

SUMARIO

LINGÜÍSTICA MEXICANA, I (2000), NÚM. 2

LUZ FERNÁNDEZ GORDILLO, *Sobre- y super-, ¿prefijos sinónimos?*, p. 155; JOSEFINA GARCÍA FAJARDO, *La modalidad en Los Diálogos de 1524*, p. 169; RAÚL ARÍSTIDES PÉREZ AGUILAR, *Vitalidad y significación sociolingüística de los mayismos en el español de Chetumal*, p. 181; MARCELA SUÁREZ LOMELÍ, *Los Memoriales de Motolinía: ¿uno o varios autores?*, p. 197; LEONARDO HERRERA GONZÁLEZ, *Eventos laterales: interacción y comunicación no verbal*, p. 213; MINERVA OROPEZA ESCOBAR, *Factores lingüísticos que inciden en el desarrollo fonológico: reflexiones a partir de un estudio con niños de dos a seis años que adquieren el español como lengua materna*, p. 229; MARGARET LUBBERS-QUESADA, *Contexto lingüístico y estrategias de adquisición de la morfología verbal en el español*, p. 247; JOSÉ LUIS ITURRIOZ LEZA, *El acoplamiento estructural en la adquisición del huichol como lengua materna*, p. 263; MARÍA DE LA LUZ MUNGUÍA CASTILLO, *Negociación de significado en la interacción maestro-alumno en el nivel preescolar: análisis descriptivo del proceso*, p. 283; LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE, *La lectura oral de cuentos y la reactivación de la segunda lengua*, p. 297.

AMLA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

VOL. I • NÚM. 2 • 2000

LINGÜÍSTICA MEXICANA

VOL. I

NÚM. 2

2000

ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

MESA DIRECTIVA 2000

Presidente: SERGIO BOGARD, Escuela Nacional de Antropología e Historia

Secretaria: MA. EUGENIA HERRERA LIMA, Universidad Nacional Autónoma de México

Tesorero: FIDENCIO BRICEÑO CHEL, Escuela Nacional de Antropología e Historia

Prosecretaria: ALEJANDRA VIGUERAS ÁVILA, Universidad Nacional Autónoma de México

Vocales: ROSA ESTHER DELGADILLO, Universidad Nacional Autónoma de México

LIDIA RODRÍGUEZ ALEANO, Universidad Autónoma de Nuevo León

CONSEJO DE ASESORES

ZARINA ESTRADA FERNÁNDEZ, Universidad de Sonora

JOSÉ LUIS ITURRIOZ LEZA, Universidad de Guadalajara

LUIS FERNANDO LARA, El Colegio de México

ROSA G. MONTES MIRÓ, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

DIETRICH RALL, Universidad Nacional Autónoma de México

CECILIA ROJAS NIETO, Universidad Nacional Autónoma de México

GIORGIO PERISSINOTTO, Universidad de California, Santa Bárbara

THOMAS C. SMITH-STARK, El Colegio de México

KLAUS ZIMMERMANN, Universidad de Bremen

EDITOR

SERGIO BOGARD

Lingüística Mexicana es publicada semestralmente por la

Asociación Mexicana de Lingüística

Aplicada, A.C., Tlaxcala 78-501, Col. Roma Sur, México, D.F.

Composición tipográfica y producción editorial: Literal, S. de R.L. MI.

Certificado de licitud de título y de contenido: en trámite

Número de reserva: 04-2000-082817423000-102

ISSN: 1405-9517

EVENTOS LATERALES: INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN NO VERBAL

RESUMEN

El objeto de este trabajo es reportar acerca del papel de los *eventos laterales* surgidos en la interacción del salón de clase de lengua extranjera.

Definimos los eventos laterales como las interacciones o acciones verbales y no verbales entre profesor y alumno o alumno-alumno, que aparecen de manera imprevista y fuera de la pauta establecida por el profesor (plan de clase, currícula, tareas perceptibles para observadores no participantes) durante la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje en un contexto formal.

Estos eventos ocurren generalmente bajo la forma de un discurso visto como "algo que no pertenece a la clase" pero que se genera directamente a partir de las actividades de la misma. Consideramos que se trata de un aspecto típico de la comunicación que tiene lugar en este contexto social y que hasta el momento ha recibido poca atención. Nos preguntamos por su valor en sí mismos y por su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, nos interesa la relación entre lo no planeado y las condiciones que puedan favorecer una enseñanza más natural, dialógica y efectiva, por medio de la revisión de los papeles tradicionales de los interactuantes.

