encontrarlo en salones de lengua de niveles avanzados, un principio actual de la enseñanza de lenguas es que desde niveles básicos, el docente busca, en su interactuar con los alumnos, utilizar la lengua meta lo más que se pueda para darles una mayor exposición (*input* en inglés) a esta, lo que hace que en muchas ocasiones los alumnos tengan que interactuar durante la clase con recursos lingüísticos limitados (Gardner, 2013). La segunda propiedad de la interacción en el salón de lengua, de acuerdo con Seedhouse, es que la organización secuencial de la interacción está determinada por el foco pedagógico que le de el docente; es decir, si el foco pedagógico cambia, la organización interaccional cambia. Por ejemplo, el fragmento (1) muestra cómo la estudiante de inglés (S3) tiene dificultad en producir



la construcción condicional: *If I hadn't asked for help, I wouldn't have bought a flight* ("Si no hubiera pedido ayuda, no habría comprado un vuelo"). Véase apéndice para consultar las convenciones de transcripción.

**(1) PAL2018. Part2. Mexico City 24:29**

- 01 T1: Ajá↑ so. now. Maricela. (2) >you can do this.< (.)  
Ajá entonces ahora. Maricela tú puedes
- 02 ahm: (3) <I asked my friend for help,> (.) and. <he.  
Le pedí ayuda a mi amigo y él
- 03 bought me.> a flight.  
me compró un vuelo.
- 04 (2)
- 05 T1: <I asked my friend for help.> (.) <he bought me>  
Le pedí ayuda a mi amigo. Él me compró
- 06 a flight.  
un vuelo.
- 07 (2)
- 08 T1:=>How are you going to start?  
¿Cómo vas a empezar?
- 09 (.)
- 10 S3: If I h- (.) had-  
Si yo h- hubiera-
- 11 (2)
- 12 T1:=>Did I ask for help? Yes or no?  
¿Le pedí ayuda? ¿Sí o no?
- 13 (.)
- 14 T1: in the original.  
en el original.
- 15 (.)
- 16 T1:=>I asked my friend for help.  
Le pedí ayuda a mi amigo.
- 17 (.)
- 18 S3:=>If I- I asked (.2) hh. ((gesto de frustración))

- Si yo- yo pedí
- 19 T1: **It's okay. (.) take- take it slow.**  
Está bien, háglo con calma.
- 20 (.2)
- 21 T1: **<If I->**  
Si yo
- 22 S3: **<If I:->**  
Si yo
- 23 (.2)
- 24 T1: **=>Had or hadn' t?**  
Hubiera o no hubiera
- 25 S3: **<If-if I: hand' t>**  
Si si yo no hubiera
- 26 T1: **=>Hadn' t..**  
No hubiera...

Como se puede observar, la profesora (T1) asiste a S3 en esta tarea. Si bien, la interacción entre ambas tiene el objetivo general de producir la estructura gramatical de manera correcta, el apoyo de la profesora tiene diferentes focos pedagógicos que quedan reflejados en la organización de acciones en la interacción: de las líneas 01 a la 06, T1 le presenta a S3 la oración que tiene que transformar en condicional, *I asked my friend for help and he bought me a flight*; la alumna, sin embargo, no produce nada, hay un silencio de dos segundos, línea 07. Es entonces cuando T1 se orienta a asistir interaccionalmente a S3; primero se centra en guiarla de manera reflexiva en cómo debe de iniciar la oración, línea 08. Dudando, S3, en la línea 10, produce el inicio de la oración, el cual es incorrecto. Ante esto, en la línea 12, las acciones de T1 se centran en que, de manera deductiva, S3 identifique el inicio correcto de la oración. Sin embargo, en el momento siguiente, no hay respuesta de parte de S3, T1 entonces hace su pregunta más específica al producir un incremento sintáctico de su turno anterior en la línea 14, el cual tampoco rinde frutos. En la línea 16, T1 toma el turno de nuevo y resuelve ella misma el proceso de deducción. Ya con una visible frustración, en la línea 18, S3 produce un inicio de la oración, el cual, de nueva cuenta, es

incorrecto. T1 se orienta a la frustración de S3 dándole muestras de comprensión y aliento, línea 19, e indicándole que las dos primeras palabras de su oración son correctas, línea 21. Finalmente, una vez que S3 indica que ha entendido que su inicio es correcto vuelve a truncar la producción de su oración, línea 22, a lo que T1 responde dándole las dos opciones posibles correspondientes para continuar con la producción de la oración, línea 24. S3 elige la correcta y su elección es ratificada por T1 en la línea 26. Este breve fragmento de interacción muestra cómo la profesora va moldeando la interacción dependiendo del comportamiento interaccional de la alumna (i. e., de las respuestas o no respuestas de la alumna) y en cada momento va focalizando aspectos pedagógicos: presentándole a la alumna una guía para el inicio de la respuesta correcta (líneas 01-05, 21, 24), atendiendo al error de la alumna y promoviendo la deducción de la respuesta correcta (líneas 12-16) y atendiendo a la frustración de la alumna (línea 19).

La tercera propiedad de la interacción en el salón de lengua, de acuerdo a Seedhouse (2004) es que las formas y patrones de interacción que producen los estudiantes en la lengua meta están sujetas a evaluación por parte del docente. Esto no quiere decir que todas las producciones lingüístico-interactivas de los estudiantes sean evaluadas por el docente, sino quiere decir que *potencialmente* las producciones de los estudiantes *pueden ser* evaluadas por el docente, quien puede hacer la evaluación de manera inmediata, directa y explícita, o bien la puede hacer más adelante (p. ej., al final de la clase, Seedhouse, 1996). En el ejemplo de arriba, se puede observar cómo las evaluaciones de la profesora no necesariamente son explícitas, sino que son realizadas de manera implícita; es decir, en la línea 12, la profesora, en lugar de indicarle explícitamente a la alumna que su inicio de oración era incorrecto, opta (después de un silencio de dos segundos, el cual se le atribuye a la alumna) por hacerle una pregunta, con la cual le presenta los dos escenarios posibles relacionados a la situación, iniciando así una actividad pedagógica de apoyo para la alumna.

### *Contextos interaccionales*

Como se mencionó anteriormente, McHoul (1978) señaló que las reglas de la toma de turno descritas por Sacks et al. (1974) para la interacción cotidiana son modificadas en el contexto áulico: 1) el docente es quien selecciona al siguiente

hablante (i. e., es quien adjudica los turnos), 2) si el docente no selecciona a nadie puede continuar con el turno, 3) en caso de que un estudiante seleccione a otro estudiante como siguiente hablante, al terminar este último su turno (o participación), el derecho a tomar el siguiente turno recae en el docente solamente, 4) si el docente no toma el turno, el alumno puede continuar hablando. Con respecto a la noción de preferencia presentada anteriormente, se puede decir que lo preferente en cuanto a la toma de turno en el salón de clase es que se sigan estas prácticas; es decir, por ejemplo, se puede considerar como una acción no preferente el que el estudiante no responda o ignore la asignación de turno por parte del docente, o bien, que el estudiante interrumpa abruptamente la producción de turno del docente, etc.

Estas reglas describen en general la interacción que se puede considerar como tradicional de un salón de clases, si bien estas normas se pueden encontrar en cualquier salón de clase, en el salón de lengua es muy común que los alumnos interactúen entre ellos como parte de la organización de la clase, por ejemplo, cuando realizan alguna actividad en pares o en equipo. Lo que es más, en la actualidad, la instrucción no solo de una lengua, sino la enseñanza en general, trata de alejarse de un modelo en donde el docente se encuentre al centro de capítulo les damos principal relevancia dado, por el contrario, se busca ahora que los alumnos tomen un rol más activo, lo cual desde luego tiene repercusiones en la organización interaccional.

Seedhouse (2004, 2019) muestra cómo diferentes contextos pedagógicos determinan la distribución de los turnos en la interacción en la clase de lengua y cómo se usa la lengua en dichos turnos. Concretamente, Seedhouse identifica cuatro contextos que los traduzco como: contexto de forma y precisión, contexto de significado y fluidez, contexto orientado a tareas, y contexto procesal. El primero de ellos, *el contexto de forma y precisión*, se refiere a interacciones en el aula en donde se espera que los alumnos produzcan formas lingüísticas específicas de manera exacta; por lo general, en estos contextos el docente primero les presenta la forma lingüística esperada para después pedirle a los alumnos que la reproduzcan. En este contexto, el docente tiene un estricto control de la toma de turno, similar a la organización que describe McHoul (1978), en este caso, el foco pedagógico está exclusivamente en la producción correcta de la forma

lingüística, no hay ninguna orientación a topicalizar la interacción, i. e., hablar sobre un tema en particular, en otras palabras, el foco pedagógico se centra en la precisión gramatical no en el contenido de la interacción (Kasper, 1985). Un ejemplo claro de este contexto lo podemos ver en el extracto (1), arriba, en donde la profesora controla la interacción con la orientación clara de que la alumna logre el objetivo pedagógico de ese momento: la producción correcta de la construcción condicional.

Con respecto a los *contextos de significado y fluidez*, Seedhouse se refiere a momentos en donde la interacción se orienta, mediante la distribución de los turnos de habla, a maximizar las oportunidades de los alumnos para que expresen interaccionalmente significados personales, sobre sus propias opiniones, sentimientos, experiencias, relaciones sociales, actividades, etc. En estos contextos, el foco pedagógico está en la expresión de los alumnos y no tanto en las formas lingüísticas que produzcan; es decir, lo principal es la fluidez de los alumnos en la lengua meta y no su precisión o corrección lingüística en ella. Por ejemplo, el extracto (2) muestra la interacción que ocurre en el salón de clases después de que los alumnos platicaron en parejas sobre cuáles consideran que son los beneficios de aprender diferentes cosas para su desarrollo profesional, entre las cosas a comentar está aprender a relacionarse (*networking* en inglés) y aprender idiomas.

**(2) Part9. Learning. CUCEA 2020. 08:02**

[El extracto inicia en el momento en el que la profesora busca participaciones de los alumnos para que den su opinión. Para tener el turno y participar, la alumna necesita tener una pelota, la cual es lanzada alrededor del salón por los propios alumnos.]

233 T1: =Okay guys. (.) let's stop. (.) let's see. (.2) so  
 Okay chicos, paremos. Veámos, entonces

234       **which learning benefits do you consider the most**  
 ¿Cuál de los beneficios de aprendizaje consideran el

más

235       **important. (.) volun- (.) >oh no who has the ball<**  
 Importante? Volunt- ¿Quién tiene la pelota?

236            (.) Oscar, (.) please pass it to someone else.=  
                  Oscar, pásala a alguien más por favor.

237 S10:      ((S10 pasa la pelota a S14.)) Mary.=

238 T1:       =Mary.=

239 Sm:       =Hahaha=

240 T1:       =fOh come on. (.) you have to (.) throw it. (.)  
                  Vamos, tienes que aventarla

241            fthat's the fun.=  
                  Eso es lo divertido.

242 Ss:       ((ríen))

243 S14: =>I think that meet people want to (.) expand your  
                  Creo que el conocer personas expande tu

244            network, (.) it's (.) very good because (.) you  
                  red, es muy bueno porque tú

245            learn the people (.2) ahm (.) for example the  
                  aprendes de la gente, por ejemplo el

246            accent or the expressions,=  
                  acento o las expresiones

247 T1: =>=Okay. so it's very positive that you get (to know)  
                  Okay. Entonces es muy positivo que llegues a conocer

248            other people right? ((T1 asiente.)) (.) Okay  
                  otras personas, ¿verdad? Okay

249            very good Mary. (.) pass it please.  
                  Muy bien

250 S14:      ((S14 pasa la pelota a S15 y S15 no la cacha.))

251 T1:       =Okay (       ) ((T1 recoge la pelota y se la da  
                  S15.))=

                 Okay

252 Ss:       =Hahaha=

253 T1:       =Fabián tell me (.) which one do you consider is  
                  Fabian dime ¿cuál consideras es

254            the most impor[tant].  
                  el más importante?

255 S15: =>Ah: eh: in a work.  
 Ah, eh en el trabajo

256 maybe in a work, ah: you can get ah:  
 quizá en el trabajo, ah puedes tener ah

257 a better job, (.) you can get (.) ahh. (.) you  
 un mejor trabajo, puedes tener, ah, tú

258 can- (.) you can have more benefits [in a=  
 puedes- puedes tener más beneficios [en un

259 T1: => [Mhm.

260 S15: foreign company, (.) you can work (here.)=  
 Compañía extranjera puedes trabajar ahí

261 T1: =>=Okay.=

262 S15: =maybe if you learn <more> languages, you  
 quizá si aprendes más lenguas tú

263 can learn- (.) you can have- ahh. (h) you  
 puedes aprender, puedes tener, tú

264 can get more jobs, (.) [a better job.=  
 puedes tener más trabajos [un mejor trabajo.

265 T1: [Okay↑]

266 T1: =Better job opportunities if you learn languages.  
 Mejores oportunidades si aprendes lenguas.

Como se puede observar en el extracto, los alumnos S14 y S15 dan sus puntos de vista sobre el tema en cuestión, líneas 243-246 y líneas 255-263, respectivamente. La profesora por su parte en ese momento se orienta interaccionalmente a hacer que la expresión de opiniones y creencias de los alumnos sea la actividad pedagógica central; es decir, por ejemplo, la profesora no corrige inmediatamente ni directamente los errores o imprecisiones que producen los alumnos (S14 en lugar de *meeting people* dice *meet people*, líneas 243, y en lugar de decir *get to know people* dice *learn the people*, línea 245, y S15 usa la palabra *work* en lugar de la palabra *job* en 255 y 256); es hasta el final de cada intervención cuando la profesora da una especie de recapitulación de algunas de las ideas expresadas en la opinión del alumno (líneas 247 y 266). Esta recapitulación es una maniobra

interaccional que, por un lado, le sirve a la profesora para darle continuidad a la actividad y asignarle el turno al siguiente alumno, y por otro lado, en la recapitulación es donde la profesora le da retroalimentación implícita, es decir, introduce versiones correctas de los elementos producidos incorrectamente por los alumnos. También la profesora muestra esa orientación a este tipo de contexto interaccional al producir elementos como “mhm” (línea 259) y “okay” (línea 261) los cuales, de acuerdo a Walsh (2012), le dan retroalimentación positiva al estudiante en cuanto a su participación y lo invitan a que prosiga dando su opinión practicando así la fluidez y expresando significados.

En general, en estos contextos el docente dirige, hasta cierto punto, la organización interaccional (p. ej., el docente es quien dice cuándo y cómo empezar este tipo de interacciones), sin embargo, el sistema de toma de turnos no es tan rígido; por ejemplo, en el extracto de arriba, la profesora indica el momento de cambiar de orador, pero son los estudiantes quienes eligen a quién se le asignará la palabra al aventarle la pelota. De manera similar, si los estudiantes trabajan en parejas, hablando de un tema en particular, ellos mismos se organizan de manera interaccional para tomar o asignar la palabra (como en la conversación cotidiana). Es importante mencionar que un contexto de significado y fluidez tiende a ser más “libre” interaccionalmente cuando los alumnos tienen un nivel más avanzado de la lengua meta, ya que cuentan con más recursos lingüísticos que los que podrían tener los alumnos de niveles básicos o intermedios.

Seedhouse (2004) describe que el *contexto orientado a tareas* consiste en momentos de la clase en donde los alumnos, ya sea en parejas o en equipos, se enfocan interaccionalmente en resolver o a llevar a cabo una tarea en particular; es decir, es cuando en el salón de clase se implementa el llamado aprendizaje basado en tareas (p. ej., Willis, 1990; 1996). Por ejemplo, el siguiente extracto muestra la interacción entre dos alumnos, E1 y E2, durante una actividad llamada *bricks* la cual consiste en que uno de los alumnos tiene que guiar a su compañero para que este reproduzca un patrón hecho con legos de colores. El patrón a reproducir solo lo puede ver el guía y solo tienen sesenta segundos para completar la tarea.



### (3) Warren (1985: 275, adaptado por el autor)

01 E1: ready?

¿Listos?

02 E2: ready

Listos.

03 E1: er (.) the blue oblong above the red oblong, eh? the yellow oblong.

El alargado azul sobre el alargado rojo, ¿eh? El alargado amarillo.

04 E2: (.) alright. (.) >faster, faster.<.

Muy bien. Más rápido, más rápido

05 E1: the: red cylinder (.) beside the (.) blue oblong,

El cilindro rojo a un lado del alargado azul,

06 E2: (.) left or right?.

¿derecha o izquierda?

07 E1: Right.

Bien.

08 E2: (.) right yeah ( ) OK.

muy bien, sí, Okay.

09 E1: (1.0) the the red cube (.) was: (1.0)

El el cubo estaba

10 E2: the red cube?

¿El cubo rojo?

11 E1: (.) the red cube was (.) behind the (.) blue oblong.

El cubo rojo estaba atrás del alargado azul

12 E2: (.) blue oblong, (.) blue oblong. yeah.

El alargado azul, alargado azul. Sí.

13 E1: and the: (.) red cube was (.) er behind the (.) red oblong

Y el cubo rojo estaba atrás del alargado rojo.

En contraste con los dos contextos anteriores, podemos ver que aquí la interacción se orienta al cumplimiento de la tarea encomendada no a las formas

lingüísticas o a la expresión de opiniones; es decir, la organización de los turnos de habla y la interacción en general están diseñados con el fin de tener éxito en la actividad, la precisión lingüística o la expresión de ideas no tienen lugar, incluso se puede decir que los interactantes recurren a las formas lingüísticas más prácticas de su repertorio, la elipsis predomina como recurso interaccional de significado lingüístico que es contextualizado al momento mismo de la interacción (véase Wittgenstein, 1958). Por ejemplo, como muestra el extracto, las instrucciones que E1 da no tienen la forma canónica de los imperativos sino que tienen la forma de descripciones las cuales son registradas como elementos guía por E2 mediante la producción de muestras de entendimiento y confirmación que le dan continuidad a la interacción (líneas 02, 04, 08, 12), al igual que las solicitudes de confirmación (líneas 06, 10). En este tipo de contextos los alumnos tienen el completo control interaccional, incluso en ocasiones los alumnos pueden abandonar la tarea y comenzar a platicar sobre otros temas no necesariamente relacionados a la actividad ni a la clase en sí; es decir, la interacción comienza a tener un carácter más cotidiano.

Por último, Seedhouse (2004) describe el *contexto procesal* como el momento de la interacción en el salón de clase donde el docente les describe a los alumnos la actividad que se llevará a cabo en la clase. Este contexto es generalmente un monólogo, es decir, es el docente el único que habla, y si bien, puede haber pausas o silencios en el habla del docente estos no son necesariamente considerados como momentos pertinentes para la transición del turno, ya que los alumnos se orientan solamente a escuchar y no hablar, es decir, este contexto también es creado interaccionalmente. El autor indica que los alumnos pueden mostrar su deseo de tomar el turno levantando la mano y las intervenciones de los alumnos por lo general tienen que ver con dudas sobre la actividad a realizarse; y el docente después de haber explicado puede pedirle a algún alumno que explique el procedimiento para verificar la comprensión del mismo. Este contexto se contrasta con los anteriores en que la participación de los alumnos es mínima o nula; sin embargo, el contexto procesal cumple con un fin fundamental para el desarrollo de la clase, tiene un fin pedagógico.

### *Secuencias interaccionales*

Las primeras investigaciones sobre el discurso del salón de clases de lengua identificaron que la interacción entre profesor y alumnos se basa por lo general en secuencias del tipo iniciación-respuesta-evaluación (IRE) (Sinclair y Coulhard, 1975; McHoul, 1978; Mehan, 1979); es decir, secuencias en donde el docente inicia haciendo una pregunta, después el estudiante en el siguiente turno responde a la pregunta y posteriormente el docente evalúa la respuesta del estudiante; por ejemplo, en el extracto (4), tomado de una clase de inglés, la profesora (T1) está pidiéndole a los alumnos (Ss) que conviertan el sustantivo *knowledge* (“conocimiento”) a adjetivo (i. e., *knowledgeable*, “conocedor”): la línea 01 es la pregunta, la línea 02 es la respuesta, y la línea 03 es la evaluación que está compuesta por la repetición de la respuesta que marca como correcta la respuesta de los alumnos y que es seguida de una evaluación explícita (*very good*, “muy bien”).

#### **(4) Part8. Readings. CUCEA 2020. 23:47**

- 01 T1: ...if <you> have knowledge, (.) what are you?=  
...si tu tienes conocimiento ¿Qué eres?
- 02 Ss: =Knowledgeable.=  
Conocedor
- 03 T1: =Knowledgeable. (.) very good..  
Conocedor. Muy bien.

