



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
2019/2020

SOCIO-PRAGMÁTICA EN LA COMUNICACIÓN ESCOLAR

SOCIOPRAGMATIC IN SCHOOL COMMUNICATION

Víctor Jesús Castanedo Gutiérrez
Prof.: Gonzalo Martínez Camino

ÍNDICE

1) RESUMEN.....	1
2) ABSTRACT.....	1
3) PALABRAS CLAVE / KEYWORDS	2
4) INTRODUCCIÓN.....	3
5) DESARROLLO.....	6
1. <i>Trascendencia del lenguaje en la escuela.....</i>	6
2. <i>Introducción al análisis social del discurso escolar y necesidad de estudios sociolingüísticos que aborden este fenómeno.</i>	13
3. <i>Componentes y conceptos del discurso escolar: Imagen, estrategias, cortesía, y comunicación no verbal.</i>	21
6) CONCLUSIONES.....	36
7) BIBLIOGRAFÍA.....	39

1) RESUMEN

Este trabajo es una revisión bibliográfica que pretende profundizar en la complejidad de la gestión del vínculo interpersonal en el discurso escolar. Adoptar una perspectiva que sea consciente con las implicaciones de este fenómeno en el aula, así como sumergirse en el conocimiento de sus constituyentes (cortesía, estrategias, comunicación no verbal, etc.), es una tarea que se vuelve cada vez más urgente y que reclama el interés del docente y de la comunidad educativa. A través del presente trabajo, se realiza una inmersión teórica que busca ir de lo global a lo concreto. Desde el entendimiento de la trascendencia del lenguaje en la sociedad y en la escuela, hasta la comprensión de los ingredientes más atomizados de la Pragmática y del discurso en el aula. A lo largo de mi investigación, la materialización de estas pretensiones esconde un llamamiento a la investigación en general, solicitando volverla más concreta y útil en este ámbito. A este respecto, la necesidad de promover estudios e investigaciones diligentes sobre este fenómeno en la escuela será una de las demandas que merodeará constantemente las entrelíneas de la monografía, aun cuando no se hable de ella directamente.

2) ABSTRACT

This paper is a bibliographic review that tries to deepen into the complexity of the management of the interpersonal link as a component of classroom discourse. Adopting an aware perspective with the implications of this phenomenon in the class, as well as identifying and analyzing its constituents (politeness, strategies, non-verbal communication, etc.), is a task that becomes urgent and demands the interest of teachers and educational community. Through this monograph, I promote a theoretical immersion that goes from global to local. From understanding the importance of language in society and school, to interpreting the most basic constituents of pragmatics and classroom discourse. My research claims, ironically, for a research in general, requesting to

make it more concrete and useful. The need to promote diligent studies of this phenomenon will be one of the demands that will constantly floating around the monograph, even when it is not directly discussed.

3) PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

- Socio-pragmática, análisis del discurso, estrategias, estilos, imagen social, cortesía lingüística, comunicación no verbal.
- Sociopragmatics, classroom discourse, strategies, verbal styles, social image, verbal politeness, nonverbal communication.

4) INTRODUCCIÓN

Para evitar una comprensión somera del concepto “Socio-pragmática”, que titula y es el centro de esta monografía, y para que pueda percibirse como un conjunto sustancial y aclaratorio, y no como un constructo difuso que atragante la lectura, me parece fundamental introducir, previamente, otro término que lo precede en el tiempo y lo condiciona significativamente: la Pragmática.

Este concepto se define, hace ya casi un siglo, como la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes. Para Escandell (1993:16), la Pragmática es una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical.

Pensemos, entonces, en cómo se desarrolla una conversación estándar. Las múltiples contingencias, de naturaleza diversa, que llevan al hablante a expresar de una u otra manera un enunciado concreto, así como la capacidad interpretativa de la que hace uso el destinatario, son elementos que, a menudo, parecen sustraerse a lo estrictamente literal, y que, paradójicamente, proporcionan altísimas cargas de contenido y se revelan como componentes decisivos en el análisis de la forma y el fondo de lo dicho. La Pragmática, por lo tanto, nace como la disciplina encargada de estudiar todos estos condicionantes y sus repercusiones en la verbalización.

En cuanto a la Socio-pragmática, cualquiera que se someta a su disciplina se topará con que las acciones de describir su praxis, de contextualizarla, de definirla, ni han sido, ni son, tarea sencilla. Producto esto, a mi juicio, y pese a la aparente contradicción, de la posterior actividad heurística que han desarrollado algunos de sus investigadores más duchos, cuyas disertaciones parecen aprovecharse de una especie de vaguedad terminológica poco atendida y comúnmente aceptada en la que, con frecuencia, Sociolingüística, Socio-pragmática, e incluso Pragmática, comparten definición sin distinciones. Para mi sorpresa, con el decurso de la inmersión teórica, descubrí a uno de los autores más contribuyentes sosteniendo una lógica narrable en derredor a esta intuición.

Michel Stubbs sugiere que “esta laguna resulta extraña desde el momento en que Sociolingüística significa simplemente el estudio de cómo se usa el lenguaje en marcos sociales. La laguna procede de la falta de comunicación entre expertos en distintos aspectos de la comunicación. Se ha estudiado la interacción social, de modo fragmentario, desde las diferentes disciplinas académicas, incluida la Lingüística, Antropología, Psicología y Sociología. Ahora bien, estas disciplinas tienen diferentes métodos y objetivos, y es casi absoluto el aislamiento de estas áreas de estudio entre sí” (Stubbs,1984: 31-32). Si damos por válido este comentario, se podría concluir que la Socio-pragmática sufre una definición imprecisa y voluble, altamente influida por el marco teórico en el que nos situamos, por lo que habrá que tener cuidado en el proceso de investigación para no avivar malinterpretaciones.

Por otro lado, Harlow (1990), se refiere a la Socio-pragmática como el estudio de la interdependencia entre la forma de los mensajes y los contextos socio-culturales. Leech (1983), sugiere que ésta se erige sobre las dimensiones sociales de la Pragmática. Bravo (2010), sumándose a las disquisiciones previas de sus colegas, nos advierte de que adquirir esta clase de competencia no sólo implicaría, por ejemplo, conocer las distintas formas que adquiere la realización de un mismo acto, sino también tener el conocimiento de las reglas sociales y culturales que subyacen a su utilización adecuada.

Para entender correctamente la estructura conceptual de esta nomenclatura, creo que es fundamental ver a la Socio-pragmática como uno de los muchos hilos que se hilvana a la Pragmática: no tanto como el sustituto mejorado que la sobrevive y excluye, antes al contrario, partiendo del tramo central de la Pragmática, especifica más su objeto de estudio y, por lo tanto, sus metodologías. Desde mi punto de vista, es importante tener esto en cuenta para poder disociar una disciplina de otra, asumiendo que, si bien toda la Socio-pragmática es una forma de Pragmática, no sucede lo mismo al revés y malentenderlo podría traer consigo errores conceptuales.

Una vez se sientan estas bases, el presente trabajo se enuncia como una revisión bibliográfica que pretende analizar las formas en las que se manifiesta la Socio-pragmática en los entornos escolares. Considerando, especialmente, la

relevancia de ésta en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre maestro y alumno.

A efectos de una perspectiva más global, y apoyándome en la obra de diversos autores, intentaré reflejar y contrastar algunos fundamentos teóricos relativos al Análisis del discurso, principalmente los que se centran en la *cortesía lingüística* y la *comunicación no verbal*, atendiendo a conceptos clave como la *imagen* que proyectan y modulan los agentes de la conversación, así como las *estrategias* que permiten regular la distancia y proximidad en la relación maestro-alumno.

5) DESARROLLO.

1. *Trascendencia del lenguaje en la escuela.*

La relación exacta entre lenguaje y pensamiento es compleja, se entiende con dificultad y ha provocado controversias filosóficas durante siglos. Es difícil pensar en conceptos abstractos a no ser que tengamos etiquetas convenientes para ellos y, ahí, aparece el lenguaje (Stubbs, 1984: 4). En este sentido, para el ensayista y poeta británico W. H. Auden (1962), el lenguaje es la madre, no el sirviente del pensamiento. Este autor sugiere que las palabras son capaces de decirnos cosas que nunca antes imaginamos o sentimos. Por otro lado, José María Gil (2017: 130) nos dice que una lengua o un dialecto nunca pueden ser un obstáculo para el pensamiento, y no impedirán ni favorecerán la actividad del pensamiento como tal. En medio de este dilema, lo que sí parece quedar evidenciado es que el lenguaje es la forma de expresión, representación y manifestación más compleja del ser humano y, a su vez, un componente clave en su desarrollo social y psicológico.

