

Discurso de ellos y ellas en la clase de lenguas extranjeras: estrategias discursivas en el uso de directivos

Helena Ma. da Silva Gomes y Leonardo Herrera González*

Palabras clave

- poder.
- control.
- estrategias.
- discursivas.
- género.

RESUMEN

Este estudio analiza el manejo del control por parte de dos profesores y dos profesoras de portugués como lengua extranjera en el uso de actos de habla directivos (Searle, 1975 y Holmes, 1983). Se examinan 10 horas de clase de portugués como lengua extranjera grabadas en audio y video. La investigación describe las estrategias discursivas en forma de patrones de petición (Blum-Kulka y Olshtain, 1985) relacionándolas con el género de los profesores interactivantes. Los datos reportados indican un esfuerzo por parte de los docentes por mantener el control de la clase y al mismo tiempo buscar formas discursivas menos amenazadoras para sus alumnos. El género de los maestros parece ser una variable que no influye en este proceso discursivo.

Introducción

Este trabajo se inscribe en el estudio del poder, control y género en el contexto de la clase de lengua extranjera (LE). Describe y analiza los patrones de realización de actos de habla directivos, específicamente peticiones (Searle, 1975 y 1979), en interacciones entre profesor/a y

*CIES-LINAM

alumno/a registradas en observaciones y grabaciones de audio y video de 10 horas de clase de portugués como LE. Enfocamos el proceso discursivo seguido por los interactuantes tomando como referencia las realizaciones de aquellos actos de habla en el discurso del profesor (Po) y de la profesora (Pa). El estudio busca contestar a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se realizan estratégicamente los actos de habla directivos en las prácticas pedagógicas observadas según el género de los interlocutores profesor/a y alumno/a?

Consideramos que el salón de clase es un contexto social básicamente constituido por las prácticas pedagógicas, ahí desarrolladas.¹ En estas prácticas pedagógicas el profesor/a tiene el poder para establecer relaciones de orden entre las diferentes categorías de agentes sociales y las distintas categorías de discurso de la clase, es decir, su poder social le confiere el derecho para fijar los límites de acción en este espacio social. Asimismo, cabe al maestro/a también instituir los mecanismos de control que determinarán las formas de comunicación apropiadas para estas categorías. Dicho control, reproduce las relaciones de poder por un lado, y por el otro, abre la oportunidad para cambiarlas (Bernstein, 1994).²

La interacción verbal resultante del trabajo en clase ha merecido, en los últimos 25 años, la atención de diversos estudiosos, cuyos trabajos apuntan hacia una caracterización de la clase como un tipo de evento social que Levinson (1979) distingue bajo el término de actividad social "pre-moldeada", es decir, una actividad con un guión preestablecido y fijo que define claramente los tipos y formas de contribuciones permitidas. No obstante, pensamos que en la enseñanza de LE esta propuesta merece ser examinada con detenimiento: es factible que en este contexto, sucedan cambios en los mecanismos de control de la comunicación resultantes de los lineamientos pedagógicos del enfoque comunicativo.³ Por ello, suponemos que la actividad discursiva de la clase de LE se enmarca en los límites de relaciones de poder y uso de mecanis-

mos de control de una actividad general "semimoldeada", es decir, una actividad social con un marco organizativo amplio que permite negociaciones y cambios discursivos locales y que abre espacios de participación no previstos con anterioridad (Laboissière e Cunha, 1991).

Nuestro interés al seleccionar como objeto de estudio el uso de directivos proviene justamente de considerar la clase de LE como una actividad social "semi-moldeada", cuyo guión general está en las manos del profesor/a que controla las acciones en este contexto. Los directivos están presentes en todo lo que ocurre en la clase, desde la determinación de los tópicos hasta la evaluación del trabajo de clase, pasando por la definición de las actividades y el seguimiento de su realización. Durante todo el tiempo de clase el profesor/a busca hacer que sus alumnos actúen de acuerdo con el guión de la misma, controlando dichas acciones con directivos (Holmes, 1983).