La aplicación del AC al estudio de las interacciones en el salón de clases de lengua ha mostrado, por un lado, la complejidad de las secuencias IRE (particularmente la multifuncionalidad del tercer turno), y por otro lado, ha mostrado que estas secuencias no necesariamente son modelos rígidos y monótonos. Por ejemplo, Lee (2007) muestra cómo el tercer turno de las secuencias IRE, además de servir para dar evaluaciones o retroalimentaciones, focaliza el objetivo de enseñanza y el docente lo puede utilizar para determinadas acciones pedagógicas como la de dividir en partes alguna pregunta que los alumnos tengan dificultad en contestar y así ayudarlos a que ellos mismos formulen la respuesta correcta; o bien, maniobrar la interacción rumbo a objetivos pedagógicos muy particulares,

como muestra el extracto (1) de arriba que reproduzco abajo como (5), en donde la profesora plantea las preguntas y con base en las respuestas de la alumna, o ausencia de ellas (líneas 04, 07, 10), va guiando la interacción desde el tercer turno de la secuencias IRE (líneas 05, 08, 12), a fin de que la alumna produzca la construcción gramatical en cuestión. En otras palabras, la profesora utiliza la posición secuencial del tercer turno de la secuencia IRE para cumplir con un objetivo pedagógico específico.

### (5) PAL2018. Part2. Mexico City 24:29

- 01 T1: Aja↑ so. now. Maricela. (2) >you can do this.< (.)  
entonces ahora. Maricela tú puedes
- 02 ahm: (3) <I asked my friend for help,> (.) and. <he.  
Le pedí ayuda a mi amigo y él
- 03 bought me.> a flight.  
me compró un vuelo.
- 04 (2)
- 05 T1: <I asked my friend for help.> (.) <he bought me>  
Le pedí ayuda a mi amigo. Él me compró
- 06 a flight.  
un vuelo.
- 07 (2)
- 08 T1:=>How are you going to start?  
¿Cómo vas a empezar?
- 09 (.)
- 10 S3: If I h- (.) had-  
Si yo hubiera
- 11 (2)
- 12 T1:=>Did I ask for help? Yes or no?  
¿Le pedí ayuda? ¿Sí o no?

Lee también muestra cómo el docente puede utilizar el tercer turno como herramienta de control para el manejo del grupo, particularmente para llamar la atención de los alumnos; por ejemplo, en el extracto (6), la línea 86 muestra que

el docente identifica que los alumnos no están atendiendo a su indicación (ocurre un silencio de 1.5 segundos, línea 85) y les hace un reproche. A diferencia del silencio en 85, el silencio de la línea 87 indica, de acuerdo al autor, que los alumnos muestran que están listos para atender la indicación del docente, quien retoma su indicación inicial en la línea 88.

### **(6) Lee (2007: 1224, adaptado)**

**83 T:** **So what don't you tell me, ((escribiendo en el pizarrón))**

**why don't you**

Entonces por qué no me dicen. Por qué no me dicen

**84 tell me what are qual- criteria?**

cuáles son los criterios

**85 (1.5)**

**86 T:=>Can I ask you to stop looking at your essays right now?**

¿Les puedo pedir que no vean sus ensayos en este momento?

**87 (1.0)**

**88 T:=>Can you tell me what the criteria are you are going to**

**look for::**

¿Me pueden decir cuales son los criterios que van a buscar

**89 when you are eval- when you are reviewing these essays?**

cuando estén revisando estos ensayos?

En contextos muy particulares de enseñanza, como por ejemplo en la revisión de un ejercicio o tarea, las secuencias IRE sirven de base para la interacción y son el pretexto para que los alumnos inicien secuencias que se apartan del marco secuencial IRE en búsqueda de oportunidades para el aprendizaje. Waring (2009) ilustra esto con el extracto (7), en donde en la clase se encuentran revisando un ejercicio que quedó de tarea sobre la formulación de preguntas en presente perfecto en inglés; la profesora (T) va asignándole el turno a cada alumno para que conteste un inciso del ejercicio dentro de un marco secuencial IRE. Al inicio del extracto, la estudiante Miyuki lee la enunciación que tiene que convertir en pregunta, lo cual hace en la línea 287.

(7) Waring (2009: 808, adaptado)

283 Miyuki: ((lee)) Oh really? I didn't know you were (0.5)

Ah ¿en serio? No sabía que tú estabas

284 living in (.) Madrid now?

ahora viviendo en Madrid

285 T: mhm?

286 (0.2)

287 Miyuki: How long have you been ( )- living in Madrid.

¿Desde cuándo has estado viviendo en Madrid?

288 T: Madrid.

Madrid.

289 (.)

290 ↓Very good.

Muy bien.

291 Miyuki: °(syll syll)°-

292 T: [>°Does anybody°-< ]

¿Alguien más-

293 Miyuki:=>[I have one ((levanta la mano))] [ques]tion,

[Yo tengo una pregunta

294 T: [Yes.

Sí.

295 Miyuki: Number three is if without "be:" °is not good?°

¿La número tres es "if" sin "be" no está bien?

296 T: How lo:ng (1.0) you've been marrie[d?

¿Hace cuanto has estado casa[do

297 Miyuki: [Have you

[Has estado

298 married. ((mira el libro de texto))

casado

299 °have you married.°-((mira a T))

has estado casado

300 T: °Oka::y?° ((camina hacia el pizarrón)) >Let's write  
this

Okay, escribamos esto

301

d;own.< ((comienza a escribir))

En seguida, en el tercer turno, la profesora corrige la pronunciación de la palabra “Madrid” y hace una evaluación explícita cerrando con ello la secuencia IRE, líneas 288 y 290. Sin embargo, aun cuando la acción preferida en ese momento es continuar con otra secuencia del tipo IRE, la alumna se orienta a los procedimientos y marcos de referencia de la interacción en el salón de clase y levanta la mano para pedir el turno, el cual le es otorgado por la profesora de manera adyacente. Estas acciones hacen que la interacción cambie; es decir, la alumna pide y toma el turno después del cierre de la secuencia IRE para formular una pregunta con respecto a uno de los incisos del ejercicio (línea 295). La alumna, con asistencia de la profesora, hace que la interacción salga del marco secuencial IRE para profundizar más en la explicación y el entendimiento del elemento gramatical en cuestión y de esta manera maximizar las oportunidades de aprendizaje en el salón de clase.

De manera similar, Jacknick (2011) ilustra cómo los alumnos pueden ser agentes de su propio aprendizaje al invertir las secuencias IRE; es decir, al ser los alumnos los iniciadores de las secuencias y no necesariamente el docente. Por ejemplo, en el extracto (8) se está llevando a cabo la revisión de una serie de estructuras gramaticales, el ejercicio consistió en que los alumnos tenían que decidir si la oración era correcta o incorrecta. La última oración que se revisó fue *Yoro suggests you take painting classes because it is a wonderful activity* (“Yoro sugiere que tomes clase de pintura porque es una actividad maravillosa”).

### (8) Jacknick (2011: 45, adaptado)

01 T: K. Nine? i:s (.) correct,=  
¿Nueve es correcto?

02 Rod: =(Do we need,) (.) like  
Necesitamos como

03 “Yoro su- suggests, (0.4) you to take?” °No?°  
“Yoro sugiere que tú tomar, ¿no?”

04 (0.8)

- 05 T: >°Say that one more time?°< "Suggest you,"  
Repítelo otra vez "Sugiere que tú"
- 06 Rod: "To: take."  
Tomar
- 07 T: "To take." No:.  
Tomar. No
- 08 Amel: It's a gerund?  
¿Es gerundio?
- 09 T: Yeah, remember um,  
Sí, recuerda
- 10 Rod: It sounds so weird. - ((se recarga y cruza los brazos))  
Suena raro
- 11 T: £No, c'mon guys£, we learned this like, hh at  
No, vamos chicos, aprendimos esto al
- 12 the beginning. Okay  
al inicio. Okay

En la línea 02, el alumno Rod previene que la profesora continúe con el siguiente elemento del ejercicio a revisar. Rod toma el turno para pedir una confirmación, primero la profesora aclara la solicitud de confirmación de Rod, líneas 05 y 06, para después en 07 evaluar de manera negativa la reformulación de la pregunta de Rod; en seguida la alumna Amel toma el turno para preguntar si el elemento por el cual preguntó Rod es un gerundio a lo cual la profesora responde afirmativamente. En la línea 09 la profesora parece que iniciará una explicación, sin embargo, Rod produce una aseveración sobre la respuesta de la profesora, su aseveración es en sí una evaluación la cual revierte la estructura IRE.

Los ejemplos anteriores son una muestra de cómo las investigaciones sobre la interacción en el salón de clase, particularmente en el salón de clase de lengua, han demostrado que al analizar las secuencias IRE (desde la perspectiva y con las herramientas del AC) podemos observar que no son simples ciclos secuenciales para la evaluación de los estudiantes sino que son estructuras interaccionales que sirven de base para la realización de otro tipo de acciones pedagógicas;



tanto los estudiantes como los docentes utilizan estas estructuras para orientarse a sus roles y objetivos institucionales: enseñar y aprender, respectivamente.

### *Reparación*

En el AC, la reparación o enmienda se entiende como el conjunto de prácticas con las cuales los hablantes buscan resolver problemas de audición o entendimiento del habla en el desarrollo de la interacción; la reparación es una de las acciones sociales más comunes en la interacción cotidiana. Schgloff, Jefferson y Sacks (1977) identificaron las prácticas básicas de esta acción social, los autores argumentan que en la conversación hay una preferencia por la autoreparación, es decir, los hablantes orientan la organización conversacional a favor de que el autor de la fuente de la reparación sea quien la resuelva, en lugar de que el otro hablante lo haga. Schegloff, et al. indican que prefieren el término “reparación” en lugar del término “corrección” porque en la conversación no todas las reparaciones son correcciones ni tampoco todos los errores en la conversación son corregidos.

El trabajo de McHoul (1990) es una de las primeras investigaciones sobre la reparación en el contexto áulico, el autor investigó clases de geografía en Australia y mostró las particularidades de la reparación en este contexto. Por ejemplo, muestra que las reparaciones hetero-iniciadas por el docente (es decir cuando el docente indica que el estudiante ha cometido un error) son más frecuentes que las reparaciones hetero-iniciadas y autoiniciadas por los estudiantes (es decir, cuando el estudiante identifica que alguien más cometió un error o que él o ella mismo/a lo cometió, respectivamente). Así mismo, muestra que, de manera similar a las interacciones cotidianas, en el salón de clase hay una preferencia por la autoreparación la cual es iniciada por el docente en la tercera posición de la secuencia IRE, y es seguida por la autocorrección del estudiante después del turno evaluativo producido por el docente. Es importante, mencionar que las prácticas de reparación, como lo identifica Seedhouse (2004), varían dependiendo del contexto en el que ocurran.

En la interacción en el salón de clase de lengua, las prácticas de reparación tienen características particulares que se enmarcan dentro del carácter institucional de la interacción (véase Walper en este volumen para una profundo análisis

de este fenómeno en el salón de clase de lengua). La reparación, particularmente en su versión de “corrección”, es una herramienta pedagógica, de hecho, autores como MacBeth (2004) sustentan que la reparación y la corrección en el salón de clase tienen una naturaleza distinta, ya que la corrección es parte del rol del docente. Por ejemplo, en los extractos que se han presentado anteriormente, las secuencias de interacción se centran en la corrección de errores, particularmente en los extractos (1), (5), (7) y (8). MacBeth menciona que la corrección en el salón de clases no tiene el objetivo necesariamente de lograr el mutuo entendimiento entre las partes (como lo expone la definición de reparación) sino que es una actividad específica, normativa y de carácter profesional del docente. Es por eso que, por ejemplo, las reparaciones hetero-iniciadas (i. e., correcciones por parte del docente) tienen un carácter preferido en interacciones en el salón de clases (Kasper, 1985; Seedhouse, 2004) mientras que en interacciones cotidianas el corregir a alguien es una acción no preferida en términos interaccionales.

### **El aprendizaje de lenguas y el AC**

Firth y Wagner (1997) realizan una importante crítica al paradigma cognitivo de la investigación en adquisición de segundas lenguas (ASL). Los autores postulan que los estudios en la ASL deberían poner atención a las dimensiones contextuales e interaccionales de la lengua en uso. Uno de los fundamentos de su crítica es que la perspectiva comunicativa y discursiva de las investigaciones en la ASL conciben al hablante de una segunda lengua (p. ej., al estudiante de una lengua) como un comunicador deficiente que, por un lado, le cuesta trabajo mejorar su competencia en la lengua meta y, que por otro, se esfuerza por lograr la competencia “meta” de un nativo hablante idealizado. Los autores enfatizan que esta perspectiva dentro de la ASL pasa por alto que las personas que se comunican en la lengua meta, por lo general, tienen éxito al comunicarse, independientemente de su competencia lingüística al desenvolverse en la lengua meta; y este éxito se debe a que las personas implementan diferentes recursos a su disposición durante la interacción, recursos que no necesariamente son lingüísticos, sino recursos meramente comunicativos. Es justo este éxito comunicativo, particularmente *el logro* del mismo, lo que Firth y Wanger abogan sea incluido en la agenda de la investigación en la ASL. Y es precisamente en esta perspectiva holística que los

autores proponen (sobre lo que deberían integrar los estudios en la ASL) que el AC resulta ser un paradigma metodológico idóneo a utilizar, ya que se amolda de manera ontológica y epistemológica al estudio del aprendizaje de la lengua meta desde la visión que los autores sugieren.

El enfoque analítico que ofrece el AC para el estudio de aspectos cognitivos de las personas, como el aprendizaje de una lengua, es un enfoque evidentemente sociocultural. Este enfoque sirve para estudiar lo que Schegloff (1991) llama la *cognición compartida socialmente*. Desde este enfoque, el AC investiga las demostraciones públicas de cómo los participantes atienden y entienden los estados cognitivos de sus contrapartes en la conversación; demostraciones que van quedando registradas en las acciones sociales desplegadas turno a turno en las secuencias interactivas y que son ejemplo de la intersubjetividad o mutuo entendimiento de los participantes (p. ej., Sacks, 1992, II, p. 30; Drew, 1995:, p. 79; Kasper, 2009). En este sentido y visión, el aprendizaje de una lengua se estudia como un logro interaccional (Hall, 2004), ya que el aprendizaje se genera, por ejemplo, en el intercambio de turnos entre docente y estudiante, en donde ambos se orientan a cumplir sus objetivos institucionales correspondientes, enseñar y aprender la lengua meta, respectivamente. Seedhouse y Walsh (2010) mencionan, por ejemplo, que en el salón de clase de lengua las enunciaciones del estudiante, particularmente si estas son producidas en la lengua meta, además de exhibir un mutuo entendimiento socio-interaccional, también demuestran el *estado de aprendizaje* del estudiante; es decir, demuestran cuál es su nivel de aprendizaje de la lengua meta, y por consiguiente pueden estar sujetas a evaluación por parte del docente.

### *El interaccionismo en la ASL*

Tomando en cuenta las perspectivas anteriores se puede decir que el aprendizaje en el salón de lengua no solamente ocurre en las mentes de los individuos sino que es un proceso observable dentro de la intersubjetividad de los participantes (Markee y Kasper, 2004) en el contexto pedagógico. En este sentido, el aprendizaje es visto como actividad interaccional o como aprendizaje interaccional (*situated learning*, “aprendizaje situado”, Lave y Wenger, 1991; *learning-in-action*, “aprendizaje en acción”, Firth y Wanger, 2007). Es importante recalcar

que en la interacción en el aula de lengua, además de la competencia lingüística, también quedan de manifiesto otras competencias las cuales están presentes en los comportamientos observables dentro del contexto áulico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Esta visión es presentada de manera profunda por Mondada y Pekarek Doehler (2004) quienes formulan este paisaje analítico como una perspectiva férrea socio-interaccionalista para el estudio de la ASL. En su artículo, las autoras dan cuenta empírica, de que aprender una lengua

“...implica aprender a enfrentarse a actividades discursivas contextualizadas y orientadas interaccionalmente. Es decir, el aprender una lengua va más allá de una relación entre un experto y un aprendiz y va mucho más allá de secuencias de andamiaje y negociación. De manera específica, el aprendizaje de lenguas está basado de manera intrínseca en la participación de los aprendientes en la organización del habla interaccional, en la estructuración de marcos de participación, en la configuración de actividades discursivas, en la definición de identidades de manera interaccional, y en convertirse en miembros competentes de la comunidad (o comunidades) en las que participan ya sea como estudiantes, inmigrantes, profesionistas, o cualquier otra identidad de relevancia local.” (p. 504, traducción del autor)

Las autoras dejan claro que el hecho de utilizar y desarrollar competencias en la lengua está intrínsecamente ligado con otras competencias, como la social, la interaccional, la institucional, etc., las cuales también son utilizadas y desarrolladas simultáneamente. Para hacer un bosquejo de esta perspectiva, veamos el extracto (9) que está tomado de una clase de inglés. El fragmento muestra parte de una actividad con la temática de “la creatividad”, en donde los alumnos tienen que evaluar primero, a su juicio, el nivel de creatividad que se requiere para cada una de las cuatro profesiones que les presenta el libro de texto y después realizar oraciones justificando sus juicios. La oración que se les presentó como modelo a seguir es *I think that a chef has to be the most creative because he needs to present his dishes in a very creative way* (“Creo que un chef tiene que

ser el más creativo porque necesita presentar sus platillos de manera creativa”). El extracto inicia cuando la profesora (T) comienza a solicitarles dichos ejemplos de oración a los alumnos (Ss).

**(9) Part8. Readings. CUCEA 2020. 08:00**

...

- 245 T: Ah: (.) who can- who can form a <sentence>, (.)  
Ah, quien puede formar una oración
- 246 that doesn't talk about the chef, (.) >for the  
que no sea sobre el chef, para el
- 247 surgeon, (.) photographer, or the jazz musician.<  
cirujano, el fotógrafo, o el músico de jazz
- 248 >a very similar sentence like this one.<  
una oración muy similar a esta
- 249 (1.5)
- 249 T: who wants to give it a try.=  
¿Quién quiere intentarlo?
- 250 (1)
- 251 S3: Yamilet=  
252 T: =Yamilet? yeah?=  
¿Yamilet? ¿Sí?
- 253 S7: =(h)No:(h)=  
No
- 254 T: =No? (.) no. (.) Ángel↑, (.) maybe you.=  
¿No? No. Ángel, quizá tú
- 255 S7: =(h)Yeah(h) hehe ((otros estudiantes ríen))  
Sí
- 256 T: Yes Ángel, (.) how many people vote for Ángel?  
Sí Ángel, ¿Cuántas personas votan por Ángel?
- 257 ((T1 levanta la mano y Ss también levantan la mano.))
- 258 T: Thank you. (.) Ángel you are my volunteer  
Gracias. Ángel, tú eres mi voluntario
- 259 to[day >go.<

el[día de hoy. Adelante.

260 S3:     [>Extra point.<=  
           [Punto extra

261 Ss:    Hahaha=

262 T:     (h)What did he say(h)?= ((dirigiéndose a una alumna))  
           ¿Qué dijo?

263 S?:    Extra point=  
           Punto extra

264 Ss:    =[Hahaha

265 T:     =[Hahaha=

266 S3:    =I think a:: (.) a jazz musician (.) <has to be>  
           Creo que un músico de jazz tiene que ser

267        the most creative=  
           el más creativo

268 T:     ((T1 asiente.))=

269 S3:    (h) ah:(h)=  
           ah

270 T:     Give me an explanation.  
           Dáme una explicación.

271 S3:    (Can I use) (.) "because"  
           ¿Puedo usar "because"?

272 T:     Yeah ((T1 asiente.)) mhm  
           Sí

273 S3:    <Because> (.2) (        ) (to invent) (.) a (.) new  
           Porque para inventar una nueva

274        (.) melodies, (.) is (.) hard.=  
           melodías es difícil

275 T:     =Very good. (.) >yes.< right? finish?  
           Muy bien, sí, ¿muy bien? ¿Terminaste?

276        yes? Ángel? (.) >very good.< so ah: he  
           ¿Sí? ¿Ángel? Muy bien, entonces, ah, él

277        thinks that a jazz musician is- has the most  
           piensa que un músico de jazz es- tiene

- 278           <creative> eh: (.) job, because inventing  
                  el trabajo más creativo porque inventar
- 279           new pieces of music or new melodies, requires  
                  nuevas piezas musicales o nuevas melodías requiere
- 280           a lot of creativity yes?  
                  mucho creatividad, ¿sí?