Durante buena parte del siglo XX, esta forma de expresión ha sido estudiada por una innumerable cantidad de lingüistas, antropólogos, psicoanalistas, y a todo tipo de especialistas en lengua hablada y escrita. Saussure, precursor de la lingüística estructural, defiende la idea del lenguaje como un sistema que establece relaciones de dependencia entre sus componentes. Los estructuralistas se ven cautivados por la posibilidad de encontrar un sistema autosuficiente y generalizable y, de algún modo, capaz de compendiar en el lenguaje características relativas a otras disciplinas sociales. Saussure establece una dicotomía entre la *lengua*, vista como un sistema, y el *habla*, fruto de la libre expresión del hablante. En un principio, esta última resulta menos merecedora de estudio debido a su carácter aparentemente circunstancial. Esta concepción de qué es el lenguaje y cómo ha de estudiarse adquiere validez durante la mayor parte del siglo. Sin embargo, la crítica posmodernista, que se desarrollaría durante las décadas 60 y 70, cambiaría radicalmente la forma en la que se estudiaban las ciencias sociales en general y el lenguaje en particular. Estas ideas suponían, en resumidas cuentas, una

crítica fundamental a la tendencia del estructuralismo a conjuntar conclusiones de disciplinas distintas por medio del uso de estructuras de similitud o a través de la creación de pobres correspondencias funcionales. El énfasis del posmodernismo y posestructuralismo radica en una reinterpretación minuciosa, al tiempo que invalida el reduccionismo del método estructuralista y de su análisis sincrónico. De esta forma, la obra de una considerable cantidad de expertos en antropología, sociología, filosofía, o psicología, comenzó a entenderse desde perspectivas más funcionales y situacionales. Se especifica, así, el interés por el lenguaje desde dimensiones que habían estado algo más desatendidas en un principio: sociales, psicosociales y contextuales. A modo de ejemplo, se puede leer a Émile Benveniste (1974: 38-39) contestando a preguntas como: ¿Qué puede aportar a la lingüística un antropólogo como Lévi-Strauss? O discutiendo sobre las reflexiones del psicoanálisis de Freud y Lacan en el funcionamiento del lenguaje. Todo esto supuso, definitivamente, un cambio total en la forma de comprender este fenómeno.

Foucault (1969), filósofo y exponente del posestructuralismo, explica bien lo anteriormente comentado cuando nos dice que el *discurso* se refiere a cualquier práctica social caracterizada por su naturaleza simbólica, a diferencia de la lingüística tradicional que nos remite a un sistema cerrado de signos y significados independientes de la práctica social. Por otro lado, Almeida (1999), uno de los entendidos en sociolingüística más influyentes del ámbito hispánico, afirma que lo verdaderamente importante es constatar cómo los grupos sociales de una comunidad utilizan las unidades del lenguaje (sean fónicas, gramaticales o léxicas) para transmitir significados sociales (Almeida, 1999: 49).

Para evaluar el lenguaje en su relación con la escuela, y empezar a tratar de lleno el objetivo principal de este apartado, recurriré con frecuencia a las observaciones de Stubbs (1984), quien deja claro, desde un principio, que las relaciones entre el lenguaje y la educación son complejas y es importante no simplificarlas en exceso. En ocasiones, la escuela pide extraños ejercicios lingüísticos a sus alumnos y, si bien los ejemplos textuales de los libros son genuinos, suelen estar altamente estereotipados (Stubbs, 1984: 3). El autor se reafirma comentando que el lenguaje que aparece en los contenidos de

enseñanza es un lenguaje artificial que ningún niño, ni adulto, usaría normalmente en una conversación.

Asimismo, entender el grado de influencia de la lengua dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos, su relación con su éxito o fracaso académico, o su relevancia en las relaciones con otros agentes del centro, serán cuestiones que adquirirán especial trascendencia en este apartado ya que están muy relacionadas con la perspectiva social, e invitan a los docentes a reflexionar acerca de la complejidad de su labor dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al hilo de lo comentado, Stubbs (1984) concluye que, por lo menos, deberíamos tener cuidado a la hora de simplificar las relaciones entre lenguaje, clase social, éxito educativo y, de otra parte, las exigencias lingüísticas de la vida diaria en las aulas (Stubbs, 1984: 4). De otra forma, estaremos contribuyendo a crear una ruptura sociolingüística entre alumnos y escuela (Stubbs, 1984: 29).

Este mismo autor (1984: 6) explica que es casi imposible oír hablar a alguien sin extraer conclusiones de inmediato, posiblemente muy acertadas, sobre su extracción social, nivel de educación y lugar de procedencia. Necesitamos, sin embargo, algo más que una mera comprensión: necesitamos un modo de dar sentido a las diferentes clases de diversidad: geográficas, sociales, étnicas y estilísticas. El autor hace referencias constantes a la pluralidad de dialectos y acentos, concretamente de lengua inglesa, y a la influencia de éstos en las figuraciones y juicios con los que operan los alumnos cuando se relacionan. Una de las tareas más importantes en la formación del profesorado y en la enseñanza en general es comprender estas diferencias y terminar con los estereotipos.

Se nos plantea, por lo tanto, una cuestión primordial que me gustaría remitir, especialmente, al profesorado generalista de Educación Primaria: ¿Deberíamos estar más o mejor preparados en lo que a competencia lingüística y sociolingüística se refiere?

Pues bien, en el Reino Unido, por ejemplo, la lengua es casi la única asignatura que es enseñada constantemente por profesores no especializados que han tenido poca o ninguna formación lingüística (Stubbs, 1984: 25). Desde mi punto de vista, es una afirmación extrapolable a España, donde los maestros

de Educación Primaria no gozan de una capacitación lingüística que diste demasiado de la de otras carreras universitarias de humanidades. Sería irrisorio confiar en que la acción de cursar una asignatura de lengua por cada año de carrera (a veces ni siquiera demasiado específica) pueda traducirse en una formación lingüística sumamente diferenciada. De hecho, y pese a que esta suposición se aleja en cierta medida de la pregunta inicial, no me parece descabellado pensar que, en el quehacer cotidiano del docente, la mayor exigencia a nivel de lectoescritura que aplican carreras como Historia o Derecho a sus alumnos pueda ser, incluso, más determinante. En el plano sociolingüístico, diría que la formación es mucho más limitada. Inmersos en un contexto nacional cada vez más cosmopolita, creo que sería pertinente enseñar a nuestros futuros docentes qué es la sociolingüística y de qué manera los variados hábitos y competencias verbales que ésta estudia influyen en el éxito académico y en las relaciones entre agentes escolares.

La solución, para Stubbs (1984), no parece estribar en la oferta de cursos de formación lingüística al profesorado, los cuales escasean considerablemente. Lo que sí parece quedar evidenciado para el autor es que ciertos problemas educativos podrían manejarse con mayor éxito si los profesores, así como los investigadores en educación, tuvieran un entendimiento más claro de los hábitos y competencias verbales que actúan en escuelas y aulas, de las formas en que éstos cambian dentro de una comunidad de hablantes y de las actitudes que dicha variación lingüística provoca inevitablemente (Stubbs, 1984: 30).

Con respecto a lo estrictamente lingüístico, Barnes (1969), a través de una investigación que recogía grabaciones de un primer curso de primaria, determinó que, a veces, la terminología o los niveles de abstracción del lenguaje del maestro suponían una barrera conversacional en la interacción con sus alumnos, lo que podía conllevar consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje de estos últimos.

En lo que se refiere al fracaso académico, la búsqueda de las causas de este hecho ha generado multitud de opiniones diferentes. Desde los años sesenta, la posición general con respecto a este fenómeno ha dejado de atribuirle tanta relevancia al cociente intelectual y al ambiente familiar para otorgársela al lenguaje.

Bernstein (1971) ha contribuido a entender mejor esta realidad gracias a sus estudios sobre los hábitos verbales que utilizan los alumnos en la escuela. El autor establece una relación entre las clases sociales y el lenguaje que utilizamos, y diferencia entre dos códigos: elaborado, empleado por las clases más privilegiadas; y restringido, muy dependiente del contexto y utilizado por la clase trabajadora. Sus conclusiones sugieren que, generalmente, los alumnos provenientes de clases trabajadoras necesitan realizar un esfuerzo mayor a la hora de adaptarse al lenguaje normativo que impone la institución educativa y, por lo tanto, esto conduce a que estos niños tengan una menor posibilidad de alcanzar los niveles de formación universitaria. Hay que señalar que Bernstein (1971) se centra en la diversidad lingüística de una sociedad industrializada como Gran Bretaña o Estados Unidos y, además, su proposición no está completamente demostrada (Stubbs, 1984: 18). La oposición a esta teoría se asienta en la idea de que, pese a que en este contexto un análisis detallado confirmaría los dos hechos, no se puede demostrar su relación causal, o que estén relacionados directamente. Stubbs (1984: 20) concluye que, a menudo, la obra de Basil Bernstein se ha utilizado para apoyar la elemental afirmación de que "el fracaso educativo es un fracaso lingüístico". Es cierto la lengua de un alumno puede ser muy útil si queremos estimar su nivel educativo, pero más allá del lenguaje de un estudiante, Bernstein subraya un conjunto muy complejo de factores de carácter familiar, social, etc. En sintonía con esta última reflexión está Halliday (1978: 140), precursor de la gramática sistémico-funcional, quien nos dice que la explicación del fracaso escolar es social, y no debe pensarse que la causa viene del sistema lingüístico que le permite hablar a un individuo.

Noam Chomsky (1970: 11-17), en *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, asegura que el sistema de reglas de una lengua está claramente separado de las pautas sociales que determinan su uso. A diferencia de Bernstein, Chomsky considera que no existe una relación directa entre la clase social y el lenguaje. De este modo, distingue entre *competencia* y *actuación*, donde la primera nos remitiría a la idea de adquisición de las reglas lingüísticas, que no establece distinciones entre las personas, y la segunda, que está controlada por el contexto: específicamente cultural, es el resultado de selecciones lingüísticas en situaciones de habla concretas. Lo que se extrae del pensamiento de Chomsky

es que no existen diferencias a la hora de adquirir una lengua entre los niños de diferentes clases sociales. Sería, entonces, la forma en la que se adaptan al lenguaje escolar el componente decisivo en su evolución académica, sin distinguir entre personas o estratos.