El trabajo es resumen de una investigación emprendida para elaborar una tesis de maestría en Lingüística Aplicada en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Antecedentes

En la realización de este estudio mantuvimos la línea de investigación en el salón de clase en lo referente a la relación del discurso del aula y los objeti-

vos pedagógicos con una finalidad comunicativa (Dabène *et al.* 1990; Ellis 1990; Long 1981, 1983; Pica 1987a, 1987b; Seedhouse 1994, entre otros); sobre la constitución del sujeto en la interacción y el funcionamiento del discurso pedagógico, así como las formas no verbalizables que prevalecen en el lenguaje (Orlandi 1987, 1992, 1995); y técnicas de colecta de datos y su análisis en la etnografía escolar (Erickson y Schultz 1986 y Van Lier 1988, entre otros).

En el centro de nuestra atención está el discurso pedagógico que adquiere diferentes dimensiones, una de las cuales la constituyen los eventos laterales. Éstos son considerados como algo al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje, o en palabras de Orlandi (1987) como "algo ajeno" a la *formación imaginaria*¹ del evento mayor: la clase.

Investigaciones recientes destacan la necesidad de que, para adquirir la competencia comunicativa en la lengua meta, el ambiente de aprendizaje debe ofrecer las oportunidades suficientes para que el alumno descubra las reglas lingüísticas y sociolingüísticas necesarias para la comprensión y producción de la misma (Pica 1987b: 4) y tome parte en interacciones significativas, de manera colaborativa, planeando y estructurando sus intervenciones, a favor de la propiedad y aceptabilidad de la comunicación (Long 1981).

Por un lado, las relaciones entre los participantes no parecen ofrecer cambios relevantes. El discurso del salón de clase de lenguas refleja las condiciones de poder que se manejan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, las condiciones de simetría-asimetría en las relaciones sociales del aula (Orlandi 1987). En este espacio, las actividades que corresponden a cada uno de los participantes están perfectamente delimitadas desde un principio. El profesor continúa siendo el "informante lingüístico", evaluador del *output* de cada alumno pero sobre todo el principal detentor del poder. Por otra parte, el papel del alumno está marcado por la subordinación de su participación física y lingüística a la secuencia tradicional de una clase de lenguas, según mostramos en la figura 1.



Figura 1. Secuencia tradicional de una clase (Herrera 1991).

¹ Lo que está en la mente de los participantes, uno del otro, en el salón de clase en lo referente al desempeño académico correspondiente y, en función de esto, determinar las propias acciones.

La tradición de investigación en el salón de clase permite observar los procesos interactivos subyacentes y evidencia el carácter asimétrico del discurso generado en este espacio (donde se privilegia el desarrollo del *discurso pedagógico*), el cual debe ser modificado en favor de una interacción más dialógica y colaborativa.

Esta misma línea de investigación señala la necesidad de favorecer el involucramiento y la participación de los alumnos, de su actividad cognoscitiva y creadora. Bajo esta perspectiva se reconoce que el discurso del salón de clase observa sus propias condiciones de producción y recepción, donde es posible formular nuevamente los papeles de los que intervienen en la interacción haciéndolos corresponsables de la construcción del conocimiento. El salón de clase es un espacio socialmente determinado donde los participantes producen a través de su trabajo interactivo (Allwright y Bailey 1991).

En un principio, el Enfoque Comunicativo había colocado al aprendiz y al profesor (animador) como papeles específicos por interpretarse en el salón, pero no consideraba la diferencia de un sujeto con respecto a otro (Dabène *et al.* 1990). Posteriormente la reflexión sobre la influencia que los aspectos sociohistóricos tienen en la práctica de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ganó un lugar importante: hay una apreciación diferente del alumno y del profesor en cuanto al papel que desempeñan como sujetos diversos y únicos antes que como personas que se reúnen en el aula para llevar a cabo tareas tradicionalmente determinadas. Son recíprocos constructores, en una relación que se pretende que sea equitativa, cifrada en el diálogo, y que justifique las prácticas discursivas (Orlandi 1987) hechas en el salón de clase.

Consideramos que, entre las actividades interactivas del salón de clase de lengua extranjera, hay dos grupos principales de eventos generados a partir de las propuestas del enfoque comunicativo:

a) los que el profesor propone (partiendo de una metodología y de los objetivos pedagógicos), contemplados como las actividades regidas por el plan de clase, y

b) los que resultan del contexto (que pueden escapar a la atención del profesor), como una secuencia surgida en medio de las arriba mencionadas.

Son estas últimas sobre lo que aquí nos aplicamos.

Para aproximarnos a nuestro objeto de estudio, planteamos las siguientes hipótesis:

a) en la práctica docente, los eventos laterales constituyen un elemento de inquietud y descontrol para el profesor²;

b) los eventos laterales se construyen en torno a significados de la clase y están formados por acciones verbales y no verbales igualmente relevantes;

c) los eventos laterales pueden ser momentos de conflicto o malentendidos entre los participantes, o bien pueden ofrecer bajo nivel de ansiedad, permitiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y afectivo entre el profesor y el alumno o entre los alumnos, y favoreciendo el establecimiento de relaciones dialógicas en la construcción del conocimiento.