El extracto muestra diferentes momentos interaccionales que se encuentran unidos secuencialmente y que tienen características muy particulares del contexto áulico. Al inicio, la profesora pide participación de los alumnos, sin embargo, su solicitud (de la líneas 245 a la 248) no tiene respuesta (línea 249). Ante esto, la profesora reformula su petición, esta vez atenuándola, es decir, en lugar de pedir a alguien que “pueda” hacer un enunciado, cambia a pedir a alguien que “quiera intentarlo”. Después de un silencio (línea 250), el alumno Ángel (S3) nombra a su compañera Yamilet (S7) para participar (línea 251); no obstante, la profesora, al confirmar con Yamilet su disposición a participar (línea 252), obtiene una negativa de la alumna (línea 253), lo cual sugiere que Ángel la había nominado sin estar de acuerdo o sin su autorización. La profesora, al quedarse sin colaboradora, toma la oportunidad para nominar al mismo Ángel como participante (línea 254). A la nominación de Ángel le sigue un ejercicio de votación orquestado por la profesora (de la línea 256 a la 258), el cual trae como resultado la designación de Ángel como el estudiante a participar. Con esta actividad democrática la profesora no solamente logra cumplir su petición, o sea, obtener algún participante para revisar la actividad, sino también mitiga su imposición de asignación, ya que no es la profesora la que designa al alumno de manera autoritaria, sino que da la impresión de que fueron sus compañeros de clase también los que lo eligieron. Ángel responde a esta asignación con una petición de calificación extra (línea 260), que es registrada como broma por la profesora (línea 265) después de que se resuelve una secuencia de reparación hetero-iniciada (líneas 262 y 263). Esta primera parte del fragmento ilustra la organización social que se reproduce momento a momento, turno a turno, acción tras acción durante el encuentro áulico; por ejemplo, el fragmento demuestra que la relación profesora-alumnos es una relación social asimétrica: la profesora maneja la inte-

racción, lo cual implica asignar turnos, establecer los temas a tratar y en general dirigir la dinámica interaccional de la clase, esto entre otras cosas, como mostrar, evaluar, poner orden, etc. A su vez, los alumnos también muestran su aceptación a ser dirigidos por la profesora, i. e., al reproducir su rol social de manera interaccional. Estos comportamientos siguen un proceso de socialización, es decir, se aprenden y se desarrollan; por lo tanto, son comportamientos que se espera ocurran y que los mismos participantes demuestren en su interactuar dentro de su intersubjetividad. De parte del docente, en particular, podemos ver, por ejemplo, el despliegue de su competencia interaccional áulica (Walsh, 2006; 2011; ver más adelante) la cual tiene que ver con el logro de objetivos pedagógicos, que se alcanzan de manera interaccional. Incluso, podemos agregar aquí que también la profesora utiliza la interacción para mitigar su autoridad y ser más explícitamente democrática.

La segunda parte del fragmento la podemos caracterizar como la actividad base, para la cual la primera parte fue el preámbulo. Esta es la respuesta, o participación, del alumno que además de demostrar su competencia lingüística del inglés, también es una muestra de su competencia para resolver tareas o ejercicios que requieren de un razonamiento sobre la temática a tratar, por “simple” que esta sea. En este caso en particular, la tarea consistió en evaluar la creatividad que se requiere en diferentes profesiones de la sociedad; es decir, expresar en inglés su percepción sobre cuatro profesiones. Ángel da su respuesta en la línea 266, esta sigue el modelo que les presentó la profesora. En el momento siguiente, la profesora demuestra que recibió la respuesta del alumno (línea 268) pero no emite ningún comentario. Por su parte, Ángel da muestra de lo que parece ser un titubeo (línea 26) el cual registra indecisión en la producción de su respuesta. Ante esto, la profesora le indica que no es suficiente la respuesta que ha dado hasta el momento (línea 270), particularmente le indica que le faltó la justificación de la evaluación. El siguiente turno del alumno (líneas 271) resulta muy peculiar porque es ejemplo de un proceso de metalenguaje expresado interaccionalmente: Ángel le pregunta a la profesora si puede utilizar *because* (“porque”) para iniciar su complemento de respuesta. Con esto el alumno no solamente muestra duda sobre el elemento lingüístico a utilizar sino que también indica la pertinencia de consultar con la profesora su duda



antes de producir su respuesta; es decir, en un contexto áulico se espera que el alumno recurra y ejerza los elementos y recursos (en este caso interaccionales) a su disposición para producir así un elemento lingüístico adecuado a la tarea en cuestión; esto se puede describir como un ejercicio de competencia interaccional áulica del alumno (véase abajo). En la línea 272 la profesora de manera inmediata resuelve la duda del alumno y este da su complemento de respuesta (líneas 273 y 274). En sí el par adyacente (de las líneas 271 y 272) es una muestra de cómo los objetivos interaccionales de enseñanza-aprendizaje de ambas partes se orientan a hacer que el alumno se exprese o utilice la lengua meta de manera adecuada. Por último, de las líneas 275 a la 280, la profesora completa la secuencia IRE con su evaluación a la respuesta de Ángel. Como se puede observar, la profesora además de evaluar la oración la parafrasea, esto puede analizarse también como un despliegue de la competencia pedagógica de la profesora que toma el contenido de la respuesta del alumno para formular una oración más elaborada, un “eco” de la respuesta del alumno (Walsh, 2012), el cual tiene fines ilustrativos para los estudiantes.

Este análisis conversacional del fragmento muestra cómo una tarea, relativamente simple, de revisar las respuestas de un ejercicio conlleva a la realización de diferentes acciones sociales; en sí, el análisis muestra cómo en el contexto áulico de lenguas, el aprendizaje es una actividad social en donde los participantes se adhieren a roles institucionales que traen consigo fines particulares, los cuales se despliegan en la interacción y que dejan ver competencias de diversa índole, como la sociocultural, la lingüística, la metalingüística, la interaccional, la pedagógica, etc. A continuación presento una de las competencias que justamente sintetizan la noción o perspectiva de tomar al aprendizaje de lenguas como un *logro interaccional*: la competencia interaccional áulica.

### *La competencia interaccional áulica (CIA)*

Walsh (2006) define a la CIA como la habilidad del docente y los alumnos de utilizar la interacción en el aula como herramienta para mediar y asistir el aprendizaje de la lengua. La CIA tiene que ver con las decisiones interaccionales que se toman en el salón de clase y con la utilidad o efectividad que estas tienen para mejorar el aprendizaje; en otras palabras, la finalidad de la CIA es crear oportu-

nidades para el aprendizaje (Seedhouse y Walsh, 2010). Desde la perspectiva del docente, Walsh (2011) describe cuatro características que tienen que ver con el despliegue de la CIA. La primera de ellas es el *control de la interacción*; como se mencionó anteriormente, el docente es quien tiene la “batuta interaccional”, es quien designa los contenidos temáticos, las actividades de la clase, quien asigna turnos, etc. En el extracto (9), por ejemplo, vimos cómo la profesora recurre a un método aparentemente democrático para obtener un participante que respondiera el ejercicio. La segunda característica es *la adaptación del discurso del docente*, esto tiene que ver con diversos aspectos discursivos, como el de utilizar un código lingüístico accesible para los alumnos, hablar de manera clara y pausada, monitorear constantemente el entendimiento de los alumnos, etc. En el extracto (9), podemos ver, por ejemplo, que la profesora al no obtener la participación de un estudiante (línea 249) atenúa su solicitud de participación en su siguiente turno. Otro ejemplo de esta característica es la que se refiere a la creación de oportunidades de participación, por ejemplo, extender el tiempo de espera para que el estudiante de su respuesta ante una pregunta, darle oportunidad al estudiante de que se extienda en su toma de turno, darle a los alumnos tiempo para que planeen su respuestas (Walsh y Li, 2013). La tercera característica que menciona Walsh tienen que ver con las *técnicas que promueven la participación*, estas se refieren a rutinas, como las secuencias IRE, en las cuales la habilidad del docente radica en flexibilizar lo rígido que puede ser la secuencia IRE y favorecer, facilitar e incluso alentar la participación de los alumnos. La cuarta característica de Walsh es la *reparación* que, como se mencionó anteriormente, consiste en las técnicas que utiliza el docente para la corrección de errores; por ejemplo. en el extracto (9), la profesora no corrige al alumno de manera explícita al momento de evaluar su complemento de respuesta, no le corrige el uso del artículo singular *a* (“un”) con el sustantivo en plural *melodies* (“melodías”), sino que, como parte de la reformulación de la respuesta del alumno, la profesora produce la versión correcta de la frase. De manera concreta, Walsh (2012) indica que la CIA del docente se muestra al utilizar lenguaje adecuado para el objetivo pedagógico en cuestión, al moldear interaccionalmente las participaciones de los alumnos, y al crear y maximizar los momentos o espacios interaccionales de aprendizaje. Sert (2015) indica que la CIA también se compone de otros

elementos interaccionales como los recursos multimodales y multilingüísticos. Con respecto al primer tipo de recursos, el autor muestra cómo los ademanes y gestos, son utilizados para explicar el significado de una palabra; es decir, el docente utiliza gestos o señas icónicas que favorecen el entendimiento del significado de la palabra meta. En sentido similar, Walper et al. (2021) muestran cómo el docente utiliza gestos, miradas y manipulaciones de los materiales didácticos para inducir a los alumnos a participar durante la tarea en turno y de esta manera darle continuidad a las actividades pedagógicas. En lo referente a los recursos multilingüísticos, Sert (2015) ilustra que el uso de la primera lengua (L1) puede tener fines pedagógicos, por ejemplo, para comparar el significado de dos palabras similares en la segunda lengua. El autor menciona que si bien se puede reconocer la utilidad de la L1 en el salón de lengua, el docente de manera gradual puede orientarse a mostrar preferencia interaccional por la lengua meta haciendo que los alumnos parafraseen significados en la lengua meta o bien manteniendo el cambio de código exclusivamente con fines pedagógicos.

Con respecto a la CIA, desde la perspectiva del estudiante, podemos mencionar, por ejemplo, cómo los alumnos buscan o implementan estrategias para afianzar su aprendizaje dentro de los marcos participativos interaccionales que plantea el docente; como muestra de esto podemos ver en el extracto (9), cómo el alumno, antes de dar el complemento de su respuesta, le pregunta a la profesora si puede iniciar su respuesta con *because* (“porque”) y así poder dar la respuesta correcta al tener la información suficiente sobre lo que se puede o no responder. Walsh (2002) menciona que las preguntas, ya sean para solicitar alguna aclaración o confirmar alguna información, son estructuras conversacionales que se deben de fomentar en el salón de clase, principalmente preguntas de este tipo de parte del alumno al profesor. Waring (2011), por ejemplo, describe los tipos de iniciativas interaccionales que los alumnos pueden tener para crear oportunidades de aprendizaje; los alumnos pueden extender las secuencias de explicación presentadas por el docente, pueden también dar respuestas cuando estas no se han pedido, o bien, pueden responder más de lo que se les pide que respondan.

El estudio de la CIA mediante el AC, nos muestra la manera en la que los participantes crean interaccionalmente oportunidades para aprender y enseñar, es decir, al investigar la CIA se busca tener un entendimiento microscópico de

cómo se logra, mediante la interacción social, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Este tipo de estudios tiene un fin aplicado al desarrollo profesional del docente de lenguas, el cual trato en la sección final del capítulo junto con otras aplicaciones prácticas que se le han dado al AC dentro de la enseñanza de lenguas.

### **Aplicaciones del AC para la enseñanza de lenguas**

Como se mostró al inicio del capítulo, el AC es una herramienta de investigación que nos aporta una mirada microscópica de las dinámicas interactivas, de cómo nos entendemos al interactuar. Con respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, las secciones anteriores se han enfocado en mostrar cómo el AC ha servido para describir lo que Seedhouse (2004) llama *la arquitectura interaccional del salón de lengua*, y cómo, mediante el AC, podemos observar que el aprendizaje de lenguas es un logro interaccional. En este apartado final presento algunas de las aplicaciones prácticas que se le ha dado al AC en el contexto de enseñanza de lenguas; de manera concreta me enfoco en el uso del AC para estudiar el desarrollo de la CIA, en la utilidad de los descubrimientos del AC en el diseño de materiales pedagógicos y en qué manera el AC puede servir para la evaluación del dominio de la lengua meta.

#### *Desarrollo de la competencia interaccional áulica*

La relación entre aprendizaje e interacción en la enseñanza de lenguas es innegable, por lo tanto, resulta evidente e incluso fundamental, que el docente de lenguas esté consiente de la relevancia de la CIA en su labor con miras a desarrollar esta competencia como parte de su formación o profesionalización. Para esta concientización y desarrollo de la CIA en el docente de lenguas, Walsh (2003, 2006) propone un modelo de práctica reflexiva para el docente en donde el énfasis esté en el entendimiento, la descripción, y el hacer conciencia de lo que ocurre en el salón de clase. De manera particular, el modelo de Walsh se basa en la concientización de la toma de decisiones interaccionales del docente y de sus alumnos las cuales ocurren en el dinamismo del contexto pedagógico-interaccional. Walsh diseña un formato de observación para la autorreflexión al que le llama *Self-Evaluation of Teacher Talk* (“Autoevaluación del habla del docente”)

con la que el docente, al ver videograbaciones de sus clases, hace una evaluación de su desenvolvimiento pedagógico-interaccional, el formato correlaciona el uso del habla del docente con objetivos pedagógicos y describe patrones interaccionales que Walsh categoriza en cuatro modalidades que se describen en la siguiente tabla.

Tabla 1  
Modalidades del instrumento de autoreflexión de Walsh (2006).

Modalidad	Descripción
Gestión	Es el establecimiento y manejo de actividades de enseñanza durante la clase.
Habilidades y sistemas lingüísticos	Es cuando la atención se centra de manera particular en elementos lingüísticos (p. ej., de vocabulario, gramática) o en alguna de las cuatro habilidades (p. ej., productivas y receptoras).
Materiales	La interacción se centra en la manipulación de textos, audios o cualquier otro tipo de material didáctico.
Contexto áulico	Es cuando los alumnos expresan sentimientos, actitudes y emociones.

De la misma manera que los contextos descritos por Seedhouse (2004), las modalidades de Walsh son modalidades dinámicas, es decir, el docente va y viene de una modalidad a otra. El objetivo de esta forma de concientización mediante la autoreflexión es identificar los momentos interaccionales donde el actuar del docente hace que los objetivos pedagógicos y la interacción en el salón de clase tengan congruencia entre sí y se generen oportunidades de aprendizaje, o bien, identificar los momentos interaccionales donde ocurre lo contrario, donde hay inconsistencias entre los objetivos pedagógicos y la interacción, lo que hace que haya una obstrucción a las oportunidades de aprendizaje.

Sert (2010, 2015) propone otro modelo para el desarrollo de la CIA, también desde una postura autoreflexiva y de concientización. El modelo de Sert busca integrar el AC en la formación del docente de lenguas, pre-servicio o en activo. Su modelo se llama *Microscopic and Reflective Model for Language Teacher Education* (“Modelo microscópico y de reflexión para la formación de profesores de lenguas”); el modelo se enfoca en los detalles microscópicos interaccionales de la clase de lengua y consta principalmente de autoreflexiones y reflexiones colaborativas (con compañeros y mentores).

Figura 1  
Etapas del modelo de Sert (2015)



Como se puede observar en la figura 1, el modelo consta de cinco etapas las cuales pueden ser llevadas a cabo en un lapso de seis meses o un año. En la primera etapa se busca dar una introducción teórica a los componentes básicos de la CIA, la etapa está pensada para darse en un mínimo de seis horas y que de preferencia se pueda acompañar con extractos de videograbaciones de clases de lengua para ejemplificar la CIA. La segunda etapa del modelo consiste en la preparación y presentación de actividades pedagógicas las cuales son videograbadas y donde el docente en formación (pre-servicio) funge como docente y sus compañeros son sus alumnos. Durante la segunda semana de la segunda etapa, el profesor del curso le da retroalimentación al docente en formación sobre el despliegue de la CIA en la actividad grabada, esto se realiza en una sesión uno a uno donde el profesor le va indicando paso a paso el desenvolvimiento que tuvo en su práctica pedagógica. Al final de esta etapa el docente en formación escribe un ensayo reflexivo en donde se le pide que identifique mediante un análisis conversacional los aspectos positivos y negativos de su CIA. Tomando en cuenta la retroalimentación recibida, para la cuarta etapa, se espera que el

alumno prepare y presente actividades pedagógicas en un contexto real, i. e., con estudiantes reales; estas actividades también son videogradas. Después se le pide al docente en formación que intercambie sus videos con algún compañero de su elección para que en la etapa cinco se realice una reflexión colaborativa del desempeño interaccional. Concretamente se le pide al docente que del video de su compañero identifique momentos en donde el docente de manera exitosa cumple un objetivo pedagógico y muestra algunas de las características de la CIA. Y también se le pide que identifique en su propio video ejemplos en donde su CIA muestra carencias o fallas.

La presentación de los modelos para el desarrollo de la CIA ha sido de manera muy general por razones de espacio; sin embargo, el propósito es mostrar formas en las que la CIA puede ser fomentada en el docente de lenguas. Tanto el modelo de Walsh como el de Sert no son modelos rígidos, por el contrario, son guías y herramientas de trabajo que se pueden y deben adaptar a los contextos en donde se apliquen. Cabe mencionar que la concientización de la CIA y su desarrollo en el docente de lenguas son algo que, hasta donde sé, todavía no son parte de los programas de formación docente a nivel licenciatura o maestría en el contexto mexicano; sin embargo, es de mi conocimiento que se están generando proyectos que buscan investigar la CIA en la formación de docentes de inglés en México (p. ej., Vázquez Carranza y Villalobos Gonzalez, 2021; por aparecer; Mata Vicencio y Sánchez Huerta, 2021) y en Chile (Walper et al., por aparecer), lo cual puede contribuir a que en un futuro esta competencia sea integrada a la formación de los docentes pre-servicio y en la profesionalización de los docentes en activo en programas de esta índole.

### *Materiales para la enseñanza de lenguas*

Los materiales pedagógicos para la enseñanza de lenguas, como los libros de texto, contienen diálogos que intentan ser naturales y cotidianos pero es común que disten de serlo (véase McCarthy y Carter, 1994; Gilmore, 2004); esto se debe a que los autores de los libros utilizan intuiciones de nativo hablantes para crear diálogos y no necesariamente se basan en lo que las personas realmente dicen en su vida cotidiana. Por otro lado, como atinadamente señala Seedhouse (2004), el AC puede ser utilizado para identificar las similitudes y diferencias

entre diálogos inventados y diálogos reales, tanto en conversaciones cotidianas como en institucionales. En este sentido, existen diversas investigaciones que han utilizado el AC para mostrar cómo los diálogos de los libros de texto de lengua difieren de la realidad discursiva de las personas; por ejemplo, Wong (2002) compara llamadas telefónicas en libros de texto de inglés con las estructuras conversacionales de llamadas telefónicas reales que se han reportado en la literatura del AC. En general, lo que encuentra Wong es que las secuencias de llamamiento, saludos, identificación y preguntas de bienestar, todas ellas secuencias características de llamadas telefónicas reales (Schegloff, 1986), se omiten total o parcialmente en los diálogos de los libros o bien se presentan con características notablemente sintéticas y que resultan problemáticas. En un estudio similar, Bernsten (2002) identifica cómo en diálogos de libros de texto donde los hablantes realizan invitaciones, ofrecimientos o peticiones, los diálogos no incluyen pre-secuencias conversacionales las cuales son elementos útiles y comunes en conversaciones reales (véase Levinson, 1983; Vázquez Carranza, 2019). Y en un estudio más reciente y de manera similar, Nguyen et al. (2014) identifican que los diálogos que simulan encuentros entre personas que se conocen por primera vez carecen de elementos interaccionales que inviten a desarrollar los temas que se presentan en la conversación, particularmente no cuentan con lo que Maynard y Zimmerman (1984) llaman pre-secuencias temáticas. Evidentemente no se espera ni es necesario que los libros de texto contengan materiales auténticos del uso de la lengua, lo que es importante es que los autores de libros para la enseñanza de una lengua tomen en cuenta las dinámicas interaccionales que los hablantes utilizan al conversar para incluirlas en los diálogos que inventan como materiales; esto para poder ofrecerle a los estudiantes herramientas que les permitan convertirse en usuarios competentes de la lengua que aprenden. Scotton y Bernsten (1988) argumentan que al utilizar materiales discursivos auténticos le estamos dando la oportunidad a los alumnos de que aprendan formas reales de negociar significados a la hora de interactuar en la segunda lengua. Gilmore (2011), por su parte, demuestra con un experimento cómo los estudiantes que están expuestos a materiales reales o auténticos desarrollan más su competencia comunicativa (Hymes, 1972) que los estudiantes que solamente están expuestos a materiales del libro de texto.



En la colección de textos editada por Hall et al. (2010) se hace énfasis en la importancia de la competencia interaccional en la ASL, ya que las acciones sociales pueden ser universales en la interacción humana pero no así sus características interaccionales. Wong y Waring (2021) presentan una guía para la enseñanza del habla conversacional en inglés, es decir, para desarrollar la competencia interaccional, la cual las autoras definen como la habilidad de utilizar recursos verbales y no verbales para participar en encuentros conversacionales. Su guía está basada en lo que la literatura en el AC ha reportado hasta el momento sobre los patrones interactivos y características de las acciones sociales en conversaciones reales en inglés. El libro en sí ofrece una introducción al AC para profesores de lengua y presenta una serie de actividades conversacionales para desarrollar la competencia interaccional.