Si atendemos a la obra de Labov (1970), se puede deducir que, para este autor, el problema del fracaso escolar podría no ser puramente lingüístico, ya que esto choca con la concepción básica de la sociolingüística de que no existen hablantes con un estilo único. De este modo, todo el mundo es multidialectal o multiestilista, en el sentido de que adapta su estilo de habla a la situación social en que se encuentra (1984: 12). “La gente adapta su lenguaje de acuerdo con la persona con la que habla y la intención profunda de la conversación. Por lo tanto, éstas son limitaciones más sociales que puramente lingüísticas” (1984: 13).

Para Stubbs (1984: 4-5), un punto importante es que los educadores sepan distinguir entre las características del lenguaje en sí mismo y el poder de las actitudes estereotipadas de la gente hacia el lenguaje. Considerando esta pauta, más que hablar de fracaso lingüístico sería adecuado hablar de barreras sociolingüísticas entre los alumnos y el sistema educativo. Además, señala que el concepto *laboviano* de que las diferentes variantes del lenguaje se adaptan a diferentes situaciones puede resumirse en la distinción que se suele hacer entre *corrección* y *adecuación* del lenguaje. “A muchos de nosotros nos enseñaron que ‘el buen español’ se refiere al lenguaje español normativo y gramaticalmente correcto; y que el empleo de coloquialismos, argot o unidades anormativas es ‘mal español’. Ningún lingüista adoptaría hoy en día esta actitud normativa. La lingüística contemporánea es estrictamente descriptiva” (1984: 12).

Al mismo tiempo, instiga al profesorado a reflexionar sobre la necesidad de ser más elásticos y comprensivos con las variantes lingüísticas de su alumnado: “Muchos profesores mantienen la creencia de que sólo hay una lengua óptima para todos los propósitos y que ésta es la única lengua adecuada en la clase. Sin embargo, un momento de pensamiento o de observación convencería a cualquier profesor de que ellos mismos son los primeros en utilizar muchas variantes lingüísticas a lo largo del día, dependiendo del propósito o contexto de la comunicación.” (Stubbs, 1984: 12). Ahora bien, no vale todo. Hay

que prevenir a los alumnos acerca de las convenciones del uso del idioma y de su adecuación para determinados contextos sociales.

En definitiva, lo que insinúa Stubbs a lo largo de su interpretación es que las diferencias de adaptabilidad que presentan los alumnos con respecto al lenguaje normativo que impone la escuela acaban por decidir, en gran medida, su futuro académico. También considero indiscutible que, como señalan Bernstein y Halliday, la aparición del fracaso escolar proviene, en gran medida, de factores que a menudo escapan a las posibilidades de actuación de la escuela (sociales, familiares, etc.).

Desde mi punto de vista, es importante que los docentes sean plenamente conscientes de que, hoy en día, el proceso educativo es, casi por antonomasia, el producto del diálogo entre profesor-alumno. Algo cada vez más democrático. Desde esta óptica, creo que un ejercicio docente coherente con las diferencias de adaptabilidad del alumnado al lenguaje escolar es verdaderamente necesario.

Debido a la trascendencia del lenguaje dentro de la institución escolar, que queda de algún modo evidenciada a lo largo de este apartado, surge la necesidad de realizar estudios que observen, recojan y analicen el diálogo profesor-alumno en el aula.

2. Introducción al análisis social del discurso escolar y necesidad de estudios sociolingüísticos que aborden este fenómeno.

Como comentaba al inicio del primer apartado, el “viraje lingüístico” que se lleva a cabo durante los años sesenta y setenta con las influencias posestructuralistas, psicoanalistas, y como consecuencia de la crisis del positivismo, provoca que se empiece a reforzar diametralmente el estudio del discurso (concepto derivado del concepto de *habla* en la obra de Saussure) con las aportaciones de otras disciplinas de las ciencias sociales. El análisis del discurso se perfecciona, entonces, como consecuencia de esta convivencia multidisciplinar enriquecedora y su plano social adquiere mucha relevancia en la investigación.

Tanto es así que autores como van Dijk (2000) subdividen esta categoría en otras dos complementarias: una centrada en las estructuras y sus herramientas (sintácticas, gramaticales, léxicas), y otra que estudia el discurso como una forma de conducta social que se traduce en acciones específicas y sus procesos. Desde esta última dimensión, los hablantes no solo utilizan su capacidad comunicativa para estructurar elementos lingüísticos, sino que también realizan acciones sociales concretas que, a menudo, se corresponden con el desarrollo de ciertos papeles sociales. Dicho de otro modo, Fairclough (1995) sugiere que el discurso, en un sentido estricto, es “el lenguaje utilizado para representar una determinada práctica social desde un punto de vista determinado” (Fairclough, 1995: 54-56).

Barbara Johnstone (2002, 9-10) elabora una guía fundamental con los diferentes componentes que han de tenerse en cuenta a la hora de analizar este fenómeno:

- El discurso es determinado por el mundo, y el discurso determina el mundo.
- El discurso es determinado por la lengua, y el discurso determina la lengua.
- El discurso es determinado por los participantes, y el discurso determina a los participantes.

- El discurso es determinado por el discurso previo, y el discurso determina posibilidades del futuro discurso.
- El discurso es determinado por su medio, y el discurso determina las posibilidades de su medio.
- El discurso es determinado por el propósito, y el discurso determina futuros propósitos.

En mi opinión, esta lista puede ser un perfecto punto de partida para comprender, de forma sencilla, la complejidad que esconde la realidad del intercambio comunicativo. Asimismo, podría tomarse como una guía para la institución escolar con el objetivo de entender mejor todo lo que subyace a los diálogos en el aula.

Michael Stubbs (1984), en su libro *Lenguaje y Escuela* (caps. 5 y 6), proporciona al lector una letanía de claves acerca de por qué es necesario estudiar en profundidad el lenguaje en la escuela, y más concretamente el habla, y por qué elaborar diagnósticos sociolingüísticos certeros puede facilitar mucho las cosas al ejercicio docente.

En términos de sentido común, parecería que una comprensión de la enseñanza y el aprendizaje tendría que depender, al menos en parte, de la observación de profesores y alumnos, pese a que, tradicionalmente, se haya enfocado la mira en factores externos, sin observar lo que pasa dentro de las aulas (Stubbs, 1984: 29). Desde mi punto de vista, de la misma forma que Stubbs asegura que el análisis del discurso en la escuela tiene que fundamentarse, mayoritariamente, en el diálogo entre profesor y alumno, creo que es importante tener siempre en cuenta la presencia de condicionantes de otra naturaleza (sociales, económicas, familiares). De cualquier modo, estoy de acuerdo con este autor en que lo fundamental es que nuestras afirmaciones como investigadores o maestros no se basen en generalizaciones imprecisas o poco prácticas; por contra, promover el análisis de la comunicación, observable y grabada, es crucial (Stubbs, 1984: 29).

Ahora bien, en lo referente a la metodología del análisis, durante buena parte del siglo XX, se ha pretendido recopilar la información del diálogo en la escuela a través de lo que se conoce como observación sistemática, donde se

utilizan técnicas de codificación similares a las que pueda desarrollar un taquígrafo en un juicio, recopilando lo que sucede no tanto a través de producciones literalmente idénticas, sino relatando la situación de forma sintética y contextual (Ej.: El observador escribe: “El profesor ha preguntado a los alumnos acerca de su fin de semana, después...”).

Stubbs (1984: 30) parafrasea a Labov (1972) para transmitirnos su idea de que las grabaciones que pueden hacerse con un magnetófono ayudan a aproximarse más a la recopilación de un lenguaje “normal” que la presencia de un observador. Este último, generalmente, provocará que las conversaciones de los alumnos se vean maquilladas y no sean un reflejo fiable de la interacción cotidiana. Desde una perspectiva más global, los sociólogos Hammersley y Atkinson (1994) definen la tarea del investigador, como etnógrafo, como un ejercicio comprometido con “ver lo que sucede, escuchar lo que se dice, realizar preguntas a través de entrevistas formales e informales, y recoger documentos, de hecho, cualquier recopilación de datos será aceptada siempre y cuando arrojen luz sobre las cuestiones que conforman el foco emergente de la investigación” (1994: 3).

En definitiva, la meta actual a la hora de analizar el discurso en el aula es explicitar mejor la información que se recoge a través de todo tipo de grabaciones, notas, y constante observación por parte del profesor, lo más parecido a una descripción etnográfica de un marco social, similar al informe que podría desarrollar un antropólogo en su estudio de una tribu determinada.

Fue en la década de los 70 y 80 cuando se empezó a extender la preocupación por la etnografía de la comunicación a las escuelas. Los estudios realizados en aquella época identificaron una discontinuidad cultural entre la escuela y el hogar de aquellos niños procedentes de minorías como una causa mayor en los índices de fracaso escolar¹, lo cual atrajo la atención sobre los hábitos verbales y las prácticas sociales en estas comunidades e instó a repensar la transición del hogar a los diferentes escenarios de aprendizaje de la escuela.

¹ Un ejemplo de estos estudios es la obra de *Basil Bernstein* (apartado 1).

Esto también evidenció cómo las prácticas educativas reproducen, de algún modo, las prácticas socioeconómicas y políticas, e instó a la necesidad de vincular los micro-procesos educativos con los macro-procesos sociales. A este respecto, Rubilar (1997: 2) nos dice que “la dialéctica relación entre la microestructura individual y la macroestructura social se mediatiza y vehiculiza a través de formaciones sociales específicas: las instituciones”. Del mismo modo, hay que hacer una referencia obligada a la obra de Hymes (1962, 1974), cuyos estudios en sociolingüística se ubican en relación a una serie de ajustes sociales y culturales específicos, y son centrales, por lo tanto, para el estudio de la cultura y las comunidades.