Estas hipótesis guiaron nuestras observaciones durante la recolección de los datos y durante su análisis.

Comunicación no verbal

Hasta ahora, las pautas de comportamiento no verbal quedaron al margen de las investigaciones por el papel meramente descriptivo que se les ha asignado en el estudio de la interacción, y por las dificultades ofrecidas por cualquier intento de interpretación. Los investigadores estuvieron más atentos al estudio de los elementos del nivel verbal (o de la *verbalización*, en Orlandi 1995: 35) y consideran estos rasgos como constituyentes pragmáticos de la lengua, sin establecer el papel que su presencia pueda tener en la comunicación, como es el caso del efecto producido en el destinatario o los participantes en la interacción, así como el papel que toman en las condiciones de instrucción.

Observaciones realizadas directamente en el aula durante la recolección de datos, en una investigación mayor actualmente en curso³, nos han permitido apreciar la presencia significativa de elementos de comunicación no verbal que delimitan los fragmentos de la lateralidad o tienen un papel determinante en el desarrollo de los mismos, motivando lo que autores como Erickson y Schultz (1986: 148) han dado en llamar *cambios contextuales*. De esta manera, el ambiente del salón de clase (o *tono*, Allwright 1984, *apud* Allwright y Bailey 1991: 19) se va creando por medio de las interacciones y es objeto de realización en el transcurso del tiempo; por lo tanto puede variar (*cambio contextual*) de un momento a otro, originando que las relacio-

² La tendencia de éste es a rechazarlos, primero por no considerarlos parte de la clase, y segundo por no responder a las concepciones *imaginarias* (Orlandi 1987), donde es necesario que el alumno actúe de una manera prevista "para el buen curso de la clase" (*idem*).

³ Proyecto Interacción en el Salón de Clase de Portugués como Lengua Extranjera (PIA-PLE).

nes establecidas entre los sujetos del salón de clase sean reorganizadas a partir de dos aspectos principales: a) los roles que se ejecutan, b) las acciones que justifican la interacción.

METODOLOGÍA

La propuesta teórica partió de la discusión de las dos líneas de investigación más fuertes en lo referente al estudio del salón de clase:

1) el discurso pedagógico (Dabène *et al.* 1990; Orlandi 1987, entre otros) y

2) la investigación del salón de clase (Ellis 1990; Long 1980, 1981, 1983; Hatch 1992; Pica 1987a, 1987b; Seedhouse 1994).

La base del trabajo es un estudio cualitativo que hace uso de recursos etnográficos, como la observación (Chaudron 1988; Seedhouse 1994), las notas de campo (Allwright y Bailey 1990), diarios (Schumann 1980; Bailey 1980) y grabaciones, siguiendo la orientación de autores como Erickson y Schultz 1986.

Procedimientos

Por las características cualitativas de la investigación, las etapas seguidas en la colecta y análisis de los datos fueron: observación, registro, selección, análisis y clasificación. Cada una de estas etapas tuvo como objetivo, respectivamente, describir, recuperar, identificar, caracterizar e interpretar los eventos laterales en relación con el conjunto de la interacción.

Al analizar las grabaciones de clases de portugués como lengua extranjera, enfatizamos lo siguiente para responder a nuestras hipótesis:

1) la localización del evento lateral en relación con el todo (esto es, con la clase), así como también su caracterización, y

2) el papel de la comunicación no verbal presente en este tipo de interacciones.

Los sujetos del estudio

Los sujetos observados fueron cuatro profesores de portugués como lengua extranjera (PLE), dos de ellos hablantes nativos de esta lengua, y los otros

dos, hablantes de español. Por los objetivos de la investigación no hemos considerado estas características del sujeto-profesor (nativo / no nativo) como una variable a ser observada.

Los sujetos-profesores colaboraron de manera voluntaria en la investigación y fueron informados sobre resultados preliminares de la misma, pues el proyecto arriba mencionado sigue una metodología de investigación-acción (*'action-research'*), la cual enfatiza el papel de la información que el profesor debe recibir para proceder a una reflexión crítica sobre su actividad docente.

Los otros participantes son mujeres y hombres estudiantes de portugués (PLE) —adultos de nivel universitario, la mayoría— con un manejo del idioma adecuado a una comunicación básica que posibilite la interacción (nivel intermedio de un curso impartido en cinco semestres). Los grupos generalmente están formados por alrededor de quince a veinte personas.