### *Evaluación del dominio de la lengua*

Dentro del área de la enseñanza de lenguas enfocada a la evaluación del dominio oral de la lengua, se han generado, desde hace tiempo, diversos señalamientos con respecto a la pertinencia del AC en el diseño y apreciación de las entrevistas utilizadas para evaluar esta competencia en los estudiantes (p. ej., Young y He, 1998; Lazaraton, 2002). El objetivo de estas entrevistas, como lo señala Egbert (1998), es el de evaluar qué tan bien el estudiante se puede desenvolver al interactuar con nativo hablantes de la lengua meta; este hecho hace que a pesar de tener el propósito de evaluar el uso de la lengua en contextos naturales, la misma naturaleza del evento hace que la interacción tenga características institucionales particulares, por ejemplo, la dinámica de la toma de turno está predeterminada, los roles de “evaluador” y “evaluado” salen a relucir en la interacción, la realización de acciones sociales, como la reparación, difiere de la conversación cotidiana; en este sentido, solicitudes de repetición de parte del entrevistado pueden ser evaluadas negativamente aún cuando este tipo de acciones son comunes en la interacción cotidiana. En este sentido, Lazaraton (2002) propone un marco de referencia para la validación de estas entrevistas desde una perspectiva cualitativa y que puede ser utilizado a la par de métodos de evaluación cuantitativos que son los característicos en estas evaluaciones. De manera particular, Lazaraton muestra estudios de validación realizados a los

exámenes de Cambridge (i. e., KET, CASE, IELTS, FCE) desde una perspectiva analítico-conversacional. En general la autora muestra cómo el AC es útil para observar lo que pasa en este tipo de entrevistas, cómo los participantes se orientan a sus metas institucionales y cómo las reglas o prácticas de la interacción cotidiana no aplican en este contexto. De manera similar, Walters (2007) diseña un protocolo para la evaluación de la competencia pragmática, la cual describe como la habilidad de entender y producir acciones sociales. El protocolo del autor se enfoca particularmente en tres acciones sociales: respuestas a evaluaciones, quejas y pre-secuencias; y su protocolo consiste en provocar de manera espontánea este tipo de respuestas de parte del entrevistado; el diseño apreciativo y de ejecución de esta tarea está basada en las descripciones que el AC ha hecho con respecto a este tipo de acciones sociales.

En sí, el uso que se le da al AC en la evaluación de la producción oral del estudiante de una segunda lengua se sintetiza en dos aspectos: con el AC se han descrito cuáles son las particularidades interaccionales de estos eventos de evaluación (p. ej., la colección de textos en Young y He, 1998); y también el AC ha aportado mayor precisión a la evaluación de la competencia interaccional, la cual pone énfasis en la realización de acciones sociales de acuerdo a la cultura de la lengua meta (p. ej., Walters, 2007); aquí por cultura me refiero de manera específica a las prácticas conversacionales visibles en interacciones naturales de hablantes nativos de la lengua meta (véase Sacks, 1992). De manera adicional, también el uso del AC, en este aspecto de la enseñanza en lenguas, ha creado conciencia en que el estudiante de lenguas no solamente muestra su competencia oral al producir verbalmente oraciones lingüísticamente correctas sino que también pragmáticamente adecuadas. Por último, el uso del AC en este menester sugiere que la habilidad de interactuar en la lengua meta tiene que ver con aspectos lingüísticos, pero esencialmente, tiene que ver con el logro de objetivos interaccionales; incluso Walsh (2006) sugiere que la competencia comunicativa interaccional se convertirá en la “quinta” habilidad.

## Cierre

En este capítulo he presentado formas de cómo el AC está vinculado con la enseñanza de lenguas. El docente de lenguas puede identificar en este momento

tres vínculos que son de utilidad para su formación profesional. El primero de ellos es el uso del AC para la descripción y análisis de la interacción en el salón de clase de lengua desde una postura con fines antropológicos. El segundo vínculo tiene que ver con un entendimiento del aprendizaje de una lengua como un evento socio-interaccional; es decir, a través del AC podemos describir cómo el aprendizaje se genera turno a turno, momento a momento en la interacción docente-alumno. Y la tercera relación, la cual podemos describir como el vínculo práctico, es el uso del AC para la formación del docente, particularmente, para el desarrollo de sus habilidades interaccionales en la docencia de lenguas; y también para la incorporación, a los contenidos didácticos, de lo que se ha descrito sobre la interacción desde la perspectiva del AC, esto con el fin de desarrollar la competencia interaccional del alumno en la lengua meta. Sert y Seedhouse (2011) mencionan que el AC sirve en sí para ver cómo los constructos de competencia y aprendizaje son logros interaccionales.

## Bibliografía

- Bernsten, J. G. (2002). *Using Conversation Analysis to Evaluate Pre-Sequences in Invitation, Offer, and Request Dialogues in ESL Textbooks*. Tesis de Maestría. Universidad de Illinois.
- Drew, P. (1995). Conversation Analysis. En J.R. Smith, L. Harré, van Langenhove y P. Stearns (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 64-79). Londres: Sage.
- Drew, P. y Heritage, J. (eds.) (1992). *Talk at Work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Egbert, M. (1998). Miscommunication in language proficiency interviews of first-year German students: comparison with natural conversation. En Young, R. y He, A. (Eds.), *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency* (pp. 147-69). Amsterdam: Benjamins.
- Enfield, N. J. (2013). *Thinking: Agency, Enchrony, and Human Sociality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Enfield, N. J. y Sidnell J. (2017). *The Concept of Action*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Firth, A., y Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Firth, A. y Wagner, J. (2007). Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800-819.
- Gardner, R. (2013). Conversation Analysis in the Classroom. En T. Stivers, y J. Sidnell (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 593-611). Malasia: Wiley- Blackwell.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnometodology*. Cornwall: Prentice-Hall Inc.
- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58(4), 363-374.
- Hall, J. K. (2004). Learning as an interactional achievement. *The Modern Language Journal*, 88, 607-612.
- Hall, J., Hellermann, J. y Pekarek Doehler, S. (2011). *L2 Interactional Competence and Development* (Vol. 56). Alemania: Multilingual Matters.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Oxford: Polity Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative competence. En Pride, J. B. y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics. Selected readings* (269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (ed.). *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 15-31). Filadelfia: John Benjamins.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), 200-215.
- Kasper, G. (2009). Locating cognition in second language interaction and learning: Inside the skull or in public view? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 47(1), 11-36.
- Jacknick, C. M. (2011). "But this is writing": post-expansion in student-initiated sequences. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 39-54.
- Lazaraton, A. (2002). *A qualitative approach to the validation of oral language tests*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Y-A. (2007). Third turn position in teachers talk: contingency and the work of teachers. *Journal of Pragmatics*, 39, 1204-1230.

- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markee, N., y Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *Modern Language Journal*, 88(4), 491–500.
- Mata Vicencio, T. A. y Sánchez Huerta, A. I. (2021). Exploring Classroom Discourse Strategies to Enhance Communication. En Sánchez Hernández, V. et al. (Eds.). *La investigación docente en lenguas: voces de los lectores* (pp. 267-283). Champaign, IL: Common Ground Research Networks.
- Maynard, D. W., y Zimmerman, D. H. (1984). Topical talk, rituals, and the social organization of relationships. *Social Psychology Quarterly*, 47(4), 301–316.
- McCarthy, M. and R. Carter. 1994. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. Malasia: Longman.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.
- McHoul, A. (1990). The Organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19(3), 349-377.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University press.
- Mondada, L., y Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501–18.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. En J. M. Atkinson y J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action* (pp. 57-101). Newcastle: Cambridge University Press.
- Pomerantz, A. y Heritage, J. (2013). Preference. En T. Stivers, y J. Sidnell (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 210-28). Malasia: Wiley- Blackwell.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*, Vol. I y II. Cornwall: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Scotton, M. C. y Bernsten, J. (1988). Natural conversations as a model for textbook dialogue. *Applied Linguistics*, 9, 372–384
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50(1), 16–24.

- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2019). L2 classroom contexts: deviance, confusion, grappling, and flouting. *Classroom Discourse*, 10(1), 10-28.
- Seedhouse, P. y Walsh, S. (2010). Learning a second language through classroom interaction. En Seedhouse, P., Walsh, S. y Jenks, C. (Eds.), *Conceptualising Learning in Applied Linguistics* (pp. 127-146). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Sert, O (2010). A Proposal for a CA-integrated English language teacher education Program in Turkey. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12, 62-97.
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Croydon: Edinburgh University Press.
- Sert, O. y Seedhouse, P. (2011). Introduction: conversation analysis in applied linguistics. *Novitas-ROYAL*, 5 (1), 1-14
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70(6), 1075-1085.
- Schegloff, E. A. (1986). (1986). The routine as achievement. *Human Studies*, 9, 111–151.
- Schegloff, E. A. (1972). Sequencing in conversational openings. En Gumperz, J. J. y Hymes, D. (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (pp. 346-380). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Schegloff, E. A. (1980). Preliminaries to Preliminaries: ‘Can I ask you a question?’ *Sociological Inquiry*, 50(3-4), 104-152.
- Schegloff, E. A. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. En L.B. Resnick, J.M. Levine y St. D. Teasley (Eds), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp. 150–71). American Psychological Association.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization: a primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. y Sacks, H. (1973). Opening closings. *Semiotica*, 8 (4), 289-327.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. y Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53, 361-382.

- Sinclair, J.M. y Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Vázquez Carranza, A. (2019). *Análisis Conversacional: Estudio de la acción social*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Vázquez Carranza, A. y Villalobos Gonzalez, L. Ma. (2021). Análisis de la competencia interaccional áulica en la clase de lengua inglesa. En Sánchez Hernández, V. et al. (Eds.). *La investigación docente en lenguas: voces de los lectores* (pp. 113-128). Champaign, IL: Common Ground Research Networks.
- Vázquez Carranza, A. y Villalobos Gonzalez, L. Ma. (por aparecer). La pertinencia del fomento de la competencia interaccional áulica en la formación del docente de lengua inglesa. En *Memorias del 2º Congreso internacional de lenguas, lingüística y traducción de la ENALLT*.
- Walper, K., Reed, D. y Marsden, H. (2021). Designedly incomplete elicitation: teachers' multimodal practices to mobilise student-next action in Chilean secondary EFL classrooms. *Classroom Discourse*, DOI: 10.1080/19463014.2021.1920997
- Walper, K., Pinuer, N., Velasquez, C., Lizasoain, A. y Ortiz de Zarate, A. (en revisión). Chilean pre-service teachers' interactional awareness and classroom interactional competence in ELT simulated co-teaching practice sessions.
- Walters, N. S. (2007). A conversation-analytic hermeneutic rating protocol to assess L2 oral pragmatic competence. *Language Testing*, 24(2), 155-183
- Walsh, S. (2002). Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6(1), 3-23.
- Walsh, S. (2003). Developing Interactional Awareness in the Second Language Classroom Through Teacher Self-evaluation. *Language Awareness*, 12(2), 124-142.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. Londres: Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in action*. Londres: Routledge.
- Walsh, S. (2012). Conceptualising classroom interactional competence. *Novitas-ROYAL*, 6(1), 1-14.
- Walsh, S. y Li L. (2013). Conversations as space for learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 247-266.

- Warning, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): a single case analysis. *Language Learning*, 59(4), 796-824.
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201-218.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. Londres: Collins.
- Willis, D. (1996). *A framework for task-based learning*. Londres: Longman.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. trad. por G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell.
- Wong, J. (2002). "Applying" conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *International Review of Applied Linguistics*, 40, 37-60.
- Wong, J. y Waring H. Z. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: a guide for ESL/EFL teachers*. Nueva York: Routledge.
- Young, R. y He, A. (Eds.) (1998), *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency* (pp. 147-69). Amsterdam: Benjamins.



## Apéndice: convenciones de transcripción

=>	Indica la parte en particular de la que se habla en el texto.
(1)	El número en paréntesis indica la duración de una pausa en segundos.
(.2)	El número indica la duración de una pausa en décimas de segundo.
(.)	El punto indica un micro pausa.
[	El corchete indica el punto en el que traslape inicia.
=	Las líneas conectadas con dos signos de igual indican que la segunda línea sigue la primera sin algún silencio que se pueda identificar entre las dos, o que ocurren totalmente “pegadas” una con la otra.
↑↓	Indica el subir o bajar de la entonación respectivamente.
:	Indica que el sonido anterior está prolongado, entre más puntos haya más prolongado fue producido el sonido.
“palabra”	Las unidades de habla entre comillas son producidas con una entonación que indica que el hablante está citando lo que dijo alguien más.
.hh	Indica inhalación.
hh.	Indica exhalación.
heh, hih, hah	Indica risa. Entre más “haches” haya más prolongada es la risa.
£	Voz sonriente.
(h)palabra(h)	Palabras entre “haches” indican que la risa está infiltrada en el habla.
Pal-	Indica que la palabra o enunciación está cortada.
<b>PALABRA</b>	Letras versales indican un incremento de volumen.
(cálculo)	Palabras entre paréntesis indican un cálculo aproximado a lo que el hablante dice.
( )	Paréntesis vacíos indican que algo se dijo pero no se alcanza a entender o a escuchar.

((palabra))	Palabras en paréntesis dobles contienen descripciones de eventos.
°palabra°	Palabras entre signos de grados indican que el habla es suave o muy queda.
palabra?	Signo de interrogación indica entonación de pregunta.
...	Indican que hay conversación omitida en la transcripción.

# Reparación en el aula de lengua extranjera: Perspectivas desde el Análisis Conversacional Multimodal

*Katherina Walper*

## **Introducción**

Este capítulo presenta un resumen temático sobre la reparación en el aula de lengua extranjera desde la perspectiva del Análisis Conversacional (AC) y las prácticas multimodales (corporales y gestuales) desplegadas al realizar esta acción<sup>1</sup>. Reparar, desde el AC no es lo mismo que corregir, puesto que reparar incluye instancias más generales, como puede ser resolver un problema de comprensión auditiva o de otra naturaleza. En el contexto áulico, tradicionalmente, y desde la perspectiva de la adquisición de lenguas, se ha estudiado mayormente la corrección como la práctica para enmendar errores en la producción de los aprendientes. En este capítulo ahondaremos en la diferencia entre estas perspectivas y revisaremos los tipos de reparaciones establecidos desde los estudios de la conversación natural. Exploraremos el estado del arte de los estudios de reparación y, así, evidenciaremos cómo estas nociones nos ayudan a entender de manera más acabada esta importante labor pedagógica.

El elemento clave para diferenciar la reparación y la corrección es la intersubjetividad, es decir, el entendimiento mutuo entre los interactuantes. Por una parte, al hablar de reparaciones en la interacción, nos referimos a las secuencias

---

<sup>1</sup> Este estudio fue financiado por el programa de BecasChile Conicyt Programa de Doctorado en el extranjero, convocatoria 2014: PFCHA/Doctorado en el extranjero. Becas Chile/2014 – 72150154. Agradezco a Dra. Andrea Lizasoain, al editor y a los revisores por sus comentarios sobre un borrador anterior.

en la cuales los interactuantes enfrentan un ‘problema’ que debe ser resuelto en pos del entendimiento mutuo para permitir continuar con una interacción efectiva (Sacks, Schegloff, y Jefferson, 1974). Los problemas pueden ser de diferentes tipos, como, por ejemplo, de entendimiento debido a ruidos o personas que hablan al mismo tiempo (solapamientos), de escucha o audición, o de conocimiento epistémico diferente (ausencia de conocimiento común), entre otros. Entonces, al hablar de reparaciones nos referimos a los mecanismos a través de los cuales los interactuantes interrumpen la progresividad de la interacción para resolver problemas que surgen durante la secuencia (Schegloff, 2007). Una vez que la reparación es completada y el problema es resuelto, los interactuantes se orientan nuevamente al curso principal de la interacción. Este proceso completo comprende la trayectoria de la reparación (Sacks et al., 1974) y puede tener diferentes formas y turnos e involucrar a diferentes participantes.

Por otra parte, el concepto de corrección se relaciona comúnmente en contextos pedagógicos con prácticas para resolver errores gramaticales o léxicos, así como respuestas incorrectas de parte de los estudiantes. Por ejemplo, cuando los estudiantes utilizan tiempos verbales equivocados, o vocabulario poco apropiado, o conjugan los verbos irregulares erróneamente. Por lo tanto, la corrección corresponde a una práctica cuyo enfoque es más pedagógico que interaccional, como lo son las reparaciones. La corrección, por ende, se considera desde el AC como una práctica más específica que la reparación en tanto comprende el proceso de reemplazar estos errores (Hall, 2007; Macbeth, 2004). Como se puede observar, la finalidad de cada práctica es diferente, por lo tanto, al mantener una perspectiva desde el AC, no podemos usar estos conceptos como sinónimos. Las correcciones son un tipo de reparación, puesto que se enfocan en solucionar un tipo de problema mientras que las reparaciones abordan varios problemas interaccionales; no todas las reparaciones son correcciones (Drew, 1997; Kasper, 2006; Schegloff, 2007).

La relevancia de este tema para el quehacer pedagógico tiene que ver directamente con crear conciencia sobre los recursos pedagógicos que los docentes desplegamos en el aula. Es decir, las decisiones que tomamos *in situ* sobre, por ejemplo, los momentos en los cuales enfrentamos problemas en la comunicación, o queremos brindarles retroalimentación a nuestros estudiantes. La con-

ciencia sobre estos recursos clave corresponde a la esencia de la competencia interaccional áulica (*classroom interactional competence*) (Walsh, 2006), la cual es “la habilidad tanto de los docentes como de los estudiantes para utilizar la interacción como una herramienta para mediar y ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Walsh, 2011, p.158). Obtener conocimiento desde el AC sobre estas prácticas que desplegamos naturalmente día a día en nuestras aulas enriquecerá nuestro entendimiento de la complejidad de la interacción en el aula.

Para ejemplificar la diferencia entre los conceptos de corrección y reparación primero abordaremos el concepto de corrección desde la perspectiva del enfoque tradicional de la adquisición de lenguas. Esto nos permitirá establecer diferencias entre enfoques más cognitivos y el enfoque interaccional del AC. Luego, considerando que puede haber lectores poco familiarizados con el AC, abordaremos de manera general qué es este enfoque teórico y metodológico y qué es lo que estudiamos desde esta perspectiva en relación con las secuencias de reparación. Una vez establecido qué es el AC y el foco de estudio, exploraremos los tipos de reparaciones según quienes inician estos procesos (si son los estudiantes o los docentes quienes inician y reparan), y cómo se resuelven. A continuación exploraremos los estudios que se han realizado sobre reparación en aulas de lengua extranjera desde la perspectiva del AC con el fin de identificar el estado del arte, es decir, el estado del conocimiento actual sobre el tema.

Considerando que la interacción cara-a-cara es verbal y corporal, no podemos dejar de lado lo que comúnmente se conoce como *comunicación no verbal*. Día a día nos orientamos de manera natural a la combinación de estas prácticas cuando hablamos con otras personas: expresiones faciales, cambios en la voz, y gestos, entre otros, agregan información al mensaje. En el AC, esto se entiende como recursos multimodales, haciendo referencia a la *laminación* o combinación de diferentes tipos de recursos (Goodwin, 2000; Mondada, 2016). Por lo tanto, merece la pena observar de manera detallada qué recursos gestuales, corporales, y materiales despliegan los docentes al enfrentarse a problemas que requieren reparación.

Con el fin de ejemplificar cada concepto teórico y analítico en relación con el tema de este capítulo, exploraremos ejemplos de aulas secundarias públicas y subvencionadas chilenas. Estos extractos son parte de un estudio de

mayor envergadura cuyo objetivo fue identificar las prácticas multimodales de los profesores de inglés para promover la participación de sus estudiantes. Los estudiantes tienen de 16 a 17 años y el corpus se conforma de 4.9 horas de grabaciones en 5 aulas diferentes. Los docentes ejecutaron una actividad de *cuentacuentos* diseñada por la investigadora donde un reo escapa de la cárcel y los policías lo persiguen por lugares como el museo, el cine, el circo, el centro comercial, etc. Estos extractos que exploraremos a lo largo del capítulo permitirán enriquecer nuestro entendimiento tanto de los tipos de reparaciones, como también los recursos verbales y corporales que los docentes despliegan para solventar problemas interaccionales, logrando, de esta manera, una comprensión detallada sobre el funcionamiento y la importancia de las reparaciones en el quehacer pedagógico.