Ahora bien, los directivos son actos de habla que suponen naturalmente una amenaza para los estudiantes porque restringen su libertad de acción e imponen la voluntad del profesor/a hablante (Brown y Levinson, 1987). Por lo tanto, se espera que los docentes prefieran usar directivos con una fuerza ilocucionaria menos intensa, es decir, directivos indirectos como las peticiones (Scarle, 1975). Además, suponemos que estas peticiones estarán estratégicamente marcadas por el uso de distintos recursos, como los de cortesía, para atenuar su fuerza ilocucionaria (Blum-Kulka y Olstein, 1984; Blum-Kulka, 1987; Goatly, 1995).

Finalmente, cuando nos referimos al contexto del salón de clase de LE estamos considerándolo a éste como una situación social específica cuya definición, compartida y renovada a cada instante por los agentes sociales que ahí actúan, sirve de base para regular las acciones que en él son ejecutadas (Erickson y Shultz, 1981; Duranti y Goodwing, 1992). A pesar de que el contexto de la clase no está en sí determinado por la identidad social de los interlocutores, está influenciado por los agentes sociales que ahí interactúan. Sus mecanismos de control están definidos en gran parte por el proceso de socialización de los interactuantes que participan en él. En este sentido, la sociolingüística ha llamado la atención hacia la conexión entre la manera de usar una lengua particular y los papeles sociales de hombre y mujer legitimados por la comunidad que habla esta lengua (Lakoff, 1975; West y Zimmermann, 1985; Hirschman, 1994). Los trabajos actuales sobre el lenguaje y el género se orientan por los estudios del análisis del discurso y postulan que, para saber si el discurso femenino es diferente del masculino, debemos tomar como punto de partida los referentes históricos y sociales. De este modo, la noción de contexto como escenario social

1. De acuerdo con Bernstein (1994: 17), el concepto de *práctica pedagógica* se refiere a un contexto social fundamental a través del cual se da la producción y reproducción culturales. El concepto presupone que estas prácticas, presentes en todas las agencias pedagógicas, poseen una organización y discurso propios derivados de su función social.

2. La distinción entre poder y control que se usó en este trabajo proviene de Bernstein (*ibid.*, 19 y 159). Sugierimos examinarla en la discusión de este autor acerca de las reglas subyacentes a la construcción social del discurso en las distintas instancias de prácticas pedagógicas.

3. El Enfoque Comunicativo es una propuesta para la enseñanza de lenguas que considera que el objetivo de saber un idioma es la comunicación. Se aprende una lengua a través de la propia comunicación natural, fuera o dentro del salón de clase. Para ello, es importante que el interlocutor alumno tenga "derecho de habla", es decir, que participe, en la medida de lo posible, en la comunicación de clase con la libertad para proponer tópicos y tomar y ceder el turno cuando la interacción verbal así lo requiera.

que se construye en la acción de los interactuantes nos permite apreciar varios aspectos importantes referentes al discurso y género de los hablantes, tales como las diferencias en relación con distintos tipos de discurso (conversación, entrevistas, debates, y conferencias, entre otros), el tipo de destinatario (edad, estatus social, género), el número de destinatarios, etc. Por lo anterior, levantamos la hipótesis de una distribución diferente de los patrones de realización de los actos de petición en el discurso de los profesores y de las profesoras observados en este estudio (Sunderland, 1992).

El estudio

El estudio que estamos reportando es una investigación en proceso. Parte de un proyecto mayor sobre el discurso en el salón de clase de portugués/LE.4 Se trata de un trabajo descriptivo sobre la ocurrencia natural (no elicitada artificialmente) de patrones de actos de habla de petición en este contexto y su distribución según el género de los interlocutores.

Debido a las características de este trabajo —tipo de pregunta de investigación, el análisis de fenómenos que ocurren en contextos reales, la observación y el análisis de eventos que no estaban bajo el control de los investigadores—, decidimos que cada uno de los grupos de portugués examinados sea considerado como un estudio de caso. Por lo tanto cada grupo o caso debe ser visto como una instancia de verificación de la pregunta de investigación que fundamenta este estudio, en lugar de ser comparados entre sí. De esta manera, los cuatro estudios de caso permitirán la generalización analítica de los datos respecto de las propuestas teóricas que hacemos: a) el discurso del profesor indica relaciones de poder y un uso de mecanismos de control típico de una actividad general semimoldeada, y b) los actos de habla de petición usados por los profesores y por las profesoras evidencian la distribución de recursos atenuadores conforme al género de estos interlocutores (Yin, 1991).⁵