Los datos colectados

Los datos de esta investigación se componen de:

a) muestras de interacciones verbales en salón de clase de portugués como lengua extranjera, registradas en grabaciones de audio y video (veinte horas), que fueron transcritas posteriormente;

b) notas de campo hechas por observadores sin participación directa en las interacciones, y

c) notas de los sujetos-profesores y de alumnos voluntarios de acuerdo con la técnica de reporte escrito (diarios) con retrospectiva inmediata (Schumann 1980 y Bailey 1980).

Al hacer la revisión tanto de los diarios como de las transcripciones, seleccionamos aquellos fragmentos que nos indicaban la presencia de un evento lateral (el momento en que la clase parece haberse desviado de su tema o propósito originales) o que ilustran algunos aspectos del *discurso pedagógico*, anteriormente señalado. La intención de aplicarnos a estos datos responde a la necesidad de triangularlos, por la perspectiva interpretativista que se contempla en el trabajo: la revisión de los diarios y la localización de los eventos nos llevaron a revisar posteriormente las grabaciones de video correspondientes al día reportado, en busca de mayores pistas, y viceversa, la revisión del video nos condujo a las anotaciones hechas por profesores y alumnos. Consideramos que es importante tomar en cuenta también la opinión y la visión de los participantes directamente implicados, profesores y alumnos, en la construcción del discurso del salón de clase.

ANÁLISIS

Para su análisis, los fragmentos de interacción fueron seleccionados según los diferentes criterios: a) cuando elementos discursivos del profesor o del alumno originan un cambio temático en relación con el tópico de la actividad anterior y en la que la mayor parte del grupo está implicada; b) cuando una acción física origina un cambio o desvío breve en el desarrollo de la clase, y c) cuando el estilo conversacional adquiere marcas diferentes al metalenguaje característico del discurso del salón de clase, o cuando el propio metalenguaje se vuelve tema de conversación.

El fragmento se analiza y contextualiza considerando lo que está ocurriendo en la clase. Esto garantiza la búsqueda de un significado del fragmento y su relación con el resto de las actividades (el todo o la clase).

Entre las veinte horas de grabación de clase pudimos identificar nueve (9) interacciones que pueden ser caracterizadas como eventos laterales. Estos fragmentos interactivos fueron transcritos completamente. En nuestras transcripciones utilizamos las categorías en secuencia de Jefferson (1972) (O)-(S)-(R) (*'on going sequence, side sequence, return to on-going sequence'*) para distinguir los diferentes momentos en que se originan los cambios en la interacción. Estas categorías fueron suplantadas por las siglas (P)-(L)-(R), que se refieren respectivamente a: evento principal — evento lateral — regreso al evento principal. De esta forma, es posible elaborar una esquematización del flujo donde se observa el lugar de cada uno de los eventos laterales en la interacción, como mostramos en la figura 2. En ese ejemplo es posible distinguir de manera clara las *uniones* de las que hablan Erickson y Schultz (1986), o momentos en los que en la progresión de la clase se van conformando cambios que pueden ser observados a partir de la reordenación física de los presentes, o por comentarios específicos que marcan la entrada o salida de la lateralidad (Jefferson 1972). Aquí los mostramos llamándolos *momentos*. El evento lateral aparece fragmentado en dos partes, pues, habiendo retomado el tema inicial de la clase, la profesora vuelve a comentar con un alumno algo que originó el desvío en un primer momento.

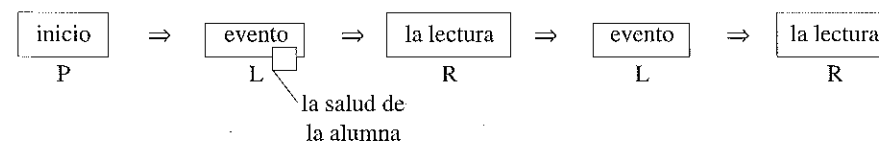


Figura 2. Evento lateral "el collar" 13-03-95.

Los eventos analizados, sus particularidades y funcionamiento aparecen en el cuadro 1.