### **Correcciones en el aula desde la perspectiva de la adquisición de lenguas**

La corrección, entendida en el aula de lenguas como el conjunto de prácticas para enmendar errores gramaticales (como tiempos verbales o conjugaciones, entre otros) o léxicos (como uso de vocabulario), o respuestas incorrectas, en general, ha sido explorada desde el enfoque cognitivo-interaccional desde la hipótesis interaccional. Esta propone que dirigir la atención de los aprendientes a las formas lingüísticamente incorrectas tiene un efecto positivo en el proceso de adquisición, ya que les permite poner su atención en el *input*, es decir, el estímulo lingüístico. (Long, 1996, p. 452). Desde este enfoque, la retroalimentación correctiva, o *corrective feedback* (Lyster y Ranta, 1997; Lyster, Saito, y Sato, 2013) por parte de los docentes es clave para identificar y destacar usos erróneos de la lengua (Kasper, 1985). Se ha estudiado la corrección en cuanto a los tipos de retroalimentación correctiva explícita o implícita. Estos recursos discursivos varían desde la corrección explícita, modulaciones (*recasts*), peticiones de expansión, clarificación y justificación (*expansion, clarification and justification requests*), repeticiones (*repetitions*), elicitaciones (*prompts*), entre otros (Lyster y Ranta, 1997; Lyster et al., 2013). Al utilizar el concepto de reparación, lo hacen como un sinónimo menos común al de correcciones. Otros conceptos para referirse a la misma práctica son: retroalimentación didáctica (*didactic feedback*)

(Sheen y Ellis, 2011), y retroalimentación instruccional (*instructional feedback*) (Nassaji, 2015).

Desde esta perspectiva, se propone que es más probable que los aprendientes noten la retroalimentación correctiva explícita en lugar de la implícita. En la primera, se menciona que hubo un error y se provee la alternativa correcta, mientras que en la segunda se repite, por ejemplo, la respuesta de los estudiantes con el tiempo verbal correcto sin decir que cometieron un error. Sin embargo, algunos investigadores han sugerido, incluso, que los efectos de las correcciones implícitas pueden ser más robustos que las explícitas, puesto que son más efectivas a largo plazo, mientras que las explícitas son útiles a corto plazo (Lyster et al., 2013). En otras palabras, el fenómeno se estudia mayormente desde el punto de vista de las estrategias desplegadas por los docentes al corregir errores de los estudiantes y cómo los aprendientes demuestran la utilización de la información en su producción oral y el efecto de esto.

Cabe destacar que el proceso de retroalimentación correctiva no solo ocurre dentro del aula, sino que también fuera, como en conversaciones con hablantes nativos u otros aprendientes. Asimismo, las correcciones también pueden ser autocorrecciones realizadas por los mismos estudiantes al identificar sus propios errores, reformular su producción y autocorregirse. De esta forma, la reparación es una práctica que facilita el proceso de adquisición, ya que permite a los aprendientes darse a entender. El enfoque, entonces, es que la comprensión lleva a la adquisición (Dalton-Puffer, 2007; Gass, Mackey, y Pica, 1998; Long, 1980; Pica, 1987; Swain, 1985).

Desde el AC, no accedemos a información cognitiva con respecto al proceso de adquisición, sino que nos enfocamos en los comportamientos observables en la interacción y cómo esta se va desarrollando turno a turno<sup>2</sup>. Por medio del AC podemos identificar en detalle “cómo es que surgen las oportunidades para el aprendizaje de la lengua en diferentes actividades interaccionales” (Kasper, 2006). En el contexto áulico tradicional es el docente quien tiende a manejar las interacciones por medio del esquema tripartito de Iniciación-Respuesta-Retroa-

---

<sup>2</sup> Para estudios longitudinales sobre aprendizaje y adquisición de lenguas desde el AC, ver Eskildsen (2011).

limentación (*IRF* por su sigla en inglés: *Initiation-Response-Feedback*) (Sinclair y Coulthard, 1975). Desde el AC, partimos de la premisa que la interacción es el medio primario por el cual se logra el aprendizaje (Hall, 2009; Hellermann, 2003). Exploraremos esta rama en la sección sobre reparaciones en el aula desde la perspectiva del AC y ACM, pero para ello, primero debemos comprender de qué se trata este enfoque.

### ¿Qué es el análisis conversacional multimodal (ACM)?

El Análisis Conversacional (AC) es un enfoque teórico y metodológico que explora la interacción desde el análisis del sistema de turnos, de la toma de estos, y las prácticas interaccionales para lograr y mantener el entendimiento (la intersubjetividad) entre los hablantes. El AC busca, entonces, explicar cómo es que nos comunicamos y ordenamos en la interacción para compartir información y para ejecutar acciones sociales, como saludar, invitar, o evaluar.

El AC surgió en la Universidad de California en los años sesenta y setenta con el trabajo de Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff y Gail Jefferson (1974). Debido a la trayectoria del enfoque, la mayor parte de la bibliografía se encuentra actualmente en inglés; sin embargo, esto ha ido cambiando los últimos años con el trabajo de académicos y académicas que han impulsado el desarrollo de este enfoque en contextos e idiomas diferentes al inglés. Este capítulo forma parte de la motivación de traer bibliografía en el idioma inglés, a hablantes de español y, así, impulsar el desarrollo del enfoque en nuestro contexto latinoamericano. Por lo mismo, los conceptos de la literatura en inglés han sido traducidos al español poco a poco.

En sus inicios, el AC se enfocó en el estudio de conversaciones naturales o también llamadas cotidianas; con el pasar de los años se fue expandiendo su aplicación a contextos institucionales (Antaki, 2011), como son las aulas, las consultas médicas, las cortes y juzgados, tiendas, etc. Otra expansión que ha tenido el campo de estudio ha sido el análisis de los movimientos corporales y gestuales gracias al desarrollo de tecnología, como son las cámaras de video, expandiéndose a un Análisis Conversacional Multimodal (Goodwin, 1980; Mondada, 2014). En este sentido, se incluyen los movimientos de la mirada, ya sea



hacia interlocutores o a elementos materiales, los tipos de gestos realizados con las manos, los movimientos corporales o incluso actividades que compiten con el habla, como comer o beber líquido.

El AC tiene por objetivo principal describir y analizar la acción que realiza cada turno, como, por ejemplo: saludar, preguntar, invitar, regañar, explicar, etc. Estas acciones son constantemente reconocidas por los interactuantes (Levinson, 2013), lo cual es visible en la manera en la que diseñan sus turnos. Por esta razón, la herramienta analítica principal del AC es el *next-turn-proof-procedure*, el cual puede ser traducido como procedimiento de prueba del turno siguiente (Vázquez Carranza, 2019). Se considera que el habla es moldeada por el contexto (*context-shaped*) y que a la vez lo renueva (*context-renewing*) (Heritage, 1997).

La organización estructural de la interacción, según el AC, se compone de pares adyacentes (*adjacency pairs*) en los cuales el primer par corresponde al par base (“¿Cómo estás?”) y, el segundo, el par que responde a la acción instaurada por el primero (“Bien, gracias”). Es en base a estos pares que se va gestando la relevancia condicional (*conditional relevance*) en tanto el primer par delimita el universo de acciones posibles para el segundo (Schegloff, 2007).

### ¿Qué estudiamos cuando analizamos reparaciones desde el ACM?

Las reparaciones en la interacción surgen como prácticas contingentes debido a que los interactuantes las despliegan para solucionar problemas en la interacción “relacionados con la producción del habla, el entendimiento del habla o la audición en la conversación” (Sacks et al., 1974; Vázquez-Carranza, 2019, p. 77). Los participantes invocan estas prácticas a medida que es necesario y, por lo tanto, no son una característica típica de la interacción y su organización secuencial (Hall, 2007; Macbeth, 2004). Como vimos en la sección anterior, la organización secuencial desde el AC hace referencia a los pares adyacentes; considerando esta estructura, la reparación vendría siendo una práctica que puede insertarse entre los pares. Entonces, si bien la reparación no es parte de la secuencia estructural, es una herramienta importante que permite su concreción (Schegloff, 2007; Sidnell, 2010) debido a que si el problema no se soluciona, no puede haber entendimiento (*intersubjectivity*).

Al enfrentarnos a secuencias de reparación, el curso de acción principal (evidenciado en los pares adyacentes) es suspendido mientras se atiende al problema; y una vez reparado, los participantes se re-orientan a la acción principal para continuar su curso. En el ejemplo que hemos ido tejiendo:

01 A: ¿Cómo estás?

02 B: ¿Cómo? no te escuché, disculpa, ¿qué me dijiste?

03 A: Te pregunté cómo estabas.

04 B: Ah bien, gracias, ¿y tú?

En este caso, la secuencia de acción principal comprende los pares adyacentes de la línea 01 ¿Cómo estás? y la 04 “Bien, gracias”. Las líneas 02 y 03 son prácticas interaccionales contingentes de reparación, puesto que B busca solucionar un problema de escucha con respecto al primer par base. En la línea 04, “Ah” es un marcador de cambio de estado (*change of state token*) (Heritage, 1984) y “¿y tú?” inicia un nuevo par. Las líneas 02 y 03 corresponden, entonces, a pares adyacentes insertados (Schegloff, 2007). La práctica de reparación interrumpe la relevancia condicional, posponiendo la respuesta a la pregunta inicial, hasta que el problema haya sido solucionado (l.04) (Schegloff, 2007).

Como mencionamos anteriormente, el AC ‘puro’ estudia la interacción cotidiana<sup>3</sup>, y son estos principios los que se han ido aplicando a la interacción institucional (como es el aula). Las reparaciones en la interacción se gatillan desde una fuente (*trouble source*); en el ejemplo anterior, la línea 01 es el reparable (*repairable*), y es el otro hablante quien inicia la reparación (*other repair initiation*), indicando el problema o haciéndolo notar: el “¿Cómo?” en el ejemplo anterior. Luego, la resolución (*repair solution*) vendría siendo la línea 03 cuando A repite o parafrasea su pregunta.

---

<sup>3</sup> Con respecto a las secuencias de reparación en la interacción natural, se componen de diferentes operaciones, como son: inserciones (*inserting*), reemplazos (*replacing*), eliminaciones (*deleting*), búsqueda (*searching*), abandonos de turnos (*aborting*), saltos de secuencia (*sequence jumping*), reciclaje (*recycling*), reformateo (*reformatting*) y reordenamiento (*reordering*) (Kitzinger, 2013).

Según estas acciones, se pueden identificar cuatro tipos base de reparaciones, las cuales definiremos a continuación. Estos cuatro tipos de secuencias provienen desde el AC para el estudio de interacciones cotidianas y, en esta siguiente sección, las aplicaremos a interacciones áulicas para ejemplificar los tipos de trayectorias en base a quienes inician y quienes resuelven las reparaciones y correcciones. Esto nos brindará las bases teóricas para explorar en la siguiente sección el estado del arte de los estudios de reparaciones en las aulas de lenguas.

### *Tipos de secuencias de reparación*

#### *Reparación auto-iniciada y auto-resuelta:*

Corresponde a las secuencias en las cuales quien produce la fuente (el reparable), inicia y completa la reparación ya sea en el turno en curso o en un turno siguiente (Schegloff, 2007). Existe preferencia por la auto-reparación debido a que es el mismo hablante que produjo la fuente de reparación quien tiene la primera oportunidad de iniciar y completarla (Sidnell, 2010, p. 113).

Por ejemplo, en el siguiente extracto, la profesora C identifica un problema con su conjugación en inglés del verbo “terminar” (*finish*) (1.62) en la pregunta “Cómo terminó su historia?” (*How did your story finished?*) (1.62), y la auto-repara corrigiendo la conjugación con *ED* (1.67):

#### **Ejemplo 1: C-00\_46\_16-E-AndHowDidYourStoryFinish**

```
62      Tea: →and how did your story: finished?
           y cómo terminó tu historia?
63          (0.6)
64      St2:  e[e:hm
65      St1:  [goes to the hospital
           [va al hostpital
66      St3:  ((volvió)) al          [hospital
67      Tea: →          [finish. sorry
           [terminó. lo siento
68      St3:  hospital
```



ven animales?

104 St1: no

105 St2: NOO::

En este ejemplo podemos ver, además, cómo la profesora renueva la relevancia condicional con una pregunta más específica que requiere la respuesta de sí o no.

Estas auto-reparaciones del ejemplo 2 se conocen en la literatura como auto-reparaciones motivadas pedagógicamente (*pedagogically motivated teacher's self-repairs*) (Kasper, 1985, p. 209). A pesar de que esta práctica demuestra que los profesores están constantemente monitoreando las respuestas (o comportamientos) de los estudiantes, esta auto-reparación podría tener efectos negativos, puesto que puede no solo entorpecer la progresividad del habla (Stivers, 2013), sino también afectar a los estudiantes en el proceso de planificación de sus turnos, ya que las respuestas que planificaron para una primera pregunta pueden perder relevancia al enfrentarse a otra pregunta diferente. Como podemos observar, estar conscientes de este aspecto puede facilitar la labor pedagógica.

Por parte de los estudiantes, este tipo de secuencias se dan cuando auto-reparan sus turnos al reconocer errores gramaticales o anticipar problemas interaccionales. Cabe destacar que las auto-correcciones por parte de los mismos aprendientes han sido consideradas tradicionalmente como una señal de avance en la adquisición de la lengua (Gass y Selinker, 2008). Desde el AC podríamos declarar que un turno auto-reparado podría probar que los hablantes diseñan sus turnos en consideración con sus receptores (*recipient-design*).

### *Reparación hetero-iniciada y auto-resuelta:*

A diferencia del tipo anterior de reparación el cual, comúnmente, ocurre en el mismo turno, este segundo tipo de reparación engendra una secuencia, por lo que se devienen operaciones interaccionales para localizar el problema y repararlo (Sacks et al., 1974). En este tipo de secuencia el receptor inicia la reparación (hetero-iniciada) y es el productor de la fuente de reparación quien la repara (auto-resuelta). Este es, entonces, el caso de la conversación ficticia que analizamos del hablante B que no había escuchado cuando A le preguntaba “¿cómo estás?”.

El siguiente ejemplo demuestra este tipo de reparación para solventar un problema de audición en tanto que el profesor A no escuchó la pregunta de St4:

### **Ejemplo 3: A1-00\_15\_32-A-Screen**

- 01 St4: teacher (.) what (( ))  
profesor, qué ...
- 02 Tea:→what? (.) what's your question? Saúl.  
qué? cual es tu pregunta, Saúl?
- 03 St4: Lo escribimos desde que se escapó? (.)  
avanzando?
- 05 Tea: sí. sí.

En la transcripción en la línea 1 podemos ver un espacio entre (( )), lo que significa que no fue posible escuchar lo que decía el estudiante en la grabación. En este ejemplo, el profesor inicia la reparación (l. 02), y el estudiante produce la solución (l. 03) haciendo cambio de código (*code-switching*) al español, su lengua materna. En esta secuencia podemos observar cómo Saúl, el estudiante #4, se orienta al problema como uno de escucha debido a que el profesor pregunta “¿Cuál es tu pregunta, Saúl?” (*What is your question, Saúl?*) (l. 02). Sin embargo, también puede darse el caso en que el o la profesora utilice solamente un iniciador de reparación abierto<sup>5</sup> (Drew, 1997), como es la partícula “¿Qué?” (*What?*) y el o la estudiante se oriente a ella como una corrección de algún problema léxico-gramatical, y auto-repare su producción en cuanto al diseño del turno. Para ello el AC como herramienta nos permite identificar las acciones de cada hablante con base en el diseño de sus turnos.

---

<sup>5</sup> Un iniciador de reparación abierto indica que hay un problema con el turno anterior, pero no especifica la fuente. Un iniciador de reparación cerrado, por otro lado, especifica la clase de la fuente. “¿Qué?” es iniciador de reparación abierto, mientras que “¿quién?”, “¿cuándo?”, “¿dónde?” son cerrados. De hecho, el tipo de iniciador de reparación que utiliza el receptor demuestra su comprensión del turno anterior (Drew, 1997).

Considerando el concepto de corrección<sup>6</sup>, por otro lado, las correcciones hetero-iniciadas y auto-resueltas podrían ser las más comunes en nuestras aulas, ya que corresponden a la trayectoria de las secuencias de retroalimentación correctiva iniciadas por los docentes, y resueltas por los estudiantes. El ejemplo a continuación demuestra cómo la profesora inicia la reparación (l.140) al enfrentarse a la falta de respuestas del grupo seleccionado como hablantes siguientes, lo cual se evidencia en el silencio (l.139). La profesora inicia la reparación con el adjetivo posesivo “tu” (*your*) producido con mayor volumen (transcrita aquí con mayúsculas).

**Ejemplo 4: C-00\_46\_16-L-YourStoryHowDoesItEnd**

138 Tea: because remember. how does your story end?  
 porque recuerden, cómo termina tu historia?

139 (0.6)

140 →YO:UR story how [does it end?  
 TÚ hisoria, cómo termina?

141 St1:→ [ay. he went to the hospital  
 [ay, el fue al hospitl

142 Tea: he went to the hospital  
 el fue al hospital

En este caso podemos observar cómo la profesora se orienta al problema como uno de entendimiento (de las estudiantes) sobre qué parte están siendo interrogadas, puesto que la profesora modifica el diseño sintáctico de su turno desde “¿Cómo termina tu historia?” (*How does your story end?*) (l.138) a “Tú historia. ¿Cómo termina?” (*Your story, how does it end?*) (l.140). Si la profesora hubiese repetido la pregunta sin modificar el diseño del turno, podríamos declarar que se

---

<sup>6</sup> Es importante seguir considerando la diferencia entre reparación y corrección, puesto que, como nos recuerda Hall (2007) son muchos los estudios que utilizan el AC para explorar la organización secuencial pero que fallan en hacer la distinción entre corrección y reparación al abocarse a estudiar errores gramaticales y no problemas de comprensión, escucha o conocimiento compartido (p. 519).

orienta al problema como uno de escucha; sin embargo, al modificar el turno y producir el pronombre posesivo con mayor volumen, acompañado de un gesto deíctico apuntando al grupo (el cual no hemos transcrito aquí) queda en evidencia su orientación al problema como uno de entendimiento. Es la estudiante St1, como parte del grupo, quien responde “Ay, él fue al hospital” (*Ay, he went to the hospital*) (l.141). La profesora confirma (l.142).

Puede haber instancias en las cuales la solución de la reparación por parte de los estudiantes no se produce en el turno siguiente, por lo que se requerirá de mayor trabajo interaccional por parte de los docentes para lograr las respuestas pedagógicamente correctas. Estos casos corresponden a la acción de perseguir una respuesta (*pursuing*, en inglés). Desde la interacción natural, esta acción de perseguir puede corresponder a tres tipos de problemas: de comprensión, por lo cual los interactuantes deben trabajar para identificar cuál es la raíz del problema de comprensión; los episodios en los cuales no se comparte conocimiento común, por lo que deben proveer más información para solucionar el problema; y los casos en los que los interactuantes no están de acuerdo (Pomerantz, 1984). En el aula, perseguir las respuestas está directamente relacionado con la progresividad del proyecto pedagógico, como es el caso siguiente:

### **Ejemplo 5: B-00\_50-56-G06-C-In\_the\_museum**

152 Tea: where are you?  
dónde están? ((en la historia))

153 (.)

154 St17: the mus [eum  
el museo

155 St16: [museum  
[museo

156 (0.8)

157 Tea:→>>IN the museum the first picture?<  
EN el museo en la primera imagen?

158 (0.4)

159 St16: ah no:ou eh::

160 St23: in the street- ahah (.) heh



en la calle- jaja (.)            jej  
 161     St16: ahh yes hah in the Street  
           ahh si, jaj en la calle  
 162            (.)  
 163     Tea: aaaaa::hh

En este extracto la estudiante responde que el personaje está en el museo, sin embargo, esta no es la respuesta correcta, ya que, al principio de su episodio, el personaje está en la calle. Luego de las respuestas incorrectas de las estudiantes St16 y St17 (l.154, l.155), podemos observar cómo la profesora omite la producción de la evaluación (acción relevante para la l.156) y, en su reemplazo, persigue la respuesta enfatizando la preposición “in” y produciendo el turno con mayor velocidad (l.157). Este recurso prueba ser efectivo, puesto que las estudiantes chequean sus imágenes y corrigen su respuesta a “en la calle” (*in the street*) (l.160).