4. Este trabajo deriva de un proyecto sobre investigación-acción en las clases de portugués como lengua extranjera (PLATLE) que se realiza en el CELE/UNAM.
5. Yin (1991: 21) discute detalladamente las características de la investigación con estudio de casos, argumenta que la crítica tradicional a este tipo de diseño de investigación, es decir, su falta de validez externa, se debe al hecho de que en el estudio de caso la validez externa se refiere a la generalización de los datos respecto de alguna teoría más amplia, "generalización analítica", mientras que en los estudios estadísticos la validez externa se refiere a la generalización de los datos al universo que está representado en la muestra, "generalización estadística".

Sujetos del estudio

El grupo 1, estudio de caso Po1, estaba constituido por un profesor brasileño y sus 26 estudiantes [8 alumnos (Aos) y 18 alumnas (Aas)]. Se trataba de un grupo que iniciaba sus estudios de portugués, con aproximadamente seis semanas o 30 horas de clase. Las observaciones y grabaciones abarcaron dos clases de una hora cada una. En éstas, se examinaron diversas actividades cuyos tópicos generales fueron rutinas de la vida diaria, descripciones de los días en términos del clima, de acuerdo con el sistema lingüístico portugués. Las siguientes actividades fueron propuestas por el profesor siguiendo básicamente el libro de texto: completar por escrito un cuadro de rutinas diarias de personajes sugeridos por fotos; consultas y comentarios orales por parte de los alumnos para aclarar dudas; lectura del trabajo escrito; corrección oral, por parte del profesor, del trabajo leído; explicaciones gramaticales; descripciones orales según formato y vocabulario sugerido en el libro de texto; audición y complementación, por escrito, de la letra de una canción; corrección de la letra escrita de acuerdo con los datos ofrecidos por el profesor.

El grupo 2, estudio de caso Po2, consistía de un profesor portugués de mexicano y sus 11 estudiantes [8 alumnas (Aas) y 3 alumnos (Aos)]. Los estudiantes tenían un conocimiento de portugués correspondiente al nivel intermedio, es decir, dos semestres y medio de escolaridad o aproximadamente 180 horas de clase. Los datos fueron recabados en una clase de 90 minutos, que se centró en una canción brasileña traída por el profesor. Fueron observadas las siguientes actividades: audición y comprensión global del texto de la canción en forma de discusión oral dirigida por el profesor; transcripción individual del texto de la canción mediante la audición repetida de partes de la misma; corrección colectiva de la transcripción bajo la supervisión del profesor; comentarios libres de los alumnos motivados por el tema de la canción; explicaciones lingüísticas suscitadas por las actividades oral y escrita.

En el grupo 3, estudio de caso Pa1, se observaron dos clases de 90 minutos de un grupo avanzado con aproximadamente tres semestres y medio o 260 horas de escolaridad. El grupo estaba constituido por una profesora mexicana y sus 16 estudiantes [11 alumnas (Aas) y 5 alumnos (Aos)]. Las dos clases versaron sobre el tema "Nordeste brasileño" propuesto en un *dossier* sociocultural elaborado por el Departamento de Portugués. Los tópicos y las actividades realizados en las clases siguieron básicamente las indicaciones del material previamente elaborado: revisión de un video sobre el nordeste brasileño, discusión del tema del video bajo la supervisión de la profesora, lectura de textos

sobre el mismo tema, discusión oral dirigida por la profesora con el fin de verificar la comprensión de los textos, dictado, corrección del dictado y análisis de los errores dirigido por la profesora, comentarios sobre el sistema lingüístico portugués y resumen oral de las lecturas por parte de estudiantes voluntarios.