CUADRO 1
 Funcionamiento de los eventos observados

	La novela	Otra gramática	Enfrentando una situación imprevista	El contacto	El collar	Justicia social	Percepción de intenciones mutuas	El barrio	La cachaça
Inicio del fragmento	sugerencia de la profesora	pregunta de la profesora	reacción de la alumna	valoración de la alumna	risa de alumnos / pregunta de la profesora	intervención del alumno	pregunta de la profesora	intervención del profesor	pregunta del alumno
Tema	cambio temático	sin cambio	cambio temático	sin cambio	cambio temático	cambio temático	sin cambio	sin cambio	sin cambio
Tono	sin cambio	cambio tonal y deseo de otro cambio	cambio tonal y deseo de otro cambio	sin cambio	sin cambio	sin cambio	cambio tonal	sin cambio	sin cambio
Modo	modo 2	modo 2	modo 3 a modo 2	modo 3 a modo 2	modo 2	modo 3 a modo 2	modo 3	modo 3 a modo 2	modo 3 y modo 4
Implicación de sujetos	menos perceptible	perceptible	perceptible	perceptible	perceptible	perceptible	perceptible	perceptible	menos perceptible
Consecuencias	positivas	incómodas para los sujetos	incómodas para los sujetos	positivas	positivas	positivas	incómodas para los sujetos	positivas	positivas
Regreso	directo	accidentado	accidentado	accidentado	directo	accidentado	directo	directo	directo
Elementos no verbales	gesto de la profesora	*	alejamiento de la profesora	*	reacción de la profesora por <i>reorientación física</i> del alumno	uso estratégico por el alumno para ganar el piso	detonadores y atenuantes hacia el tono creado	*	tres funciones proxémicas del profesor
Particularidad	*	se ejerce el poder de veto del alumno	*	ecos de la lateralidad	evento lateral fragmentado	ecos de la lateralidad	apreciación de otros niveles de comunicación	*	ecos de la lateralidad en el profesor

* Sin relevancia para el desarrollo interactivo.

A medida que se realizaba el estudio pudimos constatar que el evento reunía una serie de elementos mediante los que ganaba una coherencia y una estructura propias: *el tema y el tono*.

Reconocimos un mayor número de cambios temáticos en un solo evento que *tonos* dentro del mismo. En relación con el *tono*, entre los eventos analizados fueron menos frecuentes aquellos que ofrecen indicios de amenaza hacia la imagen o cara de alguno de los sujetos: otra gramática, enfrentando una situación imprevista y percepción de intenciones mutuas.

Pero el *tema* y el *tono* no fueron los únicos elementos que ganaban relevancia. Otros aspectos se repetían durante la observación de los demás fragmentos, lo que nos facilitó su caracterización (véase figura 3).

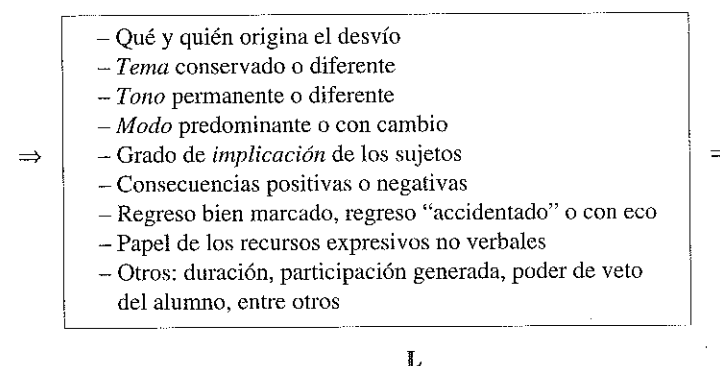


Figura 3. Componentes básicos del evento lateral.

DISCUSIÓN

Durante el análisis, pudimos apreciar que la interacción generada durante un evento lateral en relación con otros momentos de la clase cifra su proceder en los aspectos imprevisibles, y deriva directamente de la actividad discursiva en el aula, independientemente de la tarea que se realice o del *modo* (Seedhouse 1994) conforme al cual estén trabajando los sujetos. Su aparición y desarrollo no impiden que la actividad vuelva al cauce en el que se venía efectuando o se dirija hacia un nuevo cambio o momento. Lo no previsto constituye un complejo objeto de estudio del discurso del salón de clase cuando deja de ser considerado meramente como un factor de conflicto o desestabilización, desde la perspectiva del esquema de flujo de las *formaciones imaginarias* señalado por Orlandi (1987).

La pérdida del control de las actividades por el profesor implica el surgimiento de espacios de incertidumbre, positivos o negativos, en donde los

sujetos pueden quedar desconcertados, o bien, decidir el tipo de participación que tendrán y el rumbo que habrán de darle a la interacción. La compleja interacción observada en los eventos laterales propicia las condiciones para una intervención diferente de los participantes, en la medida en que los lleva a un terreno donde es factible que negocien significados de una manera más próxima a lo que originalmente el Enfoque Comunicativo buscaba promover hacia el interior de las aulas: una comunicación menos cifrada exclusivamente en la metodología o el sílabo. El profesor, por ejemplo, puede asumir una postura crítica sobre el fenómeno o referente (R) (la lengua que enseña) (*idem*) en vez de cuidar exclusivamente los aspectos formales de las producciones de los alumnos. Su actuación queda abierta a otras posibilidades.