Desde el AC, podemos declarar que este tipo de secuencia corresponde a expansiones del tercer turno: le da espacio interaccional (*interactional space*) (Walsh, 2012) al aprendiente para participar. Siguiendo la hipótesis interaccional explicada en un principio, le da al aprendiente una nueva posibilidad para producir el ítem en cuestión y testear formulaciones en la lengua extranjera. Expandiremos en este tipo de recursos y su desarrollo secuencial en la sección sobre el estado del arte del estudio de las trayectorias de reparación en el aula. Otros recursos que los profesores utilizamos para perseguir respuestas son las repeticiones, ya sea repetir el turno de iniciación, repetir la respuesta incorrecta con entonación ascendente, o incluso abstenerse de producir el tercer turno con el fin de mantener la relevancia condicional y dejar el sistema de turnos abierto para que otros estudiantes puedan participar (Hellermann, 2003; Lee, 2007; Park, 2013; Seedhouse, 2004; Zemel y Koschmann, 2011). En este sentido, retener el tercer turno es una práctica que promueve la participación estudiantil y su autonomía al proveerles de espacio interaccional para reparar sus propias respuestas (Lerner, 1995, p.116) y es, sin duda, una práctica que podemos explotar en nuestras aulas.

### *Reparación auto-iniciada y hetero-resuelta*

En estos casos, quien produce la fuente de reparación inicia la secuencia, pero es otro quien la resuelve. Pueden ser ejemplos cuando alguien olvida algo, y demuestra este olvido por medio de muletillas (*fillers*) como “ehm” y otro interactuante colabora y produce el ítem, como es el caso del siguiente ejemplo, en el cual la estudiante #1 no recuerda la palabra para “cuerda” (*rope*) (1.92):

#### **Ejemplo 6: A-00\_16\_38-T-G02-StoryTelling-Shopp-Centre**

89      Tea:    DOES HE HAS to:-does he  
                 él tiene que-él  
90            have to FIGHT against the police or something?  
                 Tiene que PELEAR contra la policía o algo?  
91            (1.0)  
92      St1:→yeah well (.) ee:h (.) hee:  
                 si, bueno        eh        é:l  
92            (0.3)  
93      Tea:    sh s [h sh sh sh sh  
94      St1:→ [walk in aa:  
                 [camina en una...  
95            (1.3)  
96      Tea:→rope  
                 cuerda  
97            (0.4)  
98      St1:    yes a rope  
                 si una cuerda

En esta interacción podemos observar al profesor A, quien realiza una elicitación. Al producir su respuesta, St1 (1.92) demuestra problemas y titubea. De hecho, abandona su turno (1.94) y luego de 1.3 segundos de silencio (1.95), el profesor produce la solución, “cuerda” (*rope*) (1.96). En este caso, el profesor colabora con el turno de la estudiante y propone una respuesta candidata (*candidate answer*), y es la estudiante #1 quien confirma esta palabra. Entonces,

podemos ver en esta secuencia cómo la trayectoria varía dependiendo de quien inicia, produce y confirma las reparaciones. Solo a modo de acotación, en este mismo ejemplo tenemos un caso de auto-reparación efectuada por el docente en las líneas 89-90 el que auto-repara la conjugación del auxiliar “tener” (*to have*) desde “*does he has*” a “*does he have*”. La línea 93, por otro lado, corresponde a un recurso para manejar el comportamiento de los estudiantes y solicitarles silencio.

### *Reparación hetero-iniciada y hetero-resuelta*

En este último tipo de secuencias de reparación, el interlocutor es quien inicia y completa la trayectoria de reparación. En el aula, esta trayectoria se desarrolla en los casos de corrección explícita. Recordemos que las correcciones son un tipo de reparaciones. El ejemplo con el cual analizaremos esta secuencia no tiene relación con un turno hablado que necesita ser reparado o corregido, como ha sido el caso hasta ahora de las interacciones áulicas que hemos analizado. En este ejemplo, la profesora se acerca a un grupo y les brinda retroalimentación correctiva sobre las oraciones que escribieron de su historia y corrige el tiempo verbal del verbo “perseguir” (*follow*) (l.11) y el pronombre masculino para referirse al personaje (*him*) (l.16):

#### **Ejemplo 7: B-00\_16\_37-T-G3-You-have-to-add-ED**

(Tea is reading from the students' notebook)

(profesora está leyendo del cuaderno de los estudiantes)

- 11 Tea: →FOLLOW. but that's past. you have to add -ed  
 PERSIGUE, pero está en pasado, deben agregar la  
 -ed
- 12 (0.6)
- 13 Tea: >°because it's a regular verb°<  
 >porque es un verbo regular<
- 14 (2.3)
- 15 St3: VEEES °te lo dije°
- 16 Tea: →followed. HIMM

(lo) persiguió, él  
 17 St1: ah. haa:h  
 18 Tea:→okay? (.) Alf is a maa:n  
           okay? (.) Alf es un hombre

En este extracto podemos observar una instancia de retroalimentación sobre el trabajo escrito de las estudiantes. La profesora B lee con mayor volumen el verbo *follow* (l.11) y explica que es un verbo regular y que en pasado lleva el sufijo *-ed* (l.01-03). Luego se orienta a la ausencia de toma de turno (o *uptake*) evidenciada en el silencio de 2.3 segundos (l.14), y provee el verbo conjugado “persiguió” (*followed*) (l.16) y marca con volumen el pronombre masculino (*him*) (l.16), proveyendo a las estudiantes con retroalimentación para corregir el pronombre femenino (*her*) que ellas habían escrito, y la explicación o justificación de que “Alf es un hombre” (*Alf is a man*) (l.18). Corresponde a una reparación hetero-iniciada y hetero-resuelta, ya que es la profesora quien inicia y completa la reparación.

Al ser un contexto áulico, podemos encontrarnos con un sub-tipo de reparaciones hetero-iniciadas y hetero-completadas en donde la profesora inicia la reparación (hetero-iniciada) y no provee la solución, sino que selecciona a otro estudiante diferente de quien produjo la fuente a reparar para que la produzca (hetero-completada). Este es el caso del ejemplo 8, en el cual St2 se autoselecciona (l.116) para hacer una aseveración con respecto al evento del hospital, diciendo que va antes del evento del incendio (l.118-120). La profesora parafrasea la aseveración de la estudiante “el hospital va antes del incendio” (*the hospital is before the fire*) (l.122,125) con entonación ascendente, demostrando duda, y pregunta al resto del curso “¿antes, o después?” (*before or after?*) (l.128):

### **Ejemplo 8: C-00\_46\_16-K-Before-After**

115 Tea: so (.) are we able now to: (.)  
           entonces, somos capaces ahora de  
 116 St2:→ehmm.  
 117 [to: (.) get them together?  
           [de combinarlos ((los eventos de la historia))?

118 St2:→[the hospital [i:s  
[el hospital [(va))

119 Stx: [yes  
[si

120→ St2: before? (.) eh:mm °the: the fire°  
antes? eh:m del, del incendio

121 (1.2)

122 Tea: the hospital? (.) i:s (.)  
el hospital? va

123 St2: before  
antes

124 (0.2)

125 Tea: before the fire.=  
antes del incendio

126 St2: =ye:s  
si

127 (0.5)

128 Tea:→befo [re? or after (.) the fi [re?  
antes? o después, del incendio?

129 Stx: [yes  
[si

130 Stx: [before  
[antes

131 St2: before  
antes

132 (0.3)

133 Stx: after  
después

134 (.)

135 Sts: aa: [after  
[después

136 Sts [AA:F [TER  
[después

137 Tea: [is after [the fire  
[va después [del incendio

138 St2: [after?  
[después?

139 Sts: [AA:FTER  
[DESPUÉS

140 Sts: AAA:FTER  
DESPUÉS

141 (0.3)

142 Tea: is after the fire. very good  
va después del incendio, muy bien

143 because remember. how does your story end?  
porque recuerden, cómo termina tu historia?

Con la elicitación (l.128), la docente se orienta al resto del curso abriendo el marco de participación (*participation framework*) (Goffman, 1981) y, por ende, delega la reparación, ya que no es antes, sino después del incendio que llevan al personaje al hospital. Además, podemos destacar que la aseveración de St2 hace que se interrumpa la progresividad de la secuencia de elicitación (l.115, l.117). La docente no se orienta a la respuesta de una estudiante (l.129) sino que atiende el problema que tiene St2 al confundir los conceptos antes/después (*before/after*). Esta secuencia de reparación ha sido denominada en el campo como reparación delegada (*delegated repair*) (Kasper, 1985) o reparación iniciada por el o la profesora y completada por pares (*teacher-initiated peer repair*) (Seedhouse, 2004). Este extracto del ejemplo 8 lo analizaremos desde la perspectiva multimodal en la última sección del capítulo, puesto que los recursos gestuales y de la mirada son esenciales para entender a cabalidad lo que sucede y cómo los marcos de participación se van modificando turno a turno.

Una vez revisados los tipos de secuencias de reparación desde el AC, vale la pena agregar que, sin duda, estos pueden variar según el enfoque pedagógico de la actividad o el momento de la clase en el cual ocurren. Como explica Seedhouse (2004), existen cuatro contextos en el aula, refiriéndose a los enfoques pedagógicos que se combinan durante una clase, como son: forma y exactitud

(*form-and-accuracy*) en el cual las interacciones se enfocan en la producción correcta de formas lingüísticas y el profesor tiende a guardar mayor control de las interacciones; significado y fluidez (*meaning-and-fluency*), en el cual se enfatizan las oportunidades de expresión promoviendo la expresión de opiniones y la fluidez por sobre la precisión lingüística; orientado a la tarea (*task-oriented*), en donde los estudiantes trabajan en una tarea y el profesor toma un rol secundario en cuanto no articula las interacciones como grupo completo y los estudiantes tienden a trabajar en grupo, y el profesor brinda retroalimentación; y procedimental (*procedural*), en donde los profesores brindan instrucciones respecto a las tareas a realizar, por lo cual las secuencias de reparación se abocan a solventar problemas de comprensión de las instrucciones. En resumen, Seedhouse (2004) explica que los tipos de interacciones están intrínsecamente relacionados con la actividad pedagógica en curso y, por ende, podemos concluir que los tipos de secuencias de reparación varían de la misma forma según el tipo de problema a solucionar y el tipo de objetivo pedagógico de la actividad. Como explicábamos anteriormente, el AC promueve la visión de que el aprendizaje de la lengua está directamente relacionado con el logro interaccional (*interactional achievement*), puesto que se considera el lenguaje, y, por tanto, la adquisición del mismo, como un fenómeno emergente y socialmente construido (Markee, 2004).

En la siguiente sección revisaremos el estado del arte de este fenómeno de la interacción áulica y cómo ha ido variando desde sus inicios a los últimos estudios que han incluido los recursos multimodales (gestuales y corporales) de los y las docentes.

### **Reparaciones en el aula desde la perspectiva del AC y ACM: Estado del Arte**

Como ya hemos mencionado, a diferencia de las correcciones, las reparaciones en la interacción surgen como prácticas contingentes en tanto los participantes las despliegan para solucionar problemas en la interacción (y no errores gramaticales o respuestas incorrectas).

Uno de los primeros trabajos en esta temática fue el de Faerch y Kasper (1982), quienes restringen el concepto de reparación a las acciones secuenciales que tienen relación con el discurso que ellas denominan ‘histórico’, en tanto

fue emitido por los hablantes en turnos anteriores. La diferencian, así, de anticipaciones que pueden hacer los hablantes sobre posibles problemas en turnos siguientes y, así, auto-reparan partículas de turnos en curso pensando en la competencia interaccional del receptor. Corresponde, entonces, a una de las trayectorias de auto-reparación que exploramos bajo el tipo de secuencia auto-iniciada y auto-resuelta; en particular, en el ejemplo 2 en donde la profesora delimitaba la elicitación a una pregunta de respuesta sí o no (*yes/no question*).

Un segundo esfuerzo por expandir las nociones de reparación del AC clásico al contexto pedagógico fue Kasper (1985) quien aplicó a este contexto institucional las cuatro clasificaciones ya explicadas y ejemplificadas (auto-iniciada y auto-resuelta, hetero-iniciada y auto-resuelta, auto-iniciada y hetero-resuelta y hetero-iniciada y hetero-resuelta). En este sentido, Kasper (1985) fue pionera en presentar un análisis turno a turno de las trayectorias de reparación tanto en contextos en los cuales se privilegia la precisión lingüística, como en contextos en donde se prioriza el intercambio de información y la fluidez. Kasper (1985) reveló que las diferencias entre reparación y corrección no son tan visibles en el aula, puesto que dependen de cómo se configura la secuencia turno a turno y cuál es el problema a reparar. El mismo cuestionamiento se hizo Macbeth (2004) declarando que la corrección en el aula es un logro de la enseñanza formal, que las reparaciones sirven para mantener la intersubjetividad, y que las correcciones son un ejercicio normativo (p.723). Esto puede dilucidar por qué, a diferencia de las conversaciones cotidianas, en el aula no encontramos una preferencia por la auto-reparación y sí por la hetero-reparación.

Un tercer trabajo clásico y central es el de McHoul (1990), quien estudió aulas de geografía en Australia. A pesar de que no se trata de un contexto de lenguas extranjeras, como es nuestro foco, las conclusiones con respecto a las preferencias estructurales de las trayectorias de reparación son relevantes de igual manera. Similar al trabajo de Kasper, McHoul (1990), analiza los cuatro tipos de trayectorias de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) e identifica las prácticas que despliegan los docentes para destacar fuentes de reparación para que sean notadas por los estudiantes, y cómo estas prácticas establecen la relevancia condicional (Schegloff, 1968) para que los estudiantes realicen auto-reparación. Estas prácticas las denomina: *cluing*, es decir, los profesores dan pistas a los estudian-



tes; *recycling*, en el cual reciclan la raíz de la reparación por medio de secuencias expansivas; y *withholding*, en donde retienen la solución. Otros sub-tipos son *recursive initiation*, a través de los cuales los docentes persiguen la solución después de que estudiantes han propuesto soluciones erróneas, y *modulation*, es decir reparaciones hetero-resueltas, pero producidas de manera tentativa con entonación ascendente, por ejemplo. Además, destaca que los profesores pueden combinar estas prácticas hasta agotar los recursos para lograr la solución, y que las trayectorias de reparación no siempre cuentan con aceptación o rechazo directo en tercera posición (para el cierre de secuencia), sino que puede ser que el profesor continúe con su proyecto pedagógico.

Desde los trabajos ya revisados podemos evidenciar un cambio de enfoque en el campo de estudio, desde la clasificación inicial de las técnicas de reparación y las trayectorias de las secuencias, a la exploración de la riqueza del tercer turno en la secuencia tripartita de Iniciación-Respuesta-Retroalimentación (Sinclair y Coulthard, 1975). El cambio de foco ocurrió en respuesta al trabajo de Mehan (1985) quien destacó tempranamente la relevancia del tercer turno evaluativo, enfatizando que es una característica esencial del discurso educacional, puesto que evalúa la concreción de los pares adyacentes anteriores de iniciación y respuesta. Park (2013) exploró el rol del tercer turno tanto en contextos pedagógicos enfocados en el intercambio de opiniones para trabajar la fluidez, como en contextos de precisión lingüística y concluyó que al trabajar la fluidez, el tercer turno busca invocar una explicación de la opinión emitida sin necesariamente orientarse a ella como problemática (reparación), mientras que al enfocarse en la precisión lingüística, el tercer turno se utiliza para confirmar la respuesta o para corregirla. Con respecto al primero, otros autores se han referido a esta misma práctica como retroalimentación conversacional (Hall, 2007) o reparación pedagógica (Wong y Waring, 2010), ya que la despliegan para promover la participación y realzar aspectos pedagógicos. Estos conceptos definitivamente destacan la conexión reflexiva entre la interacción y la instrucción.

En relación con los recursos interaccionales que han sido identificados en la literatura al momento de realizar reparaciones, podemos destacar los enunciados de diseño incompleto (*DIUs: designedly-incomplete utterances*) (Koshik, 2002), los cuales corresponden a turnos que los docentes ‘suspenden’ y que deben ser

completados por los estudiantes. Por ejemplo, sostener el lápiz grafito, y decir “pen\_\_\_”, y los estudiantes completen la palabra con la sílaba “cil” (*pencil*). Este fenómeno tiene un enfoque pedagógico en tanto el diseño del turno de iniciación delimita la posibilidad de respuestas de los estudiantes en cuanto deben ajustarse al diseño sintáctico del turno puesto en curso por el profesor. Koshik (2002) identificó cómo los docentes utilizan este tipo de recursos interaccionales para iniciar trayectorias de reparación. Estos turnos verbales son proyectados por los docentes a través de recursos corporales, como son gestos icónicos sobre el concepto elicitado, o gestos deícticos para demostrar orientación al hablante seleccionado o a algún artefacto, o movimientos de la mirada para demostrar orientación al marco de participación, entre otros. Para más detalles sobre esta práctica en particular, véase Walper *et al.* (2021). Estos turnos también emanan naturalmente al momento de realizar actividades de completación (*fill-in-the-gap*) (Hazel y Mortensen, 2019), en los que los estudiantes deben completar oraciones que tienen palabras faltantes.

Otra práctica de reparación identificada por académicos que analizan la interacción desde la perspectiva del AC es la de reparaciones incrustadas (*embedded repair*). En este fenómeno el turno del profesor que se emite después de una fuente de reparación realiza dos acciones simultáneas: la acción que continúa la trayectoria principal (por ejemplo, una discusión sobre un tema de conversación), y la acción de hacer reparación. En este caso, la acción de reparar es mitigada al realizarse de manera implícita y al no interrumpir la progresión del curso de acción, ya que la reparación no es elicitada sino producida por el mismo profesor. En este sentido, esta técnica de reparación se diferencia de los tipos de secuencia que hemos explorado: no se interrumpe el curso de acción, sino que se prioriza la progresividad de la interacción sin orientarse al reparable de manera explícita (Brouwer, Rasmussen, y Wagner, 2004; Seedhouse, 2004). Este fenómeno también ha sido identificado como reparaciones indirectas (*indirect repair*) (Walsh, 2011), o reparaciones encubiertas (*covert repair*) (Jefferson, 1974). Como podemos observar, una vez más, la importante labor de los docentes ya que las prácticas que desplegamos tendrán directa relación con el curso

de acción y la actividad pedagógica en desarrollo. Recordemos que detenerse a hacer una corrección o repación puede interrumpir el curso de la secuencia interactiva principal al abocarse al ítem reparable o al corregible.

Un intento realizado en el contexto chileno que se encuentra en la interfaz entre los estudios de correcciones y retroalimentaciones es el trabajo de Cancino (2015), quien aplicó algunos de los lineamientos analíticos del AC para analizar el discurso de profesores chilenos y así identificar y clasificar las oportunidades de participación de los estudiantes con base en los tipos de retroalimentación correctiva (*corrective feedback*) que los profesores desplegaban en el aula. Uno de sus principales hallazgos fue que los docentes utilizan recursos discursivos como corrección directa de los errores, andamiaje (*scaffolding*), retroalimentación de contenido y no de forma, y retroalimentación de retorno. Cancino (2015), entonces, concluye que es necesario desarrollar una conciencia interaccional con respecto a los diferentes recursos disponibles (Walsh, 2011).

A continuación, dedicaremos la última sección del estado del arte a hacer referencia a los estudios que han aplicado una perspectiva conversacional multimodal con respecto a la reparación, con el fin de identificar no solo los gestos o movimientos corporales que inician trayectorias de reparación, sino también aquellos recursos que acompañan dichas secuencias. Esto permitirá identificar la importancia de los recursos multimodales, tanto para la iniciación de la reparación como su concreción.

### *Estudios sobre prácticas multimodales en secuencias de reparación*

Desde hace un poco más de dos décadas ha habido en el campo del AC en el aula un aumento considerable en el interés por develar el rol en la instrucción pedagógica de la gestualidad, la mirada, los movimientos corporales en general, y los objetos materiales que nos rodean<sup>7</sup>. En un principio, se abordó la gestua-

---

<sup>7</sup> Para estudios sobre gestualidad desde la perspectiva de la adquisición de lenguas, recomiendo el trabajo de Marianne Gullberg (1998, 2006) y Sotaro Kita (1990, 1993), entre otros. Para estudios multimodales en la interacción fuera del aula, revisar el trabajo de Charles y Marjorie H. Goodwin (1979, 1980; 1980), Christian Heath y Paul Luff (2013a, 2013b), y Lorenza Mondada (2007, 2019), entre otros.

lidad desde la competencia estratégica (*strategic competence*) de los hablantes no nativos para suplir, por ejemplo, faltas de vocabulario; sin embargo, hoy en día existe una variedad de enfoques a través de los cuales podemos explorar los recursos corporales no solo en instancias de falta de habilidades lingüísticas. En esta sección haremos referencia a algunos de los estudios más relevantes desde el Análisis Conversacional Multimodal.