Finalmente, el grupo 4, estudio de caso Pa2, consistía de una profesora brasileña y sus 11 estudiantes [6 alumnas (Aas) y 5 alumnos (Aos)]. De la misma manera que en el caso Pa1, se trataba de un grupo con una escolaridad avanzada, es decir, con aproximadamente tres semestres y medio de clases o 260 horas de portugués como LE. Los datos abarcan dos clases de aproximadamente 90 minutos cada una. La primera clase versaba prácticamente sobre la explicación y descripción del tipo de trabajo de este semestre, las expectativas e intereses de los alumnos así como sus historias personales. Las actividades de esta clase fueron descripciones y explicaciones orales por parte de la maestra y narrativas orales de los alumnos orientadas por preguntas de la profesora. La segunda clase trató, como en el estudio de caso Pa1, sobre el tema cultural "Nordeste brasileño", tal como aparecía en la propuesta del material del Departamento de Portugués. Las actividades observadas fueron: lectura individual de textos y resumen oral de los textos leídos bajo la supervisión de la profesora que corregía, hacía comentarios culturales y ofrecía explicaciones lingüísticas cuando lo consideraba necesario.

Análisis de los datos: procedimientos

Para analizar los directivos tomamos en consideración, como proponen Searle (1975) y Blum-Kulka y Olstain (1985), diversos recursos indicadores de la función de este acto ilocucionario tales como los verbos performativos, los contornos entonacionales, la puntuación, los verbos modales, patrones diversos de atenuación y el contexto en el cual se realizó el enunciado.

El instrumento de análisis que utilizamos se basó en la propuesta de Blum-Kulka y Olstain (1985), si bien con algunas adaptaciones. Del modelo original de estos autores conservamos la idea de que en el análisis de la petición debemos distinguir los siguientes segmentos que tienen funciones distintas en la realización de este acto de habla: *el destinatario* (segmento de la petición que indica con quién se habla), *el núcleo* (parte del acto de habla que puede realizar la petición independientemente de los otros segmentos) y *las adyacencias* (partes de la petición que sirven solamente para suavizar o intensificar su fuerza ilocucionaria).

Las autoras sugieren diversos patrones de realización de este acto de habla relacionados con los segmentos destinatario, núcleo y adyacencias. En el presente estudio utilizamos los mismos tipos de patrones, reorganizados bajo el rubro de "estrategias discursivas". De este modo, el instrumento abarca tres patrones generales de petición con estrategias específicas, como se describe a continuación con ejemplos retirados del corpus del estudio.⁶

Patrón 1:

Estrategias discursivas dirigidas al destinatario de la petición

Estrategia 1.1. Dirigir la petición al oyente

Po1 *você* podia falar sobre o tempo de hoje? (...) como é que *você* vê o dia de hoje?

(Po1) *¿Tú* podrias hablar sobre el tiempo hoy? (...) ¿Cómo ves el día de hoy?

Estrategia 1.2. Dirigir la petición al propio hablante

Po2 /.../ então: *eu* gostaria (...) *eu* queria pedir licença a vocês para pegar essa parte da redação de vocês /.../

(Po2) /.../ entonces: *me* gostaria (...) *yo* quisiera pedirles permiso para tomar esa parte de sus redacciones /.../

Estrategia 1.3. Dirigir la petición al oyente y al propio hablante

Pa1 /.../ *vamos* hoje *vamos* começa com a leitura de um texto / mas então *vamos* fazer assim um grupo de quatro pessoas /.../

(Pa1) /.../ *vamos* hoy *vamos* a empezar con la lectura de un texto / pero entonces *vamos* a hacer así un grupo de cuatro personas /.../

Estrategia 1.4. Usar un destinatario impersonal

Po2 *alguém* sabe o que é cachaça?

(Po2) *¿alguien* sabe lo que es "cachaça"?

6. En las transcripciones se usó el siguiente código:
habla segmento que indica la estrategia usada
/.../ discurso no transcrito
(.) (...) pausas cortas, moderadas y largas, respectivamente
HABLA énfasis
(i) comentarios del analista
/ transcritos
habla :: alargamiento
? interrogación
habla. entonación descendente

Patrón 2 Estrategias discursivas dirigidas al núcleo de la petición

Estrategia 2.1. Usar imperativos

- Po1 *você me ajuda colocando a pausa tá? aperte quando eu lhe disser tá?*
(Po1) *Tu ajudame colocando a pausa tá? La apertas cuando yo te digo tá?*

Estrategia 2.2. Usar verbos performativos

- Po2 *eu vou pedir que vocês trabalhem em pares.*
(Po2) *les voy a pedir que trabajen en pares.*