Al existir la oportunidad para una implicación diferente, los sujetos del salón de clase producen un discurso en el que prevalece el contenido antes que la forma.

Son estas implicaciones las que nos permitieron apreciar que los elementos no verbales van más allá del carácter descriptivo que la mayoría de los análisis de investigación en el salón de clase les han asignado. Efectivamente, forman parte de los ajustes interactivos emprendidos por los sujetos en el aula. Creemos que las *reorientaciones físicas* a las que se refieren Erickson y Schultz (1986) son necesarias al individuo en la medida en que cualquier situación de enseñanza-aprendizaje demanda una implicación compleja de sí mismos.

Además de los elementos de la figura 3, que constituyen el evento lateral, pudimos apreciar los siguientes aspectos durante la interacción:

1. *Intentos de restitución.* Son los intentos por restituir el curso de la clase, (R1) y (R2), cuya aparición secuenciada nos habla de las dificultades enfrentadas por el encargado de la reposición; en este caso fue invariablemente el profesor. Pero esto no implica que siempre tenga que ser así: podríamos estar en una clase donde la tarea de un alumno consista en exponer verbalmente frente al grupo y, ante un posible desvío, sea él mismo quien tenga que solicitar el regreso al curso de su trabajo. Consideramos que la interacción generada durante el evento no necesariamente tiene que entrar en conflicto con la manera en que se lleva a cabo la actividad anterior o posterior.

2. *Toma de turno para ganar el piso.* Son los intentos por ganar el piso que originan el cambio (L1) y (L2). Éstos ocasionan la ruptura de manera indirecta (e involuntaria), ya sea por medio de la intervención de uno de los alumnos sobre la participación del profesor, o produciendo la interrupción por medio de un recurso no verbal. De esta manera ocurre en **justicia social**, donde el alumno, sentado, adelanta el torso e interrumpe el intercambio entre la maestra y las demás alumnas.

3. *Cambio intencional.* Se trata de los medios discursivos a disposición del docente para promover un cambio en el *modo* o condiciones bajo las que se desarrolla la clase, buscando tornarla más favorable para una participación mayor. Este propósito no es garantía de que la lateralidad se constituya de manera natural, como un momento aparte.

4. *Intercambio de información.* Aun cuando el intercambio de información transcurra de manera colaborativa entre los participantes, no se puede hablar de una ruptura de jerarquías o anulación de las tres *funciones próximas* señaladas por Foerster (*apud* Dabène *et al.* 1990), tradicionalmente asignadas al profesor como informante lingüístico, conocedor del código ajeno o detentor de un conocimiento; las constantes referencias visuales y físicas hacia él por parte de los alumnos así nos lo mostraron. En el **contacto**, la interacción operaba mediante el establecimiento de grupos (cerrando filas) entre los alumnos frente al docente, o entre éste y aquéllos frente al alumno que se constituyó en elemento de conflicto para el desarrollo de la clase conforme a las expectativas del maestro (**enfrentando una situación imprevista y percepción de intenciones mutuas**).

5. *Condiciones de operación de la clase.* Sobre el hecho de usar el modelo de Seedhouse (1994) para observar las condiciones en que transcurría la clase antes de que tuviera lugar el desvío, podemos decir que el uso del *modo 2* (la comunidad del salón de clase como una comunidad de habla) sobrevino principalmente por dos motivos:

a) cuando el profesor busca promover un cambio, de manera intencional, en relación con la actividad anterior —que puede estar funcionando en otro *modo*—, buscando *maximizar* las oportunidades de interacción;

b) cuando lo que ocasiona el desvío tiene relación directa con los intereses, motivaciones y significados de los participantes como comunidad lingüística.

En cualquiera de estos dos casos, los interlocutores están en posibilidades de abandonar los roles tradicionales de profesor y alumno y dar pie a un desempeño diferente, como fue el caso de gran parte de los fragmentos analizados, donde los sujetos llegan a tener una posición crítica frente a la clase o el referente (R), como sucede en **otra gramática** y en **justicia social**.

6. *Tratamiento de tópicos.* En la mayoría de los eventos analizados hubo ocurrencia conjunta de dos o tres de las categorías señaladas por Long: la *estrategia número 1* (E1 abandonar el control del tópico), la *estrategia número 3* (E3 tratar tópicos brevemente) y la *táctica número 1* (T1 aceptar el cambio de tópico de manera no intencional). En la mayoría de los casos esta plena *aceptación* por parte del profesor ocurría al no existir amenaza para la ima-

gen de alguno de los sujetos, cuando el desvío era motivado a instancias de los alumnos gracias a una pregunta o comentario. Un factor que pudo favorecer esta ocurrencia debe ser el hecho de que el docente sabe o tiene en mente que la clase ha de volver al cauce de lo contemplado por él (*'keep a lesson on track'*, Allwright y Bailey 1991: 111); de ahí la aceptación de la *estrategia 3*.