Debido a la complejidad que requiere explorar la granularidad de los recursos corporales en contextos áulicos, la mayoría de los estudios que han explorado aspectos multimodales en la reparación se han enfocado en estudios de caso únicos, o en instancias pedagógicas diádicas entre un estudiante y un tutor. Tal es el caso de Seo (2011), quien demuestra cómo no solo los docentes coordinan cuidadosamente variados recursos semióticos tales como el habla, la mirada, los gestos, la orientación del cuerpo y los objetos materiales, sino también los estudiantes quienes al momento de iniciar las secuencias de reparación demostraban físicamente tener problemas con la comprensión. En particular, ejemplifica cómo la corporalidad emerge como modalidad crítica en circunstancias en donde existe una falta de recursos lingüísticos compartidos entre los interactuantes.

Lazaraton (2004) examina explicaciones *impromptu* de vocabulario en el contexto de trayectorias de reparación de diferentes tipos e identifica el rol de la gestualidad en estos procesos. Por ejemplo, demuestra cómo la profesora de su estudio de caso explica el concepto de “the majority of” utilizando gestos metafóricos (McNeill, 1992) con movimientos para hacer referencia a la mayoría de los estudiantes de la clase.

El rol de la corporalidad no solo es relevante para la concreción de las reparaciones, sino también al momento de iniciarlas, por ejemplo, un simple gesto de fruncir el ceño puede demostrar problema de audición o comprensión. Estas iniciaciones corporales de reparación (*embodied repair initiators*) pueden tomar varias formas. Seo y Koshik (2010) identificaron dos tipos de comportamientos de los tutores para gatillar secuencias de auto-reparación: un movimiento agudo de la cabeza hacia un lado, y un movimiento hacia delante de la cabeza y el cuerpo reclinado hacia delante, ambos con la mirada dirigida al estudiante. Estos movimientos gatillan sistemáticamente secuencias de reparación en tanto demuestran problemas al posicionarse en los lugares donde la transición de

turnos es relevante desde el estudiante al profesor. En aulas tradicionales, Mortensen (2016) presentó cómo los docentes llevan una mano a las orejas para demostrar orientación a un problema interaccional y, así, gatillar una secuencia de auto-reparación en sus estudiantes. Olsher (2008) también estudió el rol de los gestos en el contexto secuencial de reparación e identificó cómo los estudiantes incluían recursos gestuales para acompañar sus turnos luego de iniciaciones de reparación de sus mismos compañeros para incrementar la comprensibilidad al momento de repetir las fuentes de la reparación. De la misma forma como gestos o movimientos pueden iniciar trayectorias de reparación, estos pueden presentarse al cierre de estas. Por ejemplo, los interactuantes pueden demostrar que desatienden la secuencia de reparación desviando la mirada o reclinándose en sus sillas (Rasmussen, 2014; Reddington, 2018).

En el contexto de la educación de profesores de lengua inglesa en Chile, Lizasoain *et. al.* (2012) destacan el entrenamiento en técnicas teatrales como parte importante de la formación inicial docente, mientras que en un segundo trabajo, Lizasoain *et al* (2021) evalúan el uso de recursos gestuales por parte de los futuros profesores en contextos de simulación pedagógica. No solo demuestran cómo los futuros profesores utilizan gestos para manejar el comportamiento de los estudiantes, sino también para promover la participación y la concreción de las reparaciones y evaluaciones en el tercer turno. Además, destacan que el uso de los recursos corporales es una habilidad poco entrenada en carreras de Pedagogía.

En un estudio sobre elicitaciones en el aula secundaria de lengua extranjera, Walper (2018) identifica los recursos interaccionales multimodales que despliegan los docentes al promover la participación de los estudiantes. En cuanto al diseño de los turnos de iniciación, éstos eran formateados como preguntas, elicitaciones incompletas, o una combinación de ambos; en cuanto a los recursos corporales y gestuales, estos no sólo demostraban orientación a hablantes siguientes seleccionados, sino también proyectaban la completación de los turnos suspendidos, o demostraban la orientación a marcos de participación abiertos. Podemos observar, entonces, cómo las secuencias pedagógicas se acompañan de

recursos y movimientos que aseguran el entendimiento de los estudiantes y, al momento de ser necesario, atender a secuencias de reparación para asegurar la intersubjetividad y el éxito de la secuencia pedagógica.

De manera similar, Hırçın y Sert (2020) examinaron instancias de evaluación oral de estudiantes universitarios de Inglés en Turquía para identificar los recursos multimodales desplegados para mantener la progresividad al enfrentarse a una paralización abrupta en la conversación. En estas conversaciones en parejas, al enfrentarse a problemas interaccionales, los estudiantes hacen transiciones a temas más específicos, proponen posibles soluciones, y completan los turnos de sus compañeros de manera colaborativa (*collaborative completions*) para facilitar la progresión de la secuencia interaccional.

Con respecto a los recursos multimodales en secuencias de reparación, Walper (2019) explora en detalle los recursos multimodales desplegados por profesores para proveer a los estudiantes de retroalimentación en secuencias de reparación en dos casos: la ausencia de una respuesta, y al enfrentarse a una respuesta pedagógicamente incorrecta debido a un problema de comprensión. En uno de los casos presentados, la profesora identificó la partícula “dónde” (*where*) como problemática en la pregunta “¿Dónde está Alf?” (*Where is Alf?*), y la utiliza de manera repetitiva como ejemplo preguntando por personas en la sala y apuntando a ellas. Con ello, la profesora logró resolver el problema interaccional. Los estudiantes comprendieron el significado y respondieron la pregunta original, permitiendo la progresividad del proyecto pedagógico.

Como podemos observar, los interactuantes despliegan prácticas no solo verbales, sino también corporales al enfrentarse a instancias de reparación, ya sea para gatillar una secuencia, para colaborar en resolverla, o incluso para desatenderla. En la siguiente sección complementaremos estos recursos identificados en la literatura con más ejemplos del estudio empírico de elicitaciones y, así, lograr una mejor comprensión de la granularidad de estos recursos multimodales.

### **Breve introducción a la transcripción de los recursos multimodales en la interacción**

Previo a explorar los extractos seleccionados para ejemplificar prácticas docentes en secuencias de reparación, necesitamos abordar de manera general los li-

neamientos para la transcripción multimodal. Al explorar estos recursos se hace necesario transcribir los micro-detalles tanto de los movimientos de la mirada, como los gestos manuales o corporales en general (dependiendo del foco del estudio, por supuesto). Uno de los sistemas más establecidos en el campo es el desarrollado por Lorenza Mondada (2014), el cual permite transcribir la temporalidad de los movimientos en relación al conducto verbal. Para ello, debajo de la transcripción del conducto verbal, se agrega una línea de transcripción multimodal por cada elemento a analizar y, por medio de símbolos, se identifican los momentos en los cuales, por ejemplo, se inicia la producción de un gesto, o fase de preparación, dónde se produce el ápice o clímax y, si la hubiese, cuándo se retrae el gesto, fases gestuales identificadas por Kendon (1988) y elaboradas por McNeill (1992) y Kita (1993).

Con respecto a las convenciones utilizadas para los siguientes extractos, St+número, corresponde a los estudiantes, mientras que Tea+letra corresponde a los profesores. Tgze corresponde a la transcripción de movimientos de la mirada del docente (por *gaze*, la palabra en inglés) y para transcribirlos usaremos el símbolo %, mientras que Thnd corresponde a los gestos manuales (por *hands*, en inglés) y el símbolo para identificarlos será el \$. MD es mano derecha y MI es mano izquierda. Con cada símbolo podemos demostrar la temporalidad de los movimientos en relación con el conducto verbal. Además, en el texto luego explicamos de qué se trata el movimiento y elaboramos en el análisis del desarrollo gestual con el fin de asegurar la comprensión de cada extracto. El símbolo # corresponde al momento en el cual se tomaron las capturas de pantalla. Las flechas >> indican que el movimiento continúa a la siguiente línea. Veamos un ejemplo:

### **A1-00\_15\_32-T-G01-A-Screen\_group**

```
07      Tea:   %how $do you call  thi$s?#$
           ¿cómo se dice esto?
Tgze   % al material pedagógico  >>
Thnd   >>... MD al TM             $----$
                                           #1
```

Figura 1  
Profesor A realiza gesto deíctico hacia el material. Dos puntos de vista de cámaras diferentes.



En este ejemplo podemos observar que el profesor A tiene su mirada dirigida al material pedagógico que está en la mesa y que con su mano derecha apunta a este material. El gesto incluye fase de preparación (los puntos suspensivos en la línea Thnd) mientras dice “¿Cómo se dice esto?” (*how do you call this?*) y que, al producir la S alcanza el ápice del gesto apuntando al material (los guiones en la línea Thnd). Gracias a este sistema de transcripción podemos ver claramente cómo los modos verbales y gestuales funcionan de manera simultánea y su desarrollo temporal. En este sentido, no nos interesa solamente qué gesto o movimiento se realiza, sino cuándo y de qué forma se *lamina* (Goodwin, 2000) o combina con los otros recursos multimodales desplegados.

### **Exploración de prácticas multimodales para la reparación**

A continuación, presentaremos dos ejemplos de secuencias de reparación en el aula de la profesora C, las cuales analizaremos desde una perspectiva conversacional multimodal con el fin de complementar las prácticas mencionadas anteriormente en las referencias a la literatura y el estado del arte, y poder establecer lineamientos de prácticas docentes que facilitan tanto el proceso interaccional como instruccional.



El primer extracto corresponde a la práctica interaccional de enunciados de diseño incompleto (Koshik, 2002), los cuales los docentes utilizan sistemáticamente tanto para elicitación de respuestas, como para iniciar secuencias de reparación. Recordemos que estos turnos son, en palabras simples, turnos incompletos de los profesores, que los estudiantes deben completar. En palabras técnicas, corresponden a unidades incompletas de construcción de turnos (TCU por su sigla en inglés) (Schegloff, 2007) que los docentes proyectan por medio de recursos para que los estudiantes produzcan la (s) partícula (s) *suspendidas*.

En el ejemplo 9, la profesora C muestra la imagen de un soldado en camuflaje, y elicitación del concepto en inglés (*camouflage*) (l.113). Varias estudiantes responden “soldado”, pero es la estudiante #5 quien produce el concepto correcto “camuflaje”. La docente procede a perseguir esta respuesta por medio de la pregunta “¿Qué dijiste?” (*What did you say?*) (l.123), y un gesto deíctico hacia la estudiante (fig.2). Otra estudiante repite su respuesta incorrecta (l.125), por lo que la profesora produce una unidad de turno incompleta “Ca: \_\_\_\_” (l.127) para delimitar la relevancia condicional (*conditional relevance*) de la acción siguiente. Estas prácticas, en conjunto, proyectan la completación del turno por parte de St5 en particular:

### **Ejemplo 9: C-00\_00\_01-Vocab\_D\_camouflage**

113 Tea: wh[at can you see there?  
¿qué pueden ver aquí?

114 St1: [a person  
[una persona

115 (0.4)

116 St2: [a soldier  
[un soldado

117 St3: [soldier  
[soldado

118 St4: [°a person°  
[una persona

119 St5: [camu [flaje

120 St6: [ a per [son

121 St7: [una per [sona  
 [person  
 [persona  
 122 (0.5)  
 123 Tea: what [did you s [ay?  
 ¿qué dijiste?  
 124 St8: [hah  
 125 St2: [soldier  
 [soldado  
 126 (0.6)  
 127→ Tea: ca:  
 128 St5: camu [flaje  
 129 Tea: [o- is a soldier but-  
 [o- es un soldado pero-  
 130 (0.3)  
 131 St5: camufla [je  
 132 St2: [>camuflash<  
 [camuflaje  
 133 Tea: ya: very good. camouflage  
 si, muy bien. camuflaje

Además de la práctica de turnos incompletos, cabe destacar la trayectoria de la secuencia aquí presentada. La profesora inicia la elicitación (l.113), y al enfrentarse a respuestas múltiples (Ko, 2005) (l.114-121), selecciona la respuesta pedagógicamente correcta y la persigue en primera instancia con “¿Qué dijiste?” (*What did you say?*) (l.123), a lo que St2 repite “soldado” (*soldier*) (l.125). La profesora persigue la respuesta una segunda vez, esta vez por medio del turno de diseño incompleto “Ca:\_\_\_” (l.127), el cual delimita el abanico de respuestas relevantes y obtiene la respuesta correcta “camuflaje” (*camouflage*) (l.128). En la línea 129 podemos observar que la profesora se orienta a las respuestas incorrectas (l.116, 117, 125) y provee a las estudiantes de retroalimentación en solapamiento con la respuesta correcta de St5. En resumen, en este extracto, entonces, tenemos una reparación en tanto hay un problema de entendimiento de qué es lo que demuestra la foto, y

un problema de selección del hablante siguiente de la elicitación en la línea 123, la cual es perseguida por medio de la elicitación de diseño de turno incompleto. Además, el gesto demuestra la orientación de la profesora a elicitar la respuesta de esa estudiante en particular, demostrando que, por ejemplo, las estudiantes sentadas al otro lado de la sala no son hablantes siguientes elegidas (*selected next speakers*). Este gesto lo exploraremos en mayor detalle a continuación:

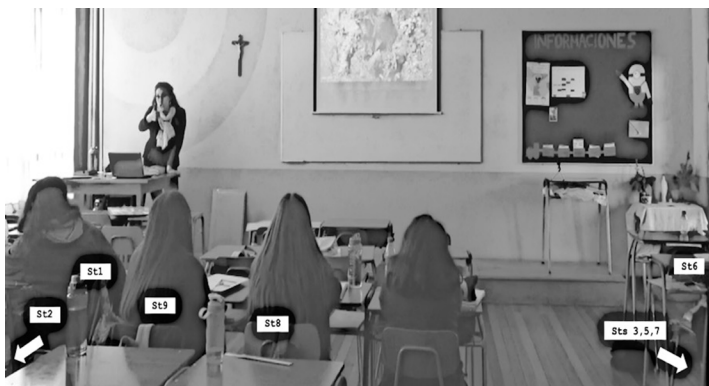
```

127 Tea: ca:
128 St5: ca$mu [flaje
129 Tea: [%o- is$ [a s %ol # $die %r$but-%$
Tgze >> %hacia derecha % a la D % a I%
Thnd >>$ ... $...MD rota $-----$ prep$
#2

```

Figura 2

Gesto déictico y mirada hacia la St2 durante la retroalimentación en la línea 129.



```

%$(0.3)# $
Tgze % a I >>
Thnd $---deíctico----$
#3

```

Figura 3  
Mano derecha (MD) apuntando a St5.



En ambas figuras podemos observar los movimientos de mirada y los gestos deícticos de la docente al orientarse a las respuestas de las estudiantes. En el caso de la figura 2, podemos observar que se dirige hacia St2 quien había respondido “soldado” (*soldier*) (l.116), mientras que en la figura 3, podemos observar orientación hacia St5 quien produjo la respuesta perseguida “camuflaje” (*camouflage*) (l.128). Por medio de gestos deícticos y orientación de la mirada, la profesora puede atender a los diferentes cursos de acción que emergen en el contexto de respuestas múltiples y, así, asegurar la progresividad de la actividad pedagógica. Lo característico de este ejemplo, como mencionábamos, es que tenemos reparaciones y correcciones que se entrelazan en tanto primero, se da un problema de qué es lo que se está elicitando, y en un segundo lugar, corregir para obtener la respuesta pedagógicamente correcta. En síntesis, la docente despliega gestos deícticos al orientarse a las respuestas múltiples. Esto tiene que ver con que solamente se puede hacer orientación a una fuente de reparación a la vez (Kasper, 1985, p. 208).

El segundo extracto corresponde al ejemplo 8 anterior en el cual analizamos los recursos verbales de una reparación delegada sobre los conceptos de antes y después (*before* y *after*). Ahora ahondaremos en los recursos multimodales desplegados por la profesora al orientarse a la reparación del problema de comprensión de la estudiante #2 (St2). La profesora estaba elicitando confirmación “entonces,

somos capaces ahora de combinarlos?” (*Are we able now to get them together?*) (l.115-116), consultando sobre las diferentes partes de la historia, y, al enfrentarse a la acotación de St2, mantiene su gesto y gira la mirada hacia la estudiante.

**Ejemplo 10: C-00\_46\_16-K-Before-After**

```

115   Tea:   so (.) are we able now% to: (.) %
           entonces, somos capaces ahora de
Tgze  >> a Der           %a Izq           %

116   St2:   %ehmm.
117           [to: (.) g%et them t%o$gether#?
           [de combinarlos ((los eventos de la historia))?
118   St2    [the hospital      [i:s
           [el hospital [(va))
119   Stx:           [yes
Tgze  hacia Izq     %hacia St2           % a St2>>
Thnd  >> MIMD en forma de bola $ mantiene gesto >>
                                           #4

```

Figura 4

Ápice del gesto representando forma circular con ambas manos (MD y MI)



Aquí podemos observar la orientación de la profesora a un marco de participación abierto. St2 se auto-selecciona y declara que el evento del hospital va antes del incendio, lo que gatilla un movimiento de la mirada de la profesora hacia su derecha, para atender a su participación. De hecho, cuando la profesora gira la mirada, mantiene el gesto icónico (demostrado en la transcripción multimodal en la l.119), y asume una posición de espera (*waiting position*). La profesora repite la aseveración con entonación ascendente, y demuestra dudas las cuales son visibles en el diseño de su turno (titubeos, pausas) orientándose al material pedagógico, para corroborar la información:

```

120   St2:   before? (.)eh:mm$ °the: the fire°
          antes? eh:m del, del incendio

Tgze  >>

Thnd  >>           $ modifica levemente el gesto

121           (1.2)%

Tgze  >>   %

122   Tea:   %$the hos$pit%al? (.) i:$%s      # €(.)
          el hospital? va

Tgze  %a izq           % a St2           %a hojas
Thnd  $MI a I   $ mantiene           $ MD+MI a hojas >>
Tbod                                     €se agacha
                                          #5

```

Figura 5  
Se inclina, hojea el material pedagógico



123 St2: \$be%fore  
antes

Tgze >>% a St2 >>

Thnd \$hojea el material >>

(líneas omitidas en donde se mantiene la orientación de la mirada y las manos en las hojas con los apuntes de la historia)

En este momento, la profesora se orienta al problema de comprensión de St5 y le pregunta “¿antes, o después del incendio?” (*before or after the fire?*) (l.128). La pregunta está dirigida a St5 en tanto la profesora dirige la mirada hacia ella. Sin embargo, al encontrarnos en un contexto áulico con la clase entera como audiencia ratificada (Goffman, 1974), otras estudiantes se autoseleccionan y responden. La profesora se orienta a esas respuestas por medio de un movimiento de la mirada hacia la izquierda y centro de la sala (l.134), como demuestra la figura 6:

128 Tea: %\$befo [re? %or after (.)%the fi [re?  
antes? o después, del incendio?

129 Stx: [yes  
[si

130 Stx: [before  
[antes

Tgze %a material %a St2 %baja mirada a material  
Thnd >>

131 St2: %before  
antes

Tgze %a St2 >>  
Thnd >>

132 (0.3)

133 Stx: after%  
después

Tgze >> %  
Thnd >>

134 %(.)#  
Tgze %al centro/izq  
Thnd >>  
#6



Figura 6

Mirada a la izquierda de la sala para orientarse a las respuestas múltiples



Finalmente, la profesora confirma la opción *after* (l.137) y procede a brindar retroalimentación a la estudiante para reparar el problema de comprensión (l.142-143).

```
135  Sts:      aa: [after
      después
136  Sts      [AA:F [TER
      [después
137  Tea:      [is aft#er [th% $e fire#
      [va después[del incendio
138  St2:      [after?
      [después?
139  Sts:      [AA:FTER
      [DESPUÉS
Tgze >>      %a St2
Thnd >>      $ MD índice a St2
      #7
```

Figura 7  
Mirada hacia St2 durante la retroalimentación.



140 Sts: AAA:FTER  
DESPUÉS  
141 (0.3)  
142 Tea: is after the fire. very good  
va después del incendio, muy bien  
143 because# remember. how does your story end?  
porque recuerden, cómo termina tu historia?  
Tgze >>  
Thnd >>  
#8

Figura 8  
Gesto deictico y mirada dirigida a St2



Podemos ver, entonces, cómo este problema de entendimiento evidenciado en la aseveración de St2 es reparado por la docente y las otras estudiantes y cómo, por medio del despliegue de variados recursos corporales, la docente se orienta tanto a la duda de la estudiante, como las respuestas delegadas producidas por sus compañeras.

Por medio de estos dos ejemplos hemos podido complementar los conceptos revisados desde la literatura de la interacción áulica en general, y los lineamientos analíticos del AC en particular. En esta última sección hicimos hincapié en los recursos multimodales con el fin de lograr una comprensión más acabada de las prácticas y los recursos discursivos que desplegamos de manera natural al enfrentarnos a secuencias de reparación y corrección.