Estrategia 2.3. Usar evasivas ("hedged") performativas

- Po2 *eu queria pedir que vocês anotassem (...)*
(Po2) *les queria pedir que anotaran (...)*

Estrategia 2.4. Usar peticiones con referencias contextuales

- Po1 *será que você poderia agora / como era essa primeira frase aí?*
(Po1) *¿podrías ahora / ¿cómo era esa frase?*

Estrategia 2.5. Usar insinuaciones

- Pa2 *tá bom / eh: depois depois / os outros já tiraram do caderno a folha que vão entregar né? eh: o seu também / vai passar a limpo / ...* (la maestra se aproxima pidiendo la tarea al alumno)
(Pa2) *está bien / eh: después después / los demás ya arrancaron del cuaderno la hoja que van a entregar ¿sí? eh: el suyo también / lo vas a pasar a limpo / ...*

Estrategia 2.6. Usar enunciados interrogativos

- Po2 *como vocês dizem esta frase em espanhol?*
(Po2) *¿cómo dicen ustedes esta frase en español?*

Estrategia 2.7. Usar enunciados negativos

- Pa2 *será que você não quer ler o seu trabalho?*
(Pa2) *¿no quieres leer tu trabajo?*

Estrategia 2.8. Usar enunciados en el pasado

No ocurrió este tipo de estrategia en el corpus.

Estrategia 2.9. Usar cláusula "si condicional" intercalada

No ocurrió este tipo de estrategia en el corpus.

Estrategia 2.10. Consultar al oyente

- Pa1 */.../ então você gostaria de dizer quando passa para o próximo período?*
(Pa1) */.../ ¿entonces me podría decir cuándo pasa para el pasado?*

Estrategia 2.11. Subestimar la acción requerida

- Pa2 */.../ mas, temos um pouquinho mais de tempo para escrever a vamos aproveitar /.../ (la profesora busca hacer que los alumnos escriban un resumen de un texto leído)*
(Pa2) */.../ pero, tenemos un poquito más de tiempo para escribir y vamos a aprovechar /.../*

Estrategia 2.12. Usar evasivas ("hedges")

No ocurrió este tipo de estrategia en el corpus.

Estrategia 2.13. Usar mitigadores de tono

- Po2 */.../ tem uma hipótese? (se dirige a una alumna) (...) alguém tá vez... tem uma hipótese? /.../*
(Po2) */.../ ¿tienes una hipótesis? ¿alguien tal vez... tiene alguna hipótesis? /.../*

Estrategia 2.14. Intensificar el tono sobrerepresentando la realidad

- Po2 */.../ nada? não? NINGUEM? JURAM? (el profesor pregunta si alguien entendió las palabras de una canción)*
(Po2) */.../ ¿nada? ¿no? ¿NADIE? ¿ME LO JURAN?*

Estrategia 2.15. Usar expletivos o intensificadores lexicales

- Pa2 */.../ mas parece que você não está convencida ainda ou não? (la profesora pregunta si la corrección le parecía aceptable)*
(Pa2) */.../ pero me parece que todavía no estás convencida. ¿o sí?*

Patrón 3

Estrategias discursivas dirigidas a las adyacencias de la petición

Estrategia 3.1. Verificar la factibilidad de atender a la petición

No fue usada por los sujetos del estudio.

Estrategia 3.2. Obtener el compromiso previo del destinatario

- Pa2 *vou pedir a algum de vocês (...) se vocês querem (...) se gostariam de participar no nosso projeto /.../*
(Pa2) *voy a pedir a alguno de ustedes (...) si ustedes quieren (...) si les gustaría participar en nuestro proyecto /.../*

Estrategia 3.3. Explicitar el motivo de la petición

- Po2 *passem (...) venham pro centro pra fazer parte do círculo né?*
eh:: / e aliás para escutar melhor também né?
 (Po2 *pasen (...) vengam al centro para formar parte del círculo ¿sí?*
eh:: y además para escuchar mejor también ¿sí?)

Estrategia 3.4. Usar "dulcificantes"

- Po2 *já vêem? vêem como vocês entenderam demais? muito?*
vamos tirando a letra? sim? quem vem ao quadro?
 ((Po2 *usa un tono especial para alentar a los alumnos*))
 (Po2 *¿ven? ¿ven como entendieron más? ¿mucho?*
¿vamos sacando la letra? ¿sí? ¿quién pasa al pizarrón?)