7. *Participación como evaluaciones*. Sin hablar necesariamente de un cambio de *tono* en relación con la atmósfera prevaleciente durante la ejecución de la tarea, es necesario mencionar que, durante el evento lateral, los comentarios de los alumnos apuntan hacia la constitución de evaluaciones sobre el fenómeno en el cual se centra su atención. Durante el evento lateral, la participación de los alumnos muestra estar más compuesta por apreciaciones críticas sobre el fenómeno que están comentando (*otra gramática, justicia social*), o bien por otras más subjetivas y lúdicas (*el collar y la cachaca*). De esta manera, las contribuciones de los participantes están cifradas en su condición de sujetos históricos y los enriquecen al permitirles expresarlas y confrontarlas con las de los otros. Generan y reciben información. De ahí el valor de los eventos laterales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues hacen de éste un espacio de incertidumbre pero también de diálogo y transigencia.

En el cuadro 1 mostramos la manera en que funcionaron los eventos observados conforme a sus componentes, durante el análisis ya presentado. La secuencia corresponde también al orden cronológico en que aparecieron. Y en el cuadro 2 podemos ver, de manera contrastada con otros momentos de la interacción en el salón de clase, cómo se constituye un evento lateral.

CUADRO 2

Comparación entre elementos del evento lateral y otros momentos de la clase

Otros momentos de la clase	Eventos laterales
El origen	El origen
– La interacción opera conforme a un discurso planeado, a partir del sílabo, y deseado como auténtico.	– Son resultado de un discurso concurrente y de manera inesperada.
El control	El control
– Se aplica por parte del profesor como observador y evaluador. Él determina generalmente la organización de la interacción.	– Ofrecen la posibilidad de su pérdida y abren opciones para una reorganización interactiva.
El ambiente	El ambiente
– El profesor cuida que prevalezca un ambiente cordial, un <i>tono</i> (Allwright 1984) favorable para la clase.	– Incierto. Puede ser grato, lúdico, o bien, ofrecer la posibilidad de amenaza a la cara de cualquiera de los sujetos.

Los intereses

- Profesor y alumno asumen los papeles tradicionales recreando situaciones o interacciones parecidas a las que esperan encontrar en otros medios, fuera del salón de clase.

La construcción de sentidos

- La clase y todo lo que en ella ocurre son justificados principalmente de manera institucional. Hay un sílabo rector de las acciones e implicación de los sujetos.

Los sujetos

- El alumno está en el centro de la atención como uno de los principios del Enfoque Comunicativo (Castaños, 1989: 13).

Los intereses

- Forman parte de una situación aparentemente ajena a los intereses "inmediatos" del profesor; sin embargo, son reales dentro del ámbito del salón de clase.

La construcción de sentidos

- Permiten justificar la situación de enseñanza-aprendizaje como una práctica social, donde todos los que participan son responsables por la construcción de sentidos y, por lo tanto, del conocimiento.

Los sujetos

- Alumno y profesor son "personas" y no únicamente "papeles" (Dabène *et al.* 1990) a desempeñar.

CONCLUSIÓN

Como podemos apreciar, lo lateral surge de manera alterna a cualquier otra actividad en curso y siempre de manera no intencional. Lo previsto desencadena en su desarrollo los momentos y aspectos imprevistos.

La experiencia de consular los diferentes registros del proyecto PIA-PLE nos mostró que no todos los eventos de los tomados para análisis muestran las características de una situación agradable o de fácil resolución o negociación entre los participantes. Por ejemplo, hubo alumnos llorando porque lo que se dijo en la clase los llevó a recuerdos tristes o poco gratos, y para renegociar su presencia en la clase o justificar sus reacciones se vieron en la necesidad de pedir disculpas, o la alumna que para defender su apreciación de lo que debe ser un manejo adecuado de la enseñanza de la gramática en clase hace una parodia prosódica de un profesor imaginario, colocando así a su maestra en una situación de amenaza, pues esta última, antes de la intervención de la alumna, argumentaba sobre la importancia de la gramática en clase.

En nuestro estudio, la participación generada por la lateralidad pudo apreciarse como una actuación más relajada de los sujetos, existiendo siempre la posibilidad de que cualquiera pueda tomar la iniciativa y decidir sobre el rumbo de la interacción. La imprevisibilidad marca también el hecho de no saber cuánto ha de durar el desvío de la clase, hasta dónde se mantiene y en qué momento desaparece. No hay alguien que se reconozca como el responsable por el rumbo que la interacción pueda tomar. Bajo estas circuns-

tancias, la interacción no se vincula necesariamente al sujeto que detenta el poder ideológico e institucional.