### **Conclusiones e Implicancias para la formación de profesores de lenguas**

A lo largo de este capítulo hemos abordado la temática de reparaciones en el aula y hemos diferenciado la visión tradicional de corrección, de las prácticas de reparación como las comprende el Análisis Conversacional. Hemos revisado la literatura esencial con respecto a esta temática y hemos ejemplificado los tipos de

secuencias de reparación con extractos grabados en aulas de inglés como lengua extranjera. Por medio de la literatura y del análisis multimodal hemos podido establecer las prácticas verbales y corporales que despliegan los docentes durante las secuencias de reparación turno a turno. Además, hemos aprendido, desde los ejemplos, cómo funciona el Análisis Conversacional y Multimodal y su utilidad para comprender de qué manera se co-construyen los procesos de enseñanza aprendizaje en la interacción. Hemos evidenciado cómo los turnos de los profesores tienen consecuencias para los turnos de los estudiantes, y viceversa. Obtener conocimiento desde el AC y el ACM sobre las prácticas que desplegamos en nuestras aulas enriquecerá nuestro entendimiento de la complejidad de la interacción en el aula y cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las trayectorias de reparación, hemos visto cada tipo de secuencia de reparación y su orden secuencial en el aula. Hemos también destacado sub-tipos de secuencias que son característicos de estos contextos institucionales específicos. Además, hemos podido constatar que las trayectorias de reparación son esenciales en el quehacer pedagógico, puesto que ayudan a mantener la intersubjetividad durante el proceso pedagógico, la comprensión, y también la participación de nuestros estudiantes lo cual, sin duda, apoya la labor y el desarrollo y concreción del proyecto pedagógico. En este sentido, y como declara Macbeth (2004), “las secuencias instruccionales de corrección y las de reparación son dos tipos de trabajo interaccional en el aula que se comprenden de manera más apropiada como organizaciones que cooperan entre sí” (p. 723). En este sentido, hemos podido constatar que la interacción en el aula, la cual a primera vista parece ser rígida en tanto se compone de la secuencia tripartita de Iniciación-Respuesta-Retroalimentación, no lo es tanto, ya que al analizar las interacciones turno a turno pudimos evidenciar cómo la interacción, de hecho, es fluida y dinámica en tanto los interactuantes están constantemente analizando las acciones turno a turno. Los docentes tienen un proyecto pedagógico de lo que desean lograr durante las actividades; sin embargo, la interacción misma requiere de operaciones y decisiones que se desenvuelven turno a turno, y es aquí donde se encuentra el corazón de la competencia interaccional áulica (*classroom interactional competence*) (Seedhouse, 2004; Sert, 2015; Walsh, 2013), la cual destaca que los docentes, al estar conscientes de la variedad de recursos interaccionales

disponibles y de sus efectos diferenciados en la interacción, son capaces de tomar decisiones que promueven la enseñanza (Walsh, 2006). Por ejemplo, en cuanto a las reparaciones en particular, conocer los diferentes tipos y trayectorias de estas secuencias puede tener un efecto positivo en el proceso de enseñanza y en la participación de los estudiantes en tanto que los docentes pueden incentivar las auto-reparaciones por parte de los estudiantes, o reparaciones resueltas por los compañeros y disminuir las reparaciones resueltas por ellos mismos. Con el fin de promover la competencia interaccional áulica, Walsh (2006) desarrolló el marco de auto-evaluación del discurso del profesor (*self-evaluation of teacher talk, o SETT framework*) el cual identifica los diferentes modos de discurso que se despliegan durante la clase y cómo varían en cuanto a sus características interaccionales. Por medio de la grabación de sus clases y la transcripción y análisis de su discurso, Walsh (2006) propone que analizar las interacciones que desplegamos en nuestras aulas desarrolla nuestra consciencia interaccional (*interactional awareness*). En este sentido, la inclusión de estas prácticas desde la etapa de formación inicial docente puede traducirse en docentes que son capaces de explotar los recursos interaccionales para promover la participación en el aula, dar retroalimentación efectiva y desarrollar reparaciones en pos del entendimiento y del aprendizaje.

Finalmente, es menester destacar que la relevancia del enfoque analítico del AC y el ACM está en que nos permite comprender de manera más acabada la complejidad de las interacciones y del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, sin duda, nos puede servir tanto para nuestro propio quehacer pedagógico, como para el entrenamiento de futuros profesores.

## **Bibliografía**

- Antaki, Ch. (2017). An introductory tutorial in Conversation. <http://ca-tutorials.lboro.ac.uk/intro1.htm>
- Antaki, Charles. (2011). Six Kinds of Applied Conversation Analysis. In *Applied Conversation Analysis: Intervention and Change in Institutional Talk* (pp. 1–15). US: Palgrave Macmillan.

- Brouwer, C. E., Rasmussen, G. y Wagner, J. (2004). Embedded Corrections in Second Language Talk. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second Language Conversations* (pp. 75–92). London: Continuum.
- Cancino, M. (2015). Assessing Learning Opportunities in EFL Classroom Interaction: What Can Conversation Analysis Tell Us? *RELC Journal*, 46(2), 115–129.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Drew, P. (1997). ‘Open’ class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28(1), 69–101.
- Eskildsen, S. (2011). The L2 Inventory in Action: Conversation Analysis and Usage-Based Linguistics in SLA. In G. Palloti & J. Wagner (Eds.), *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*. US: National Foreign Language Resource Center.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1982). Phatic, metalingual and metacommunicative functions in discourseÑ gambits and repairs. In N. E. Enkvist (Ed.), *Impromptu speech* (pp. 71–103). Abo: Akademi.
- Gass, S. M., Mackey, A., & Pica, T. (1998). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 82(3), 299–307.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.
- Goodwin, M. H. (1980). Processes of Mutual Monitoring Implicated in the Production of Description Sequences. *Sociological Inquiry*, 50(3–4), 303–317.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse A Study of Learners of French and Swedish*. Lund University.
- Gullberg, M. (2006). Handling Discourse: Gestures, Reference Tracking, and Communication Strategies in Early L2. *Language Learning*, 56(1), 155–196.

- Hall, J. K. (2007). Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 91(4), 511–526.
- Hall, J. K. (2009). Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching*, 43(02), 202–215.
- Hazel, S. y Mortensen, K. (2019). Designedly Incomplete Objects as Elicitation Tools in Classroom Interaction. In D. Day & J. Wagner (Eds.), *Objects, Bodies and Work Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hellermann, J. (2003). The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. *Language in Society*, 32(1), 79–104.
- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2017). *Transcribing Social Interaction*. New York: Sage.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action* (pp. 299–345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1997). Conversation Analysis and institutional talk: Analyzing data. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (pp. 161–182). London: SAGE Publications.
- Hırçın, M. y Sert, O. (2020). Resolving interactional troubles and maintaining progressivity in paired speaking assessment in an EFL context. *Papers in Language Testing and Assessment*, 9(1), 64–94.
- Jefferson, G. (1974). Error correction as an interactional resource. *Language in Society*, 3(2), 181–199.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), 200–215.
- Kasper, G. (2006). Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, 19, 83–99.
- Kendon, A. (1988). How gestures can become like words. In F. Poyatos (Ed.), *Cross-Cultural Perspectives in Nonverbal Communication* (pp. 131–141). New York: C. J. Hogrefe.
- Kita, S. (1990). *The temporal relationship between gesture and speech: A study of Japanese-English bilinguals*. University of Chicago.

- Kita, S. (1993). *Language and thought interface: A study of spontaneous gestures and Japanese mimetics*. Doctoral Thesis. Department of Psychology, University of Chicago.
- Kitzinger, C. (2013). Repair. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 229–256). New York: Blackwell Publishing Ltd.
- Ko, S. (2005). *Multiple-Response Sequences in Adult Korean TESOL Classrooms*. University of New South Wales.
- Koshik, I. (2002). Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. *Research on Language & Social Interaction*, 35(3), 277–309.
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and Speech in the Vocabulary Explanations of One ESL Teacher: A Microanalytic Inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79–117.
- Lee, Y. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39, 1204–1230.
- Lerner, G. H. (1995). Turn Design and the Organization of Participation in Instructional Activities. *Discourse Processes*, 19, 111–131.
- Levinson, S. C. (2013). Action Ascription. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 103–130). US: Blackwell Publishing Ltd.
- Lizasoain, A., Walper, K., Ortiz de Zarate, A., Sepulveda, J. y Catrìpann, E. (2021). Relevancia de la comunicaci3n “no verbal” en el aula de ILE: ¿C3mo hablan las manos en una lengua extranjera?. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(1), 17–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.14483/22487085.15717>
- Lizasoain, A., Z3rate, A. O. de, Walper, K. y Yilorm, Y. (2012). Estudio descriptivo y exploratorio de un Taller de Introducci3n a las T3cnicas Teatrales para la ense1anza/aprendizaje de una lengua extranjera. *Estudios Pedag3gicos*, XXXVIII(2), 157–167.
- Long, M. H. (1980). *Input, Interaction, and Second Language Acquisition*. University of California at Los Angeles.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(01), 37–66.



- Lyster, R., Saito, K. y Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching Teach*, 46(1), 1–40.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(05), 703–736.
- Markee, N. (2004). Conversation Analysis for second language acquisition. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 197–213). New York: Palgrave MacMillan.
- McHoul, A. (1990). The Organization of Repair in Classroom Talk. *Language in Society*, 19(3), 349–377.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: Chicago University Press.
- Mehan, H. (1985). The Structure of Classroom Discourse. In T. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis. Vol 3. Discourse and dialogue*. London: Academic Press (pp. 119–131). London: Academic Press.
- Mondada, L. (2014). Conventions for multimodal transcription. Retrieved July 7, 2016, from [https://franoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user\\_upload/franoesistik/mondada\\_multimodal\\_conventions.pdf](https://franoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf)
- Mondada, L. (2016). Multimodal resources and the organization of social interaction. In A. Rocci & L. de Saussure (Eds.), *Handbook for verbal communication* (pp. 329–350). Berlin: De Gryuter.
- Mortensen, K. (2016). The Body as a Resource for Other-Initiation of Repair: Cupping the Hand Behind the Ear. *Research on Language and Social Interaction*, 49(1), 34–57.
- Nassaji, H. (2015). *The Interactional Feedback Dimension in Instructed Second Language Learning*. New York: Bloomsbury.
- Olsher, D. (2008). Gesturally-Enhanced Repeats in the Repair Turn: Communication Strategy or Cognitive Language-Learning Tool. In S. G. Mccafferty & G. Stam (Eds.), *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research* (pp. 109–130). US: Taylor & Francis.
- Park, Y. (2013). The Roles of Third-Turn Repeats in Two L2 Classroom Interactional Contexts. *Applied Linguistics*, 35(2), 145–167.
- Pica, T. (1987). Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. *Applied Linguistics*, 8(1), 3–21.

- Pomerantz, A. (1984). Pursuing a Response. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action* (pp. 152–163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rasmussen, G. (2014). Inclined to better understanding— The coordination of talk and ‘leaning forward’ in doing repair. *Journal of Pragmatics*, 65, 30–45.
- Reddington, E. (2018). Managing participation in the adult ESL classroom: engagement and exit practices. *Classroom Discourse*, 3014, 1–18.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Schegloff, E. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist*, 70(6), 1075–1095.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Seo, M. (2011). Talk, Body, and Material objects as Coordinated Interactional Resources in Repair Activities in One-to-One ESL Tutoring. In G. Palotti & J. Wagner (Eds.), *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives* (pp. 107–134). Honolulu, US: National Foreign Language Resource Center.
- Seo, M. y Koshik, I. (2010). A Conversation Analytic Study of Gestures that Engender Repair in ESL Conversational Tutoring. *Journal of Pragmatics*, 42, 2219–2239.
- Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective Feedback in Language Teaching. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 593–610). New York: Routledge.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis: An Introduction*. UK: Wiley-Blackwell Publishing Ltd.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

- Stivers, T. (2013). Sequence Organization. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 191–209). New York: Blackwell Publishing Ltd.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output. In *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–256). New York: Newbury House.
- Vázquez Carranza, A. (2019). *Análisis Conversacional: Estudio de la acción social*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Walper, K. (2018). *Multimodal elicitations in Chilean secondary EFL classrooms*. PhD Dissertation. Language and Linguistic Science. University of York.
- Walper, K. (2019). An exploration of EFL teachers' interactional practices in feedback provision. In I. Galhano, E. Galvão, & A. Cruz (Eds.), *Recent perspectives on gesture and multimodality* (pp. 19–30). New York: Cambridge Scholars Publishing Ltd.
- Walper, K., Reed, D. y Marsden, H. (2021). Designedly incomplete elicitations: teachers' practices to mobilise student-next action in Chilean secondary EFL classrooms. *Classroom Discourse*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/19463014.2021.1920997>
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. New York: Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. New York: Routledge.
- Walsh, S. (2012). Conceptualising classroom interactional competence. *Novitas-ROYAL: Research on Youth and Language*, 6(1), 1–14.
- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wong, J. y Waring, H. Z. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy*. New York: Routledge.
- Zemel, A. y Koschmann, T. (2011). Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics*, 43, 475–488.

## Convenciones de transcripción verbal de Gail Jefferson

Esta es una lista de los símbolos de transcripción usados (Antaki, 2017):

(.)	Micro pausa
(0.3), (2.6)	Pausa medida
"A: wor [word B: [word"	Los paréntesis corchete alineados muestran cuando dos o más interactuantes hablan al mismo tiempo.
hh .hh	Aspiración
wor-	Habla cortada
wo:rd	Vocal alargada
(words)	Intento de demostrar lo que se dijo pero que es difícil de captar.
()	Habla que no se entiende.
"A: word= B: =word"	El signo igual muestra que no hay pausa discernible entre el habla de dos interactuantes. Si el signo igual está entre dos sonidos del habla del mismo interactuante, muestra que el habla se produjo ligada.
word, WORD	Palabras subrayadas o en mayúsculas son palabras producidas con volumen más alto.
°word°	Volume más bajo, susurro.
>word word< <word word>	Hacia adentro, habla producida más rápida, habla condensada. Hacia afuera, habla producida más lenta.
à	Flecha para marcar línea relevante al análisis
((sniff))	Notas del transcriptor

## Convenciones de transcripción multimodal (basado en sistema de Lorenza Mondada)

Las convenciones utilizadas para las transcripciones multimodales:

Movimientos gestuales y corporales profesor/a

% Movimientos de la mirada (hacia y a algo/alguien)

\$ Gestos manuales

€ Movimientos del cuerpo

Etiquetas:

Izq: Izquierda

Der: Derecha

MI: Mano izquierda

MD: Mano derecha

TM: Materiales pedagógicos (teaching materials)

Frase gestual:

... fase de preparación

--- fase de clímax o ápice del gesto

,, fase de retracción del gesto

>> fase o movimiento continúa en la siguiente línea



## Acerca de los autores

*Ariel Vázquez Carranza.* Es sociolingüista (analista conversacional), profesor de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara y miembro del SNI (Nivel 1), sus investigaciones se enmarcan principalmente dentro del paradigma del análisis conversacional; es autor del libro *Análisis Conversacional: Estudio de la acción social* (Universidad de Guadalajara, 2019).

*Claudia Andrea Durán Montenegro.* Es docente del Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, cuenta con la licenciatura en Lengua Inglesa, maestría en Ciencias de la Educación y doctorado en Ciencias de la Educación. Ha sido docente y coordinadora en diferentes universidades. Ha realizado investigaciones, publicaciones y es autora de títulos varios.

*Diana Guadalupe De la Luz Castillo.* Es licenciada en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera, maestra y doctora en Educación y doctorante en Neurociencias Educativas. Profesor investigador de la Universidad de Guadalajara, autora de varios capítulos de libro enfocados en la docencia, Didáctica, Psicolingüística, Sociolingüística y Metodología de enseñanza de idiomas.

*Georgia M.K. Grondin.* Es profesora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx, doctora en Lingüística (UNAM) y candidata al SNI. En investigación se enfoca en la Sociolingüística y los estudios que vinculan lengua, cultura e identidad. Indaga actualmente aspectos de disonancias y esquemas cognitivos en la relación académica.

*Jaime Chi Pech.* Es doctor en Lingüística Indoamericana por el CIESAS-CD-MX. Sus áreas de interés residen en el campo de la Lingüística en intersección con la Sociolingüística, Psicolingüística y Socialización/Adquisición del Lenguaje entre los mayas yucatecos de Quintana Roo, México.

*Juan Carlos Rodríguez Burgos.* Es profesor de tiempo completo de la Universidad de Quintana Roo, Unidad Académica Cozumel. Es egresado de la institución y posee una maestría en Lingüística por parte de la Universidad de

Jena, Alemania. Actualmente, colabora en el proyecto de investigación “IPS in university language classrooms 2019-2020”.

*Karla Esmeralda Aguayo Rivera.* Es docente en formación del séptimo semestre de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara. Ha sido beneficiaria de la beca PEEES (Universidad de Guadalajara) con enfoque en motivación a la investigación y ha colaborado en distintos proyectos de investigación. Actualmente enseña inglés en PROULEX.

*Katherina Walper.* Es profesora asociada de la Universidad Austral de Chile, completó su doctorado en Lenguaje y Comunicación en la Universidad de York, en donde exploró los recursos interaccionales de profesores de lengua inglesa desde la perspectiva del Análisis Conversacional multimodal. Hoy enseña a futuros profesores de lengua inglesa y a estudiantes de posgrado en educación y comunicación.

*Leonor Orozco.* Es investigadora del Centro de Lingüística Hispánica “Juan M. Lope Blanch” del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus temas de interés giran en torno a la sociolingüística y la pragmática.

*Liliana María Villalobos Gonzalez.* Ha sido académico de la Universidad de Guadalajara por más de 20 años. Ha coordinado programas en educación de idiomas. Áreas de interés: diseño, desarrollo e implementación de programas, investigación en la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua y filosofía, diálogo y dialogismo de Bakhtin.

*María Guadalupe Talavera Curiel.* Obtuvo su maestría en TESOL en la Universidad del Estado de California y ha trabajado como docente del idioma inglés por dieciséis años. Cuenta con experiencia en la enseñanza a niños y adultos en California. Actualmente está adscrita al Departamento de Lenguas Extranjeras en CUCOSTA (Universidad de Guadalajara).

*Maritza Maribel Martínez Sánchez.* Es profesora-investigadora de la Universidad de Quintana Roo, Unidad Académica Cozumel. Es maestra en Traducción e Interpretación Inglés-Español por la Universidad Autónoma de Guadalajara y doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Sou-



thampton, Inglaterra. Es miembro fundador del Cuerpo Académico de Estudios en Lingüística Aplicada.

*Olivier Le Guen.* Es profesor-investigador en CIESAS-CDMX. Trabaja principalmente con los mayas de la península de Yucatán (México). Sus investigaciones residen en el campo de la Lingüística-Antropológica y de la Psicolingüística con una orientación multidisciplinaria integrando los métodos de la Antropología, la Lingüística y la Psicología Cognitiva

*Pauline M. D. Moore.* Tiene maestría en Lingüística Aplicada y doctorado en Lingüística por la UNAM. Es PTC en la Facultad de Lenguas de la UAEMéx desde 1993. Sus áreas de interés en la investigación son la alfabetización académica y la identidad profesional en la enseñanza de segundas lenguas.

*Victoria Michelle Cohuo Magaña.* Es docente en formación cursando el séptimo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad de Quintana Roo, Unidad Académica Cozumel. Ha colaborado en el proyecto de investigación “Interactional Pragmatics Strategies in university language classrooms 2019-2020”, del cual se desprende su tesis sobre Code-switching.

*Virna Velázquez Vilchis.* Es doctora en Lingüística, profesora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx, pertenece al S, nivel 1. Actualmente se encuentra llevando a cabo estudios posdoctorales en la Universidad de Guanajuato, sus líneas de investigación se enfocan a la Sociolingüística y la docencia de español para extranjeros.

*Sociolingüística para la enseñanza de lenguas*

se terminó de editar

en abril de 2022

en los talleres gráficos

de Amateditorial, S.A de C.V.

Prisciliano Sánchez, 612, Colonia Centro

Guadalajara, Jalisco

Tel.: 33 3612 0751 / 33 3612 0068

amateditorial@gmail.com

www.amateditorial.com.mx

Ilustración de portada:

Iván Vázquez Carranza

La edición consta de 1 ejemplar

*Corrección: Amateditorial*

El presente volumen es un libro explicativo de temas sociolingüísticos dirigido principalmente a quienes se dedican a la docencia de lenguas (extranjeras o lenguas nacionales originarias), ya sea que estén formándose para este fin o que ya se encuentren en la labor de manera profesional. En particular, el libro tiene la finalidad general de crear conciencia sociolingüística (científica y actual) para el fortalecimiento de la profesionalización del quehacer docente.

La colección de capítulos que componen esta edición está formada por contribuciones escritas por especialistas en temas sociolingüísticos y/o de enseñanza de lenguas y refleja sus intereses en diversas temáticas relacionadas con el uso de la lengua y en cómo estas se relacionan con la enseñanza de idiomas.