Toda esta pretensión por entender la repercusión a nivel global del componente social en el análisis del discurso derivó en la aparición de corrientes como la *lingüística crítica*, desarrollada en los años 70 sobre los fundamentos de la gramática sistémico-funcional de Halliday, que se planteó analizar las consecuencias ideológicas de ciertos aspectos lingüísticos como las estructuras gramaticales o las estrategias de categorización léxica. Transportando esta proposición teórica al contexto actual, y a modo de ejemplo, el hecho de que en la mayoría de los debates sobre el *pin parental* en las redes sociales se coloque a *los niños* como objeto directo de algunos verbos de acción, y jamás como sujeto, puede contribuir a que los propios niños conceptualicen su propia posición respecto al debate como la de *víctimas*, independientemente de las intenciones que tenga cada oración de forma aislada. Hoy en día, el *análisis crítico del discurso*, entendido como una continuación teórica de la *lingüística crítica*, parte del estudio de diversas prácticas vitales para explicar cómo algunas expresiones escritas y habladas manifiestan relaciones de poder e ideologías, favoreciendo su reproducción. Al hilo de esto, Fairclough y Wodak (2000: 374) constatan que “la gramática funciona ideológicamente en la medida en que las representaciones implícitas en tales elecciones gramaticales significativas contribuyen a la reproducción de las relaciones de dominación”. Kumaravadivelu (1999) aplica este estudio al ámbito escolar al tiempo que considera el *análisis crítico del discurso* como la herramienta de investigación para desentrañar los “significados ocultos y las conexiones subyacentes” en el discurso en el aula “al

plantear preguntas relacionadas con la ideología, el poder, el conocimiento, la clase, la raza y el género” (Kumaravadivelu, 1999: 476).

Otros autores como Postman y Weingartner aseguran que “el mensaje se comunica intranquila, maligna, implacable y eficazmente a través de la estructura del aula; a través del papel del profesor, del papel del estudiante, del papel de su juego verbal cada uno de estos aprendizajes (es decir, lo que se comunica por la estructura del aula) se expresa en comportamientos específicos que se están exhibiendo constantemente por todas partes en la cultura” (1969: 32-33).

Stubbs (1976) también describió las relaciones de poder que se mantenían entre profesor y alumno. Se centró, concretamente, en clases expositivas y de carácter serio. En este tipo de sesiones, Stubbs dedujo que el profesor es el que tiene el control conversacional mientras que el alumno posee pocos derechos en la comunicación. Esta forma de interacción tradicional de la escuela evidencia de alguna forma las observaciones de Postman y Weingartner, recogidas en el párrafo anterior. En cuanto a las relaciones de poder en sociedad, Michel Foucault (1975) es probablemente uno de los autores más influyentes, sus ideas sobre el control físico o el *panoptismo* infraestructural no están conectadas directamente con el análisis del discurso, pero me parecen una lectura interesante para cualquier futuro profesor en la medida en que evidencian las relaciones de dominación, manipulación y legitimación que se despliegan en la institución escolar.

Por otro lado, de cara a desarrollar una comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje coherente con los procesos sociales, a menudo se ha desacreditado a los estudios micro-etnográficos del discurso del aula por ofrecer una “perspectiva limitada y limitadora”, basándose en el juicio de que tratan el aula como una unidad autónoma y no como parte de la sociedad en general, e ignoran en gran medida las estructuras socioculturales y políticas que influyen en el discurso del aula (Kumaravadivelu, 1999: 453).

Zuengler and Mori (2002) han observado que ha habido una pequeña discusión meta-metodológica acerca de los marcos del micro-análisis con respecto al discurso del aula. Ambos investigadores concluyeron que centrarse simplemente en el análisis del lenguaje producido en un tipo de texto o tarea, sin

vincularlo con un contexto más amplio y sin acceder a los marcos y procedimientos interpretativos que los propios participantes utilizan durante la interacción, conlleva deducciones parcialmente erradas. En definitiva, ningún marco micro-analítico puede proporcionar de manera independiente una radiografía completa del uso del lenguaje en el aula.

Coinciden con estas observaciones Green y Dixon (2002), quienes recalcan que es la combinación de macro- y micro-niveles de análisis lo que proporciona la base para hacer afirmaciones fundamentadas sobre la interpretación de los datos recogidos. En otras palabras, para obtener una comprensión mejor y más amplia de la naturaleza multifacética del discurso en el aula y los desafíos que enfrentan los maestros y los estudiantes, es necesario que exista una convergencia metodológica (Amy B. M. Tsui, 2012: 392).

Otro objetivo que debería adquirir especial relevancia en las investigaciones sobre el discurso escolar es la perspectiva de los participantes. La mayoría de los estudios etnográficos del discurso en el aula se han basado en la extracción de datos de entrevistas o conversaciones informales con los participantes, pero no ha habido una recogida de datos que representase su punto de vista de forma aislada, sin la intervención de otros agentes. En numerosos casos, el análisis de los datos presentados por los investigadores parece verse influido por una perspectiva mucho más *etic* que *emic*², porque es reducida o inexistente la triangulación entre los datos del discurso, las intenciones de los participantes cuando intervienen en el discurso, y sus interpretaciones del discurso en ese momento.

Patricia A. Duff (2002)³ fue una de las investigadoras que refleja esta triangulación en sus estudios. Lo que Duff ha demostrado es que las percepciones que los participantes tienen del discurso en el que están inmersos son cruciales para arrojar luz sobre la relación entre las prácticas sociales del

² En las ciencias sociales se hace referencia a esta distinción para referirse a dos tipos distintos de descripción relacionadas con la conducta y la interpretación de los agentes involucrados. Se entiende *Emic* como la descripción de una costumbre bajo la perspectiva del agente que la realiza y *Etic* como la descripción de un observador que desconoce el significado de la costumbre para los agentes involucrados.

³ Citado a través de Amy B. M Tsui. (2012: 391).

uso del lenguaje y cuestiones como las de identidad, posición social, poder, y género.

En definitiva, los estudios etnográficos del discurso del aula han proporcionado una visión inmensamente rica del discurso como una herramienta de mediación, no sólo han servido para el aprendizaje sino también para la negociación y la co-construcción de la identidad, el poder y las relaciones sociales. Estos estudios sitúan el discurso en el aula en un contexto más amplio y han proporcionado una mejor comprensión de las formas en que los microprocesos en el aula están profundamente influidos e interconectados con los macroprocesos que ocurren más allá del contexto inmediato del aula (Erickson, 2004).

Además, los estudios de este tipo ayudan a sensibilizar a los docentes sobre las complejidades del discurso que se genera en sus aulas y sobre los procedimientos que se esperan de ellos para crear oportunidades de aprendizaje. También ayudan a los maestros a comprender la acción de sus alumnos: su forma de construir el conocimiento, su posicionamiento en relación con otros miembros de la comunidad y la negociación de sus identidades como miembros competentes de la comunidad de aprendizaje. (Amy B. M. Tsui, 2012: 393).

Debido a todo lo anteriormente comentado, es necesario que los estudios del análisis del discurso en la escuela sean coherentes con el plano social que envuelve a la institución, además de que sus metodologías deberán intentar recopilar la información de lo que sucede en el aula de manera detallada y explícita, procurando registrar también el punto de vista de cada participante cuando no está "participando", y promoviendo técnicas de recogida de datos que les lleven a distorsionar lo menos posible el desarrollo natural de las interacciones.

Por último, contrastivamente a lo que sucedió con el lenguaje en general, en un primer momento, el objetivo inicial de toda esta etnografía de la comunicación, también en el entorno escolar, fue la lengua hablada, sin embargo, con el paso del tiempo la disciplina ha ido prestando cada vez más atención a las manifestaciones escritas y, también, a los signos y otras formas

no verbales como los gestos, el silencio, la risa y el paralenguaje. El estudio específico de todas estas manifestaciones adheridas al discurso en la escuela, además de otros conceptos que la dan forma, será abordado en el tercer apartado del desarrollo de esta monografía.

3. Componentes y conceptos del discurso escolar: Imagen, estrategias, cortesía, y comunicación no verbal.

Uno de los conceptos que mayor debate concita dentro del análisis sociolingüístico del discurso es el de *imagen social*. Goffman (1967: 5) lo define como la imagen propia delineada en términos de atributos aprobados socialmente. Proteger nuestra imagen es una condición de la conversación, aunque no su propósito. Las conductas comunicativas se ejecutan, entonces, de forma que sean consistentes con esa imagen social. De esta manera, una persona que se comporta bien con los demás adquiere una buena imagen y luego se siente obligada a preservarla.

Desde la perspectiva de Brown y Levinson (1987: 61), el concepto de imagen social no es otra cosa que la autoimagen que todo miembro de una sociedad desea para sí mismo y que quiere mantener en sus contactos con otras personas, ya que, en la interacción social, esta imagen no es inamovible: puede perderse, mantenerse o realizarse. Para estos dos autores, podemos dar cuenta de una imagen negativa, que se correspondería con lo que Goffman denomina "*territorios del yo*" (evitar intromisiones en el espacio propio), y positiva (deseo de ser apreciado socialmente). Brown y Levinson (1987) también nos advierten de que la imagen se ve potencialmente amenazada por la mayoría de los actos de habla que uno se ve llevado a realizar a lo largo de su vida cotidiana. A modo de ejemplo, y teniendo en cuenta la alta frecuencia de estas acciones en el discurso escolar, diríamos que los actos *impositivos*, como la petición, son potencialmente amenazadores para la imagen negativa del destinatario, y los actos *vejatorios*, como la crítica o el reproche, lo son para su imagen positiva (su amor propio). En cuanto a un acto como la orden, arriesga amenazar simultáneamente ambas imágenes del destinatario.