Estrategia 3.5. Desarmar un posible rechazo

- Pa2 *quem tá aqui e quer continuar? bom (...) só tá faltando você AXXX*
((risa de Pa2)) tem que continuar/.../
 (Pa2 *¿quién está aquí y quiere continuar? bueno (...) sólo faltas tú AXXX*
((risas de Pa2)) tienes que continuar /.../)

Estrategia 3.6. Minimizar el "costo" de la petición

- Pa2 */.../ então vamos usar a imaginação (...) pensá: um textozinho escrito (...) não precisa ser comprido/ essa viagem pelo Nordeste /.../*
 (Pa2 */.../ entonces vamos a usar la imaginación (...) pensar: un textito escrito (...) no necesita ser extenso / ese viaje por el Nordeste /.../*)

Resultados

La tabla 1 presenta los resultados del análisis del discurso de clase de los cuatro grupos estudiados. A pesar de que no se pensó en comparar las ocurrencias y las frecuencias de las estrategias discursivas entre los grupos debido a que las condiciones de enunciación fueron distintas (nivel de dominio del portugués por parte de los alumnos/as, tipo de actividades, número de alumnos por género, nacionalidad de los profesores/as), se consideró que sería interesante para la descripción e interpretación de los datos reportarlos como lo estamos haciendo, buscando con ello presentar una visión general del uso de las estrategias de petición.

Durante el análisis, fueron excluidas las estrategias cuya identificación no permitía el acuerdo entre los analistas. Estas estrategias fueron consideradas "ambiguas", tal como aparece en la tabla 1. Las estrategias que se confundieron con más frecuencia fueron: E 2.3 (Usar "hedges" performativos) con E 2.10. (Consultar al oyente); E2.11 (Subestimar la acción requerida) con E 3.6 (Minimizar el costo de la petición) debido

a que, en el primer caso, la propia forma del acto de petición dificultaba la identificación de la estrategia usada y, en el segundo caso, fue difícil identificar qué parte de la petición funcionaba como núcleo y qué otra como adyacencia. Asimismo, las estrategias de núcleo (patrón 2) se combinaban con frecuencia, principalmente E 2.6 (Usar enunciados interrogativos) con E 2.4 (Usar peticiones con referencias contextuales) y con E 2.10 (Consultar al oyente); en estos casos se decidió registrar separadamente las estrategias usadas en una misma petición.

Tabla 1
Estrategias de petición: distribución por grupo del estudio

Estrategia	Po1/Aa	Po1/Ao	Po2/Aa	Po2/Ao	Pa1/Aa	Pa1/Ao	Pa2/Aa	Pa2/Ao
E 1.1	18(75)	-	38 (79.1)	19 (86.3)	13 (59)	5 (55.5)	13(44.8)	28 (28.2)
E 1.2	-	-	-	-	-	-	6 (20.6)	-
E 1.3	-	-	6 (12.5)	-	1 (4.54)	-	-	-
E 1.4	3 (12.5)	-	-	-	5 (22.7)	2 (22.2)	7 (24.3)	7 (17)
E 2.1	10(41.6)	-	7 (14.5)	-	5 (22.7)	-	3 (10.2)	8(19.5)
E 2.2	-	-	2 (4.1)	-	-	-	-	-
E 2.3	-	-	1 (2.08)	-	1 (4.54)	1 (11.1)	-	-
E 2.4	-	-	2(4.16)	4 (18.1)	-	-	1 (3.4)	1 (2.4)
E 2.5	2 (8.3)	-	-	-	-	-	1 (3.4)	1 (2.4)
E 2.6	1 (4.1)	-	26 (54.1)	19 (86.3)	18(81.8)	5(55.5)	16 (55)	23(56)
E 2.7	9 (37.5)	-	-	-	-	-	3 (18.3)	-
E 2.10	-	-	6 (12.5)	-	-	-	4 (13.7)	2 (4.8)
E 2.11	3 (12.5)	-	1 (2.08)	-	2 (9.09)	-	4 (13.7)	1 (2.4)
E 2.13	5 (20.8)	-	3 (6.2)	-	-	-	-	1 (2.4)
E 2.14	-	-	1(2.08)	-	1(4.5)	-	-	-
E 2.15	-	-	-	-	-	-	4 (13.7)	2 (4.8)
E 3.2	-	-	-	-	-	-	-	1 (2.4)
E 3.3	2 (8.3)	-	3 (6.2)	-	-	-	2 (6.8)	2 (4.8)
E 3.4	-	-	-	-	-	-	-	1 (2.4)
E 3.5	-	-	-	-	-	-	-	1 (2.4)
E 3.6	-	-	1 (2.8)	-	-	-	1 (3.4)	-
Ambiguas	3 (12.5)	-	4 (8.3)	3 (13.6)	3 (13.6)	2 (22.2)	3 (10.3)	6 (14.6)
TOTAL	24	-	48	22	22	9	29	41