Creemos que, reconociendo el carácter del salón de clase como un espacio con funciones muy específicas, es posible que la ruptura de actividades que aquí se llevan a cabo se vincule necesariamente con la modificación de los elementos que integran la comunicación en este espacio: tiempo y funciones de los sujetos. El aula es un espacio donde también tienen cabida lo huido y la incertidumbre –elementos integrantes de cualquier otra situación interactiva. Este reconocimiento puede llevarnos también a promover una enseñanza más natural, dialógica y efectiva en el aula.

Leonardo Herrera González

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allwright, D. y K. Bailey, *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- Allwright, R., "The importance of classroom interaction in classroom language learning", *Applied Linguistics*, 5-2, 1984, pp. 156-171.
- Bailey, K.M., "An introspective analysis of an individual's language learning experience", en *Research in Second Language Acquisition* (Selected purpose). The Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum, Newbury House, 1980.
- Birdwhistell, R.L., "Comunicación visual", en *El lenguaje de la expresión oral*. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- Castañón, Fernando, "Diex contradicciones del enfoque comunicativo", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 9, 1989. CELE-UNAM, México.
- Colín, R.M., "Interação verbal na sala de aula", en *Identidade e caminhos no ensino de Português* (orgs. J.C. Paes de Almeida Filho y L. Lombello). UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1992, pp. 77-85.
- Chaudron, C., *Second language classroom: Research on teaching and learning*. Cambridge University Press, New York, 1988.
- Da Silva, G.H.M., J.M. Díaz de León y A. De Fina, "Modified interaction: Teaching-like and conversation-like discourse on grammar in EFL classrooms", en *Lenguas modernas*. Universidad de Chile, 1992, pp. 139-152.
- Dabène, L., F. Cicurel, M.C. Lauga-Hamid y C. Foerster, *Variations et rituel en classe de Langue*. Hatier-Credif, Paris, 1990.
- Ellis, Rod, "The relationship between classroom interaction and language learning", en *Instructed second language acquisition*. Basil Blackwell, 1990.
- Erickson, F. y J. Schultz, "When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence", en *Ethnography and language* (eds. J.L. Green y C. Wallat). Ablex Press, New Jersey, 1986.
- Hatch, E., *Discourse and language education*. Cambridge University Press, Cambridge, 1992.
- Herrera, Leonardo, "Interacción oral en un curso de portugués". Ponencia presentada en el XVI Encuentro de AMMMLEX, ENEP-Acatlán, UNAM, México, 1991.
- Jefferson, G., "'Side sequences'", en *Studies in social interaction* (ed. David Sudnow). California University, 1972.
- Long, M.H., "Inside the 'Black box' methodological issues in classroom research on language teaching and learning", *Language learning*, 30, 1980, pp. 1-42.
- Long, M.H., "Input, interaction and second language acquisition", en *Native language and foreign language acquisition* (ed. H. Winitz). The New York Academy of Sciences, New York, 1981, pp. 259-278.
- Long, M.H., "Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, 4-2, 1983, pp. 126-141.
- Orlandi, E.P., *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Pontes, Campinas, Brasil, 1987.
- Orlandi, E.P., *As formas do silêncio*. UNICAMP, Campinas, Brasil, 1992.
- Orlandi, E.P., "Efeitos do verbal sobre o não-verbal", *RUA* (Revista do Núcleo de Desenvolvimento da UNICAMP), 1, 1995, pp. 35-47 (Campinas, Brasil).
- Paes de Almeida F., J.C., *Planejamento de um curso de línguas: A harmonia do material-insumo com os processos de aprender a ensinar*. Campinas, Brasil, 1991 (fotocopia).
- Paes de Almeida F., J.C., *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Pontes, Campinas, Brasil, 1993.
- Pica, T., "Interlanguage adjustments as outcome of NS-NNS negotiated interaction", *Language Learning*, 38-1, 1987a, pp. 45-73.
- Pica, T., "Second language acquisition, social interaction and the classroom", *Applied Linguistics*, 8-1, 1987b, pp. 3-21.
- Schumann, F.M., "Diary of a language learner: a further analysis", en *Research in Second Language Acquisition* (Selected purpose). The Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum, Newbury House, 1980.
- Seedhouse, P., "Linking pedagogical purposes to linguistic patterns of interaction: the Analysis of communication in the language classroom", *IRAL*, 32-4, 1994, pp. 303-320.
- Van Lier, L., *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. Longman, London, 1988.
- Varonis, E., y S. Gass, "Non native/non-native conversation: a model for negotiation of meaning", *Applied Linguistics*, 6-1, 1985, pp. 71-90.