Para estos dos autores, todo el conjunto de estrategias verbales usadas por los hablantes para evitar o minimizar estas amenazas se conoce como *Cortesía*. Además, Cazden (1988) se sentirá atraído por este modelo de estrategias y analizará su manifestación en el contexto escolar, sirviendo de punto de partida para el estudio específico de las estrategias del discurso en este entorno. Al mismo tiempo, Brown y Levinson (1987) consideran que, a pesar de

que la cortesía pueda verse sometida a ciertas variaciones culturales, es un fenómeno universal.

Nieves Hernández Flores (2004: 96), a modo de crítica a la teoría de Brown y Levinson argumenta que, al menos en la cultura española, el uso de la cortesía no se supedita con exclusividad a situaciones amenazantes. Uno puede utilizarla, por lo tanto, sin que existan amenazas a la preservación de la imagen social. Asimismo, para esta autora es importante no asumir supuestos universales o panculturales con respecto a esta realidad, y considera fundamental el estudio específico de los comportamientos, actitudes, y valores de una determinada comunidad de hablantes para evitar generalizaciones superficiales.

Pues bien, en los estudios de la cortesía lingüística ha existido una tensión entre perspectivas universalistas, que defienden la posibilidad de abarcar conceptualmente los comportamientos de cortesía en todas las culturas, y otras relativistas o particulares, más estrechamente relacionadas con estudios antropológicos que no están de acuerdo con tomar categorías a priori sin tener en cuenta los contextos socioculturales en los que se enmarca este fenómeno. Penn (1972), sugiere que al subrayarse “lo único” en una cultura se tenga la idea de que las particularidades de todas las culturas son valiosas. Desde mi punto de vista, este tipo de análisis detallado de la cortesía, que sea coherente con la variabilidad de sus características y con su dependencia del entorno social y cultural, es el que nos ayudará a entender mejor su relevancia en contextos menos atendidos por la investigación en general, como el educativo.

En lo que respecta a la perspectiva concreta de los agentes en el proceso de la cortesía, hay que añadir que, en la teoría de Goffman, a través del término *Trabajo de imagen*, se explica que en un mismo comportamiento comunicativo el mensaje afecta, simultáneamente, tanto a la imagen del destinatario como a la del hablante. Esta idea de la cortesía recoge “todo lo que una persona intenta para que sus acciones no hagan perder la imagen a nadie, ella misma incluida” (Goffman, 1974: 5). Según Hernández (2004: 97), Brown y Levinson consideran, también de algún modo, la imagen del hablante cuando nos obligan a realizar distinciones entre los actos amenazadores de ésta y de la del destinatario. Sin embargo, cuando se ofrece la lista de estrategias verbales que son usadas para

mitigar las amenazas, la imagen social del hablante queda apartada del enfoque y de la clasificación, siendo el deseo de mantener la imagen del destinatario lo único que condiciona la aparición de la cortesía.

Contrario a esta concepción de la cortesía, Watts (1992: 51) ha afirmado que el centro de este fenómeno lo ocupa una posición más bien egoísta que altruista, pues el hablante desconoce la reacción del destinatario, pero, trabajando la imagen de éste, busca, a través de la cortesía, realzar la *posición del ego*, siendo el propósito de ésta hacer que otros tengan una opinión mejor de uno mismo. Otros autores como Boretti (2000) se han centrado también en la imagen del hablante, invitando a distinguir entre una *cortesía* (H⁴ a D), y una *autocortesía* (H a H). Hernández (2004: 98) es muy crítica con este último concepto y reniega de la existencia de una cortesía dirigida hacia uno mismo: nadie es cortés consigo mismo. Este fenómeno sólo se produce cuando la imagen del destinatario se ve favorecida de alguna forma, al igual que sugiere Watts (1992).

Del mismo modo, Bravo (2003: 106) sugiere que las características de los contextos están relacionadas con los deseos de imagen de los hablantes, que pueden incluirse en dos categorías generales llamadas *imagen de autonomía* e *imagen de afiliación*. La primera contempla el deseo del individuo de verse y ser visto como alguien con contorno propio dentro del grupo, es decir, se refiere a todo lo que le diferencia de éste; la segunda se refiere al deseo de verse y ser visto por las características que lo identifican con su grupo. Para Bravo y Briz (2004: 30), estas categorías de imagen están “vacías” y, con el objetivo de describir las necesidades de los individuos o grupos, pueden ser rellenadas según los valores de cada cultura. En mi opinión, esta categorización teórica con respecto a la imagen de los agentes de la conversación es una forma de evidenciar, una vez más, la importancia de promover más estudios en el aula que tengan como una de sus prioridades valorar la perspectiva concreta y aislada de los participantes (apartado 2).

En relación a todo este debate de la cortesía lingüística, Hernández (2004: 96) concluye que es importante tener en cuenta que el objetivo último de toda

⁴ En análisis del discurso: H se refiere al Hablante; D, al Destinatario.

interacción comunicativa podría ser no sólo satisfacer los deseos de imagen del otro, sino satisfacer tanto los deseos de imagen del otro como los de uno mismo. Sin embargo, sería en cualquier caso de forma indirecta. Tal y como señalaba la autora, no se puede ser cortés consigo mismo: no existe una cortesía de H a H. Será, entonces, el hecho de favorecer la imagen de D lo que acabe favoreciendo también la de H.

“En el plano comunicativo, ciertamente es D el receptor de los actos comunicativos realizados. Sin embargo, en un plano social, el receptor del efecto producido por el acto comunicativo no es sólo D, sino también H” (Hernández, 2004: 97).

En conclusión, es el deseo de imagen social lo que lleva al uso de la cortesía. Su función no sólo está dirigida a reducir amenazas a la imagen, como sugiere la teoría de Brown y Levinson (1987), sino que también se centra en realzar la imagen cuando estas situaciones amenazantes no existen. Esta imagen va ligada a los papeles sociales que los hablantes representan en la actividad comunicativa (Goffman, 1967), que, al igual que la imagen social, no están necesariamente caracterizados con universalidad, sino de acuerdo con lo que dictan los contextos socioculturales de comunidades específicas. Esto provoca que el deseo de imagen esté completamente ligado al papel que se desempeña en cada situación. Desde esta perspectiva, y en relación a las ideas de Stubbs (1984) sobre la necesidad del docente de comprender la versatilidad lingüística propia y de sus alumnos, una persona que desempeña el papel de *profesor de Educación Primaria* tendrá unos deseos de imagen (autoridad, rigor académico) que no tendrían ningún sentido si adquiriese el papel de *vecino*.

Por último, Hernández (2004: 105-106), se plantea si la caracterización de la cortesía como el equilibrio de la imagen de hablante y destinatario sería aplicable sólo en determinadas culturas o, aún más reducidamente, en ciertos tipos de interacción o sistemas comunicativos de las mismas (la interacción de un grupo de amigos en España, por ejemplo). Además, sugiere que la tarea actual que conlleva trasladar las incursiones teóricas hacia terrenos asistemáticos supone desprenderse de algunas de las dicotomías que han sido marchamo de la lingüística universal (lengua-habla de Saussure; competencia-actuación de Chomsky).

“De algún modo, esto implica que ha de agregarse a lo “estrictamente lingüístico” todo tipo de recursos comunicativos destinados a, por ejemplo, mostrar atención y presencia mientras otra persona habla, y que carecen de contenidos referenciales (miradas, vocalizaciones, aspiraciones, interjecciones, etc.)” (Hernández, 2004: 106).

Tras esta introducción a los términos, y atendiendo al centro de esta monografía: la institución escolar, hay que señalar que, en los últimos años, se han llevado a cabo diversas investigaciones que analizan las estrategias conversacionales y sociales en el discurso profesor-alumno y nos permiten entender mejor cómo se construye la cortesía en este contexto. Asimismo, trataré el estudio específico de la comunicación no verbal, que ha supuesto un avance fundamental a la hora de desentrañar toda la Pragmática que subyace y condiciona a este tipo de discurso.

Castellà, Salvador Comelles, Anna Cros y Montserrat Vilà I Santasusana (2006) llevaron a cabo una investigación de carácter cualitativo sobre las estrategias discursivas que utilizaban un grupo de docentes comprendido entre los niveles educativos desde primaria hasta la universidad. Las estrategias observadas como eficaces compartían similitudes independientemente de las edades y niveles. Se caracterizaban por un equilibrio entre proximidad y distancia en la interacción profesor-alumno. Estos autores las encuadraron en dos grandes grupos (Castellà et al., 2006: 31):

- ” 1) Estrategias encaminadas a modular la propia imagen del docente.
- 2) Estrategias destinadas a respetar la imagen del estudiante.”

Antes de empezar a explicar las estrategias, creo que es conveniente rescatar la opinión del alumnado sobre los docentes seleccionados para la investigación de Castellà et al. (2006). Estas valoraciones coincidían en una reclamación de “un ejercicio justo y mesurado del poder por parte del maestro” así como “un equilibrio entre autoridad y complicidad”, anteponiendo la simpatía y el buen humor, pero entendiendo la importancia de conservar el orden y el respeto mutuo (Castellà et al., 2006: 39).