Dígito = frecuencia de ocurrencia, (dígito) = porcentaje, TOTAL = peticiones registradas

En el análisis de la estrategia E 2.6 (Usar enunciados interrogativos), consideramos solamente como acto de petición aquellas preguntas cuyo propósito fuera obtener algo del oyente. Este "algo" podría ser una información nueva, como en el caso de "preguntas reales" (*real questions*) o un dato sobre lo que saben los alumnos, como en el caso

de las "preguntas de evaluación" (*examen questions*). Quedaron fuera del análisis los enunciados en forma interrogativa en los que el hablante realmente no esperaba una respuesta por parte del interlocutor o pudiera considerar incluso inapropiado que éste le contestara ("preguntas retóricas", *rhetorical questions*) (Searle, 1969: 66).

Conclusiones

La propuesta de este estudio fue examinar si el profesor y la profesora de portugués como lengua extranjera adoptaban mecanismos de control en el manejo del poder en el salón de clases que pudieran ser identificados como uso de directivos atenuados en forma de peticiones. Principalmente, se buscó identificar la existencia de alguna tendencia en la selección de las estrategias discursivas de petición que pudieran indicar una relación entre el género de los interactuantes y su discurso en las clases observadas.

Se trataba de un estudio sobre discurso pedagógico y género. A pesar de que este tipo de discurso a menudo ha sido caracterizado como autoritario y con patrones de realización marcadamente uniformes, surgió la posibilidad de identificar rasgos distintos a los mencionados. Respecto al carácter autoritario del discurso de clase, nuestra hipótesis se fundamentó en el hecho de que consideramos que, actualmente, éste debe estar marcado por las propuestas pedagógicas del Enfoque Comunicativo, o sea, debe ser lo suficientemente simétrico y comunicativo como para promover el aprendizaje de LE. Asimismo, respecto a la uniformidad del discurso de clase y debido a que pensamos que cualquier manifestación discursiva es sensible a los procesos de socialización de los interactuantes, formulamos la hipótesis de que podría haber una distribución distinta de las estrategias discursivas de petición utilizadas por los interactuantes profesor y profesora.

Los datos de los cuatro estudios de caso sugieren un esfuerzo discursivo de los profesores para manejar su poder utilizando formas discursivas o mecanismos de control que abrieran espacio a una participación menos amenazadora para sus alumnos. Por un lado, el discurso en estos grupos pareció orientarse a una directividad explícita en sus mecanismos de control, ya que se nota una marcada selección de estrategias del patrón 1 (estrategias discursivas dirigidas al destinatario de la petición) que se concentran en el uso de peticiones directamente dirigidas al oyente (E 1.1) y de estrategias de núcleo (patrón 2) con uso preferente de enunciados interrogativos (E 2.6) e imperativos (E 2.1). Por otro lado, se observa también el uso frecuente de estrategias de petición que, combinadas con las anteriormente mencionadas, funcio-

nan como recursos atenuadores de la fuerza ilocucionaria de estas preguntas e imperativos dirigidos a los alumnos/as, es decir, la utilización frecuente de E 2.4 (Usar peticiones con referencias contextuales), E 2.10 (Consultar al oyente) y E 2.11 (Subestimar la acción requerida).

Respecto de la relación entre discurso de la clase y género de los interlocutores, cada estudio de caso evidencia la misma tendencia anterior de distribución de los patrones de peticiones y, además, la utilización de peticiones dirigidas preferentemente al interlocutor alumna, con excepción del estudio de caso Pa2. Sin embargo, no se debe perder de vista el hecho de que, en los casos en que esta última tendencia fue más evidente, el número de interlocutores alumnas era muy superior al número de interlocutores alumnos, situación que ciertamente influyó en los datos.

Destacan los datos del estudio de caso Po1, primeramente por el hecho de que no presenta peticiones dirigidas al interlocutor alumno a pesar de que en las observaciones estaban presentes ocho alumnos y dieciocho alumnas. En segundo lugar, porque él emplea una menor variedad de patrones de petición. Pensamos que, en este grupo, las variables tipo de actividades y nivel de dominio de los alumnos pudieran haber influido en el manejo discursivo del profesor. En este caso, se observó una selección de actividades que estaban en la frontera de lo que caracterizamos en el estudio como actividad social premoleda y actividad social semimoleda, de ahí la posibilidad de que el profesor haya recurrido menos a estrategias atenuadoras de la petición.

Finalmente, consideramos que el instrumento de análisis seleccionado, que originalmente respondía a las necesidades de una investigación con características distintas a las que estamos reportando, nos permitió una identificación detallada de los mecanismos de control expresados en el discurso del salón de clase de LE. Gracias a las características del instrumento, es decir, gracias a que permite distinguir en el análisis de la petición tres segmentos con funciones distintas: el destinatario, el núcleo y las adyacencias, pudimos identificar estrategias discursivas atenuadoras de la petición usadas por los profesores en clase que normalmente pasarían inadvertidas, tales como: E 2.5 (Usar insinuaciones), E 2.10 (Consultar al oyente), E 2.11 (Subestimar la acción requerida), E 3.3 (Explicitar el motivo de la petición) y E 3.6 (Minimizar el "costo" de la petición).

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B., 1994, *Pedagogy symbolic control and identity*, Taylor and Francis, Londres.
- BROWN, P. y LEVINSON, S., 1978, "Universals in language usage: politeness phenomena", en Goody (comp.), *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BLUM-KULKA, S., 1987, "Indirectness and politeness in requests: same or different?", *Journal of Pragmatics*, 11; 131-146.
- BLUM-KULKA, B. y OLSTAIN, E., 1984, "Requests and apologies: a cross cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)", *Applied Linguistics*, 5: 3, 196-213.
- DURANTI, A. y GOODWING, C., 1992, *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ERICKSON, F. y SHULTZ, J., 1981, "When is a context?, Some issues and methods in the analysis of social competence", en J. L. Green y C. Wallat (comps.), *Ethnography and Language in Educational Settings*, NJ, Ablex, Norwood.
- GOATLY, A., 1995, "Directness, indirectness and deference in the language of classroom management: advice for teacher trainees", *IRAL*, vol. XXXIII/3, 267-284.
- HIRSCHMANN, L., 1994, "Female-male differences in conversational interaction", *Language in Society*, 23, 427-442.
- HOLMES, J., 1983, "The structure of teachers' directives", en J. Richards y R. Schmidt (comps.), *Language and communication*, Longman, Londres.
- LABOISSIERE e CUNHA, M., 1991, "O discurso da professora: uma questão de poder e solidariedade", *Tesis de Maestría en Lingüística*, Universidade de Brasília, Brasil.
- LAKOFF, R., 1975, *Language and woman's place*, Haper and Row Publishers, Nueva York.
- LEVINSON, S., 1979, "Activity types and language", *Linguistics*, 17, 365-399.
- SEARLE, J., 1969, *Speech acts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SEARLE, J., 1975, "Indirect speech acts", en Cole y Morgan (comps.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, Speech Acts, Academic Press, Nueva York.
- SEARLE, J., 1979, *Expression and meaning*, Cambridge University Press, Cambridge.

- SUDDERLAND, J., 1992, "Gender in the EFL Classroom", *ELT Journal*, 46/1, 81-91.
- YIN, R., 1991, *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publication, Londres.
- WEST, C., y ZIMMERMANN, D. H., 1985, "Gender, Language and Discourse", en T. A. van Dijk (comp.), *Handbook of discourse analysis*, vol. 4, Orland Academic.