En cuanto a las estrategias discursivas y sociales que caracterizan las interacciones en el aula, nos encontramos con:

- Aquellas que el profesorado utiliza para modular y regular su propia imagen:
 - 1) *Explicitar su autoridad*: una de las vías principales para dejar clara la autoridad del profesor es invocando su competencia profesional: aludir a su experiencia académica, su recorrido en la investigación, o a la dedicación docente. Por otro lado, de acuerdo con Charaudeau (1993), en el aula emerge, sin explicitarse, un contrato de respeto mutuo: una aceptación global de la autoridad del profesor en determinadas ocasiones, quien buscará actuar siempre de forma justa. El respeto implícito de este contrato permite una interacción.
 - 2) *Mostrar una actitud autocrítica*: a través del reconocimiento de las limitaciones del maestro en su ejercicio, buscando generar una imagen coherente con los posibles errores que pueda cometer, demostrando que todos podemos equivocarnos o que no siempre el maestro *lo sabe todo*. Aparentar ignorancia con respecto a un tema concreto para alimentar la participación de los discentes puede ser una estrategia susceptible de utilización en el aula. Por otro lado, algunos autores como Atkinson (1975) son algo más críticos con este fingimiento que llevan a cabo los profesores cuando producen preguntas sobre las que tienen respuestas que ya conocen.

- Aquellas destinadas a la preservación o el respeto de la imagen de los estudiantes:

1) *Atenuar los aspectos negativos de la autoridad*: las estrategias que pretenden modular la propia imagen y explicitar la autoridad pueden provocar una *distancia* entre H y D. Para contrarrestar estas potenciales amenazas a la imagen del alumnado (D) se utilizan mecanismos atenuadores. Sustituir las formas imperativas o alternarlas con otras que expresen el deseo del profesor por ver al alumno realizando una actividad, por ejemplo, contribuyen a que la distancia en la interacción se recorte. En cuanto a las situaciones en las que el profesor se ve obligado a desaprobar una conducta del alumnado, se pueden poner en práctica estrategias que pueden ayudar también a hacer que la distancia se disminuya: utilizar un humor que favorezca la imagen del destinatario y evitar los comentarios irónicos, sarcásticos o ambiguos.

2) *Establecer complicidad*: crear una sensación de complicidad es una de las mejores vías para acortar la distancia entre profesor-alumno. Algunas de las estrategias concretas que favorecen el desarrollo de la complicidad son la implicación por parte de los estudiantes, la retroalimentación positiva (de manera que se premie el riesgo de los alumnos que deciden participar en los debates), o el uso del *nosotros* como mecanismo de inclusión.

Algunos autores como Gee (1996) han reflejado en sus trabajos que el uso de estrategias conversacionales ayuda a crear identidad y formas particulares de negociación al promover la participación por parte del alumnado en diferentes prácticas de aprendizaje.

Desde mi punto de vista, estas reflexiones ayudan a los maestros a comprender cómo la utilización de estos mecanismos estratégicos contribuye a la legitimación y aprehensión de ciertos papeles, relaciones de poder y

creencias, que se dan, también, en el plano sociocultural, y que son fundamentales, por lo tanto, en el desarrollo social y conductual de los alumnos.

Existen, además, otro tipo de realidades conversacionales que se sustraen a la estricta producción verbal de elementos lingüísticos, que pueden ser conscientes o inconscientes, y reconvertidas en estrategias discursivas. Estoy refiriéndome a la comunicación no verbal. Y la comprensión de su complejidad y relevancia emocional es fundamental para la construcción de un clima agradable en la relación alumno-maestro.

Rulicki y Cherny (2007: 89) evidencian esto último diciendo que “una cualidad del lenguaje verbal es su capacidad para expresar conceptos abstractos, mientras que la comunicación no verbal tiene mayor capacidad que las palabras para canalizar las emociones y los sentimientos, tanto cuando son conscientes como cuando son expresados inconscientemente”.

Además, esta forma de comunicación monopoliza, sorprendentemente, el mensaje de las conversaciones. El psicólogo alemán Albert Mehrabian elaboró un gráfico en 1967 conocido como la *Regla de Mehrabian* en el que se muestra que, en una conversación personal, solamente un 7% del mensaje que emite H proviene de lo estrictamente verbal. Es, de otro lado, lo que no decimos verbalmente lo que fundamenta el grueso de la conversación (93%). Este último porcentaje se divide en: un 55% dominado por el lenguaje corporal, ya sean gestos, posturas, mirada, etc.; y un 38% correspondiente a la voz: su volumen, tono, entonación, etc. En las conversaciones profesionales, el pensamiento racional, y, por lo tanto, el componente verbal, adquiere más protagonismo. Esta regla, sin embargo, ha sido criticada debido a que sólo se cumple cuando se dan conversaciones de trasfondo emocional en las que se produce un desequilibrio o contradicción entre lo dicho y lo expresado de forma no verbal. A modo de ejemplo, si un profesor pregunta *¿qué tal estás?* a un alumno y éste responde *bien* con gesto y tono afligido, ese *bien* importará poco en la recepción del mensaje de forma global por parte del maestro. El propio Mehrabian ha dejado claro que su investigación no buscaba conclusiones universales y que el espectro que estudió pretendía reflejar patrones poco generalizables.

Desde un plano general, y para mejorar el entendimiento de las emociones que manifiesta el lenguaje no verbal se procedió a subdividir las en dos categorías: *básicas* y *autoconscientes*. Las básicas (tristeza, alegría, miedo, enfado, asco, desprecio, sorpresa) se agrupan a través de la explicación de William James (1890) basada en "el principio biológico de que el sistema nervioso de todos los seres vivos contiene un conjunto heredado de predisposiciones para reaccionar de modos específicos al contacto con rasgos particulares del ambiente" (Rulicki y Cherny, 2007: 72).

Por otro lado, las autoconscientes (vergüenza, culpa y orgullo) "difieren de las básicas porque necesitan la existencia de autorepresentaciones para su desencadenamiento, es decir, un bagaje de ideas que componen el concepto que la persona tiene de sí misma" (Rulicki y Cherny, 2007: 75). En mi opinión, el uso de estrategias de reflexividad críticas con el propio desarrollo conductual por parte del alumnado tiene que supeditarse, en buena medida, a la acción formativa del docente dentro del aula. El maestro tiene que ayudar al discente a volverse consciente de la repercusión a la que conducen ciertos comportamientos, también a nivel personal, y de forma equilibrada. De esta forma, no sólo se favorecerá la correcta asimilación de este tipo de emociones, sino que, además, creo que será más fácil para el alumnado desarrollar cualidades relacionadas con la empatía, la perspectiva social y estrategias de autorregulación.

Rulicki y Cherny (2007: 77) dejan claro su punto de vista respecto a este tema al comentar que las emociones autoconscientes parecen promover exclusivamente las metas sociales. La literatura especializada sugiere que la vergüenza ha evolucionado con propósitos de apaciguamiento; la culpa, con el de estimular las relaciones comunitarias; y el orgullo, con el de establecer liderazgo.

En lo que respecta a las acciones concretas que dan forma al comportamiento no verbal en una conversación nos encontramos con tres grandes agrupaciones:

- 1) Acciones relativas a la voz (tono, volumen, timbre y registro; así como dicción, acento local, énfasis y pausas, suspiros, bostezos, etc.)

- 2) Acciones asociadas al cuerpo (expresión facial, postura, mirada, gestos, etc.)
- 3) Acciones relativas a la distancia o espacio personal.

Para explicar esto de forma sencilla, las investigaciones de diversos expertos en comunicación no verbal han ido dando forma a una serie de sistemas que analizan y evidencian las formas en las que se presenta este fenómeno. Estos son: *sistema kinésico* o del movimiento, que se forma a través de otros subsistemas como son el gestual y postural, ocular, y de contacto; *sistema proxémico*, referido al espacio personal y social; *sistema cronémico*, que implica un estudio sobre la forma en la que las personas utilizan el tiempo (policrónico y monocrónico); *sistema diacrítico*, relacionado con los códigos del aspecto o arreglo personal (vestimenta); y *sistema paralingüístico*.

- 1) En lo relativo a **la voz** y a aquellos factores asociados al lenguaje oral, el *tono* supone un punto de unión entre las emociones que experimenta el hablante y el significado que transmite con las palabras. Entonces, diríamos que el tono es más agudo cuando más excitación o ansiedad sufre la persona y más grave con la tristeza. Por otro lado, las variaciones en el *ritmo* pueden distorsionar el mensaje, dando la sensación, por ejemplo, de que el hablante se encuentra nervioso si lo acelera, o muy calmado si lo ralentiza. En lo que respecta a la labor del docente, tener un ritmo constante y bien marcado ayudará a que lo que se dice sea más entendible. El *volumen* transmite timidez, tristeza o sumisión cuando es bajo, y autoridad, ira o confianza en uno mismo cuando es elevado. Además, las variaciones en el volumen de forma consciente se supeditan con frecuencia a la situación y características socioculturales. De esta forma, un profesor que se acerca al pupitre de un niño en un examen bajará el volumen de la voz para responder una duda concreta con el fin de no desconcentrar al resto; y en situaciones de auxilio, o en las que se busca llamar la atención de alguien, el volumen aumentará. Por último, el *timbre* es el registro que caracteriza la voz de las personas, ayudándonos a diferenciarlas. Este último factor puede construirse, también,

a través de la presencia constante de otros (ej.: el timbre de una persona puede verse influido por su tono, grave o agudo).

Asimismo, todo lo referido al comportamiento paralingüístico como las variaciones en la dicción, énfasis o pausas, complementan el mensaje que se quiere transmitir. De esta forma, un maestro de educación física emitiendo una advertencia con tono reprobatorio a sus alumnos podría decir: *Aquellos que no se comporten correctamente van a correeer un rato*. El cambio que implica alargar la última vocal en el verbo *correr* nos da a entender que será *un rato* largo. Por otro lado, un profesor que desea parar el alboroto del aula puede hacerlo a través de su discurso, produciendo una pausa larga y marcada hasta volver al alumnado consciente de la situación. Todo este tipo de comportamientos paralingüísticos y la comprensión profunda de su repercusión en la interacción en el aula puede contribuir a que los profesores promuevan su utilización desde perspectivas discursivas estratégicas, de manera que se rentabilice al máximo su aparición.

2) En cuanto a las acciones asociadas al **cuerpo**, fue Ray Birdwhistell (1952) quien proporcionó uno de los primeros estudios modernos sobre la influencia del sistema kinésico en la comunicación no verbal. A través de filmaciones de conversaciones rutinarias descubrió que los actos no verbales relativos al movimiento corporal podían subdividirse en otros sistemas más pequeños (gestual y postural; ocular; de contacto).

El subsistema gestual y postural recoge los movimientos del cuerpo o de sus partes de manera aislada (manos, expresiones faciales, brazos, piernas, tronco, cabeza) y las posturas, entendidas como comportamientos no verbales más estables y donde la mayoría del cuerpo se ve comprometido a formar una posición concreta en relación a un sistema de referencia determinado.

En palabras de Rulicki y Cherny (2007: 36): "Las posturas comunican la intensidad de la emoción y aportan datos sobre el estado afectivo genérico, es decir, si las personas se sienten bien o mal. Por ejemplo, según el caso, adelantar el torso puede indicar tanto receptividad como desafío, mientras que cruzar los brazos señala mala predisposición, o simplemente que se tiene frío". El cambio de postura, entonces, puede indicar una variación en el ánimo o

emoción de la persona, o puede sincronizarse inconscientemente a un cambio de tema en la conversación.

Mehrabian (1971) va un poco más allá y concreta que la postura cambia con el estado emocional. Esta naturaleza de la postura como síntoma de las emociones queda especialmente manifiesta en la gradación que va de la relajación a la tensión. Además, sugiere que existen relaciones entre estatus y actitudes que caracterizan el comportamiento postural. De esta forma, en una conversación de dos personas donde una adquiere una posición más relajada y otra más rígida podría percibirse como una diferencia entre distintas posiciones en la jerarquía social; por ejemplo, relajado: estatus inferior; tenso: estatus superior.

Respecto a los gestos corporales, Ekman y Friesen (1969) distinguen cinco categorías:

- Gestos emblemáticos: el puño cerrado y el pulgar hacia arriba indica al receptor del gesto que *todo va bien* o se utiliza para validar o afirmar algo. Otros gestos de este tipo dependen del entorno sociocultural en el que se enmarcan o de las circunstancias históricas. A modo de ejemplo está el *Saludo Bellamy*, que acompañaba al Juramento de Lealtad a la bandera de los Estados Unidos de América. Se extendía rígidamente el brazo derecho y la palma (boca abajo) formando un ángulo de entre 100-150 grados con el cuerpo. Se entendía como un saludo a la bandera y se empezó a usar en la década de los 90 del siglo XIX. Cuando los fascistas italianos, nazis y falangistas comenzaron a realizar el mismo saludo durante las primeras décadas del siglo XX, el Saludo Bellamy tuvo que reemplazarse por otro (la mano sobre el corazón).
- Gestos ilustradores: acompañan al discurso y lo enriquecen. Son automáticos y se asocian a la credibilidad, y forman parte de la personalidad de cada uno. Así, un profesor que quiera recalcar o enfatizar una parte de su discurso (imaginemos una lección de historia) podría hacer ademanes con las manos, con las palmas abiertas y una frente a otra, incidiendo hacia abajo y con rebotes.

- Gestos reguladores: son los utilizados para controlar el flujo de la conversación e interactuar con otros agentes. En un aula de primaria, levantar la mano para poder hablar sería uno de ellos.
- Gestos adaptadores: son aquellos que se realizan a través de la manipulación de algún objeto. Que un alumno mordisquee su lapicero en mitad de la realización de un examen puede indicar que sus niveles de estrés o tensión han aumentado, o que la tarea que está realizando conlleva un alto nivel de concentración.
- Gestos que manifiestan afecto: este tipo de movimientos comunican al resto nuestros sentimientos. Las expresiones faciales se sincronizan con el movimiento y se promueve una invasión del espacio personal mutuamente aceptada (ej.: dar la mano).

También Ekman (1979), pero esta vez con Oster y una década más tarde, define las expresiones faciales como reacciones instintivas y comunes a todos los seres humanos. Éstas pueden explicarse a través de la categorización de las emociones básicas a la que procedieron Rulicki y Cherny (2007). Antes de comenzar a analizarlas, estos dos autores parafrasean a Paul Ekman (1997) para advertirnos de que "las señales faciales son las configuraciones de rasgos característicos de cada emoción particular, producidas por los movimientos involuntarios de los músculos del rostro ante el desencadenamiento de las emociones. Son cruciales para el desarrollo y la regulación de las relaciones interpersonales; constituyen una parte importantísima del total de señales y signos presentes en cualquier conversación cara a cara; son fundamentales en la regulación de la agresión, es decir, en su aceleración o apaciguamiento, y tanto en la infancia como en la vida adulta, son parte de la formación de vínculos sociales duraderos" (Rulicki y Cherny, 2007: 79).

De esta forma, la producción de sonrisas conduce a la interpretación de la emoción de la *alegría*. Éstas pueden ser espontáneas o forzadas. Sin embargo, las que evidencian el auténtico disfrute y se diferencian de las falsas en que implican un claro retraimiento de las comisuras labiales, un pliegue en las comisuras externas de los ojos (patas de gallo), y una elevación de las mejillas. La expresión de la *tristeza* está caracterizada por las cejas levantadas en los extremos internos y una caída de los lados externos. Además, el labio inferior

asciende ligeramente sobre el superior y la barbilla se levanta un poco. En cuanto al *miedo*, las cejas se levantan de forma rígida y tensa. Los párpados se retraen y se deja ver más parte del blanco de los ojos. El movimiento de las comisuras de los labios provoca que éstos se estiren y que la boca se entreabra ligeramente. El *enfado* provoca que las cejas se agolpen en el centro y desciendan, la mirada se focaliza y los labios se aprietan con fuerza. El *asco* provoca que la nariz se frunza y se formen arrugas sobre el puente nasal. La cabeza se echa ligeramente hacia atrás y los labios realizan el mismo movimiento. En cuanto al *desprecio*, esta expresión se caracteriza por una mueca en la que las comisuras de los labios se aprietan solamente de un lado de la cara y se forma un pliegue. Por último, la *sorpres*a se caracteriza por el arqueado de las cejas y por una gran apertura de los ojos. Además, el mentón cae debido a una repentina relajación mandibular y la boca se abre consecuentemente.

Otro factor que tiene mucha importancia en las relaciones interpersonales es la mirada, y se encuadra dentro del subsistema ocular. El comportamiento ocular, entonces, abarca los tipos de mirada que se producen y las formas en las que se sostienen. De esta forma, un alumno que sostiene una mirada prácticamente sin parpadear durante una sesión nos dará una señal de que está prestando mucha atención a lo que decimos. Un aumento de la frecuencia en el parpadeo representa una conducta ansiosa, o un aumento de la confusión, excitación o nerviosismo. Por otro lado, si en un aula lanzásemos una pregunta de difícil solución y animáramos a los alumnos a contestar, veríamos cómo algunos retirarían la mirada súbitamente y buscarían rehuir el contacto visual. Esto puede indicar vergüenza o temor, e incluso culpa (por ejemplo, si le echásemos la bronca a uno de ellos por no querer contestar).

3) Por último, nos encontramos con la proxémica. Se trata de una disciplina que estudia los actos no verbales asociados a la regulación de la **distancia o espacio personal**. Edward T. Hall es probablemente el antropólogo que más ha contribuido al estudio del espacio personal y de las distancias de interacción social. En 1959, este autor escribió "El lenguaje silencioso", donde introdujo el término *proxémica* para referirse al estudio de ciertos patrones culturales que usamos para construir y percibir el espacio. Para

explicar las relaciones que existen entre el comportamiento humano y el espacio se acude al concepto de territorialidad: las distancias que los miembros de diversas entidades culturales imponen en sus interacciones. El autor sugiere que podemos asomarnos a este concepto a través de una perspectiva etológica, entendiendo la importancia instintiva, y casi animal, de preservar y cuidar del espacio personal. Según Hall (1959), este concepto se somete a distinciones dependiendo de la cultura en la que nos encontramos. De este modo, en el norte de Europa, así como en Norteamérica, las distancias que se establecen en las interacciones personales, sean éstas de carácter público como eventos o conferencias, o de carácter profesional, familiar, o íntimo, son de promedio más largas que las distancias que se utilizan en América Latina, por ejemplo. En la India, una persona que viaja en un autobús podría apoyar su cabeza sobre el hombro de aquella que se sienta a su lado hasta dormirse, aun siendo un completo desconocido. En definitiva, las consideraciones sobre la invasión del espacio personal pueden verse distorsionadas si nos encontramos en una punta del globo o en la otra. Con respecto a la escuela, la proxémica nos ayuda a entender la importancia del espacio y algunas de sus conclusiones pueden retrotraernos a las ideas del panoptismo de Foucault. De este modo, el hecho de que las sillas o sillones de los profesores, así como sus escritorios, sean más grandes o estén situados sobre altillos, podría simbolizar la diferencia jerárquica y favorecer el ejercicio de autoridad. Del mismo modo, una mesa redonda o una disposición circular de los pupitres de los alumnos puede favorecer el desarrollo de un clima escolar menos autoritario y más dialógico.

6) CONCLUSIONES

Si tuviese que remontarme en mi lectura en busca de uno de los puntos de partida vitales de este trabajo, la influencia insoslayable que ejerce el lenguaje en la escuela (relaciones interpersonales, fracaso o éxito académico, etc.) sería uno de los candidatos más sólidos. No obstante, para que el lector se vuelva realmente consciente de esta influencia hay que asumir primero la base de que, tal y como sugiere Foucault (1969), el discurso no es sólo un sistema cerrado de signos y significados, sino que tiene una naturaleza simbólica que está estrechamente ligada a práctica social.

Son varios los autores que han discutido la importancia del lenguaje en el éxito o fracaso escolar. Sin embargo, la mayoría coinciden en que éste no es puramente lingüístico. Serían, en cualquier caso, las diferencias de adaptabilidad lo que termina por volverse un componente decisivo en el proceso educativo del alumnado.

Estas diferencias se hacen patentes al reconocerse la variabilidad cultural, familiar y social de cada alumno y como reacción al proceso de convergencia y adaptación al que conduce la escuela. Con el paso de los años, la institución escolar se ha visto más subordinada a las exigencias de un entorno cada vez más globalizado y variopinto, donde las diferencias estilísticas y estereotipos sociales pueden servir como un soporte funcional, o convertirse en todo lo contrario. Escoger el lado positivo de esa polarización es una tarea que requiere de una intervención inteligente por parte del maestro y la comunidad educativa. La comprensión de estas diferencias, así como la supresión de algunas barreras de la conversación (lenguaje normativo, terminología, etc.) podrían ser unas de las primeras y muchas estrategias que acometer.

Siguiendo con el enfoque sociopragmático, a estas demandas se le adhiere la necesidad de promover estudios lingüísticos que asuman metodologías que no interfieran en la conversación que se analiza y sean coherentes con la relación entre microprocesos escolares y macroprocesos sociales. A este respecto, llevar a cabo estudios en el aula que recojan las

conversaciones profesor-alumno y alumno-alumno a través de equipos de grabación, y prescindiendo de una persona que vaya documentando por escrito todo lo que sucede, puede favorecer la naturalidad de las interacciones y aportar datos más fiables. Además, otro objetivo que debe adquirir relevancia inmediata en la puesta en marcha de estos estudios es el de atender a la perspectiva de los participantes desde una posición más *Emic* que *Etic* (apartado 2), de modo que éstos sean capaces de transmitir sus intenciones e interpretaciones del discurso en el momento, sin que el observador asuma conclusiones subjetivadas y potencialmente erradas.

Una vez que se especifica el objeto de estudio de la Sociopragmática, nos encontramos con una gran cantidad de componentes y mecanismos que articulan la gestión del vínculo interpersonal en el aula y en la escuela, condicionando enormemente el discurso. Algunos de los más importantes son la imagen, las estrategias discursivas, la cortesía lingüística y otros. Con el último apartado del trabajo, se pone de relieve la importancia de promover estrategias que faciliten un equilibrio en las distancias que mantienen el profesor y el alumno, explicitando la autoridad del primero, pero atenuando sus aspectos negativos y estableciendo complicidad para generar confianza. En este sentido, modular y respetar la imagen de los agentes de la conversación es una tarea que debe llevarse a cabo teniendo en cuenta la aplicación de estas estrategias y ajustes retóricos y siendo coherente con el enfoque de la cortesía en general.

Además, a estas estrategias discursivas se le suman otras relacionadas con el componente no verbal de la comunicación. De este modo, que el profesor asuma un ritmo y tono apropiado a la hora de explicarse, maneje inteligentemente variaciones en la dicción, énfasis o pausas, gesticule de manera que enfatice lo dicho buscando absorber la atención, o reduzca la distancia y los obstáculos físicos del aula de manera adecuada y respetuosa, serán algunas de las adaptaciones relacionadas con la comunicación no verbal que favorecerán la creación de un clima óptimo en el aula.

El objetivo último de mi investigación es, por lo tanto, evidenciar y concienciar sobre la necesidad de atender a toda esta lista de aspectos sociopragmáticos del discurso en la escuela. Tanto por parte de la comunidad educativa y de los docentes, como por parte de la investigación, concretando su

estudio para hacerlo más aprovechable. De ser así, promover una mejor comprensión de estos condicionantes del discurso optimizará, en consecuencia, la relación entre los docentes y los alumnos. El conocimiento de los ajustes retóricos de las estrategias o de los significados implícitos de algunos comportamientos no verbales, por ejemplo, favorecerá su reaparición de forma mejorada, de forma plenamente consciente.

7) BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, M. (1999). *Sociolingüística*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Atkinson R. C. (1975). "Mnemonotechnics in second-language learning". *American Psychologist*. 30: 821-828.
- Auden, W. H. (1962). *The dyer's hand, and other essays*. New York: Random House.
- Barnes, D. (1969). *Language, the Learner and the School*. England: Penguin Books.
- Bellack, D.; Kliebard, H.; Hyman, R. y Smith F. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*, London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Benveniste, É. (1971). *Problemas de la lingüística general II*. París, Francia: Éditions Gallimard.
- Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Washington, DC: Department of State, Foreign Service Institute.
- Bravo D. (2010). "¡Vete tú a saber!: caracterización de un imperativo retórico en español". *Anuario galego de filoloxía*. 37: 177-202.
- Bravo, D. y Briz, A. (2004). *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de la cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Bravo, D. (2003). "Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción". *Actas del Primer Coloquio del Programa ECIDE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía:*

- Identidad sociocultural de las Comunidades hispanohablantes*. Eds. D. Bravo. (pp. 98-107). Programa ECIDE.
- Boretti, S. (2000). "Variación lingüística, variación cultural e identidad en el discurso de la cortesía". *Cuadernos del sur, Letras*. 30: 113-137.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heineman.
- Charaudeau, P. (1993). "Contratos de comunicación en la situación de la clase". *Inter-actions*. Eds. Halté J. F. Universidad de Metz.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Dixon, C. y Green, J. (2002). "Exploring Differences in Perspectives on Microanalysis of Classroom Discourse: Contributions and Concerns". *Applied Linguistics*. 23: 393-406.
- Ekman, P. y Friesen, W. (1969). "The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding". *Semiótica*. 49-98.
- Ekman, P. (1997). "Should we call it expression or communication". *Writing Psychology and Biology: Interactives Perspectives on Human Development*. Eds. Segal N., Weisfeld, G y Weisfeld C. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ekman, P. y Oster, H. (1979). "Expresiones faciales de la emoción". *Annual Review of Psychology*. 30: 527-554.
- Escandell, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). *Análisis crítico del discurso: El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Focault, M. (1969). *La arqueología del saber*. París: Gallimard.

- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. París: Gallimard.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology Discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gil, J. M. (2017). "Sobre el papel del lenguaje en el fracaso escolar". *Didáctica, Lengua y literatura*. 29: 121-137.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face interaction*. New York: Pantheon Books.
- Harlow L. (1990). "Do they mean what they say? Sociopragmatic competence and second language learners". *The Modern Language Journal*. 74, iii: 328-351.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, NY: Doubleday.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hernández Flores, N. (2004). "La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social". *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Eds. D. Bravo y A. Briz. (pp. 95-108). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Hymes, D. (1974). *Studies in the History of Linguistics: Traditions and Paradigms*. Bloomington: Indiana University Press.
- Johnstone, B. (2002). *Discourse Analysis*. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Josep M. Castellà, Salvador Comelles, Anna Cross y Montserrat Vilà I Santasusana. (2006). "Yo te respeto, tú me respetas. Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula". *Infancia y aprendizaje*, 31-49.
- Kumaravadivelu, B. (1999). "Critical Approaches to TESOL". *TESOL Quarterly*, Vol. 33, 453-484.
- Labov, W. (1970). "The study of language in its social context". *Studium Generale*. 23: 30-87.

- Leech G, N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago: Aldine – Atherton.
- Mori, J. y Zuengler, J. (2002). “Microanalysis of Classroom Discourse: A critical Consideration of Method”. *Applied Linguistics*. 23: 283-288.
- Penn, J. M. (1972). *Linguistic relativity versus innate ideas*. The Hague: Mouton.
- Postman, N y Weingartner, C. (1969). *Theaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Co.
- Rubilar S., L. (1997). “Aspectos psicosociales de la institución escolar”. *Revista de psicología*. 6: 19-26.
- Rulicki, S. y Cherny M. (2007). *Comunicación no verbal: Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Granica SA.
- Stubbs, M. (1976). *Language, School and Classrooms*. London: Methuen Publishing.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela: Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: CINCEL.
- Tsui, A. B. M. (2012). “Ethnography and classroom discourse”. *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Eds. J. P. Gee & M. Handford. (pp. 383-395). New York: Routledge Handbooks.
- Van Dijk, T. A. (2000). *Ideology and Discourse: A multidisciplinary Introduction*. Barcelona.
- Watts, R. (1992). “Linguistic politeness and politic verbal behaviour: Reconsidering claims for universality”. *Politeness in language*. Eds. R. Watts, S. Ide & K. Ehlich. (pp. 46-69). Berlin: Mouton de Gruyter.