

# Bien como marcador de control en la interacción entre estudiantes y profesores

Anna de Fina

## Palabras clave

- marcador *bien*,
- claves de contextualización,
- control,
- lengua extranjera.

## RESUMEN

*En este trabajo se presenta un análisis del uso del marcador bien en el discurso del profesor, en el contexto de interacción de la clase de lengua extranjera.*

*Se argumenta que bien puede analizarse como una clave de contextualización (Gumperz, 1991) que funciona junto con otras claves verbales o no verbales fundamentalmente como marcador de transición. Bien señala transiciones a diferentes niveles: entre diferentes actividades pedagógicas, entre los constituyentes principales de una misma actividad, entre actividades programadas por los maestros y entre interacciones iniciadas por los estudiantes.*

*El análisis del funcionamiento de este marcador permite reconstruir algunos de los procesos interactivos a través de los cuales se ejerce el control del profesor sobre el desarrollo de la clase.*

## Introducción

La investigación relativa a los marcadores, o conectores, se ha enfocado principalmente en la función que éstos desempeñan dentro de la conversación (Schiffrin, 1987; Schourup, 1982; Heritage, 1984; Blakemore, 1987).

\* Georgetown University.

Sin embargo, cierto número de investigadores ha empezado a analizar la función de los marcadores dentro de eventos comunicativos tales como crónicas deportivas (Greasley, 1994), debates políticos (Wilson, 1993), entrevistas médicas (Heritage y Sorjonen, 1994), sesiones de terapia (Gerhardt y Stintson, 1994), etc. Estas investigaciones indican que los marcadores pueden asumir funciones especializadas dentro de los eventos comunicativos en los cuales aparecen y, por lo tanto, que tales funciones están estrechamente relacionadas con la estructura de los eventos mencionados.

En este trabajo se analiza la función del conector *bien* en el discurso del sólo de clases. En particular, vamos a centrarnos en el funcionamiento de *bien* como marcador de transiciones a nivel de la actividad. Se va argumentar que en esta función el marcador opera como "clave de contextualización", en cuanto que señala cambios en la estructura de participación y/o en el marco de la interacción.

Los datos en los cuales se basa este trabajo fueron obtenidos a partir de la transcripción de cinco clases de español como lengua extranjera en una universidad estadounidense, tres de nivel avanzado y dos de nivel básico. Los tres profesores son todos hablantes nativos de español.

### Las nociones de contexto y contextualización

El funcionamiento y la función de *bien* dentro del salón de clases no puede entenderse sin tomar en consideración la naturaleza de la interacción que allí tiene lugar. Las características que diferencian el discurso escolar (en particular en clases de lengua) de la conversación son:

- 1) la asimetría en los papeles de los participantes.
- 2) La orientación hacia la forma y no hacia el contenido.

La primera característica determina el hecho de que la distribución de los turnos esté controlada por el profesor. También determina el hecho de que el control (no la creación) del contexto esté también a cargo del profesor. Para la definición de contexto nos remitimos a Ericksson y Schultz (1981: 148):

*Los contextos pueden considerarse no simplemente como datos en el ambiente físico [...] ni como combinaciones de personas [...] Más bien, los contextos están constituidos por lo que la gente hace, y dónde y cuándo lo hace [...] En última instancia, los contextos sociales están constituidos por definiciones compartidas y ratificadas de la situación, y por las acciones sociales que las personas realizan basándose en esas definiciones. [Traducción de la autora.]*

En clases de lengua, en la mayoría de los casos el contexto se define a partir de indicaciones implícitas o explícitas del profesor, ya que él/ella controla la planeación y desarrollo de actividades. Sin embargo, como en cualquier otro evento, la comunicación sólo puede darse si, como indican Ericksson y Schultz, la definición del contexto es compartida y ratificada por todos los participantes. En otras palabras, el marco de interacción siempre es negociado. La necesidad de combinar en todo momento el control de la definición del contexto con la participación activa de los estudiantes dentro del mismo, lleva al profesor al uso constante de claves de contextualización que funcionan como guía para los estudiantes en cuanto a la definición del contexto. Siguiendo a Gumperz (1977; 1981; 1992), las claves de contextualización son signos de naturaleza muy variada, que van desde el uso de cierta entonación, pasando por el ritmo, hasta el uso de ciertas palabras, como ocurre en el caso que estamos tratando. La contextualización incluye todas las "actividades de los participantes que hacen relevante, mantienen, revisan, cancelan [...] cualquier aspecto del contexto, el cual, a su vez, es responsable de la interpretación de un enunciado en su lugar de aparición específico". (Auer, 1992: 4) [Traducción de la autora.]

En resumen, para el profesor el uso de ciertas claves de contextualización constituye un instrumento importante de control de la interacción, mientras que para los estudiantes, el reconocimiento de tales signos asegura la posibilidad de participar de manera adecuada en la interacción.

### Bien como marcador de transición

Los marcadores en el discurso del profesor tienen a menudo esta función de mantener o cancelar aspectos del contexto. En el caso de *bien*, este marcador se presenta en nuestros datos con dos funciones básicas: una evaluativa y otra de transición, que es la que nos interesa discutir aquí. En la tabla 1 se muestra el número de apariciones de *bien* (con la forma equivalente *muy bien*) en cada una de las dos funciones.

Tabla 1  
Número de apariciones de (*muy*) *bien*

	Transición	Evaluación	Ambiguo	Total
(Muy) Bien	89	58	13	160

La función de transición se relaciona, en el caso de *bien* con la estructura de la clase de lengua. Tal evento comunicativo puede verse como constituido por unidades menores, las cuales llamamos "actividades" (Dorr Bremme, 1990). Las actividades se caracterizan por la presencia de objetivos pedagógicos o comunicativos y de marcos de participación específicos, con centros de atención comunes y expectativas específicas en cuanto a los resultados. Las actividades se pueden reconocer gracias al hecho de que son recurrentes, los profesores las nombran y sus inicios y términos están señalados por la presencia de claves de contextualización. Entre estas actividades encontramos explicaciones gramaticales, la realización de ejercicios y tareas, debates y corrección de ejercicios, pero también intercambios de información y conversaciones informales. *Bien* como marcador de transición se encuentra a todos los niveles de la interacción escolar: aparece en la transición entre actividades pero también en transiciones de una etapa a otra de la misma actividad. También aparece en transiciones de un marco de interacción a otro.

### Transiciones entre actividades

La estructura de una clase por lo general implica una fase de apertura, una de instrucción y una de cierre (Mehan, 1985: 124). El marcador *bien* señala el inicio formal de la fase de instrucción en cuatro de las cinco clases analizadas. Por ejemplo:

- (1)
- 01 P: ¿Ann?  
 02 E: Aquí.  
 03 P: Y Alley.  
 04 E: Aquí.  
 05 P: Alley. ((escribiendo en el registro))  
 06-> Bien. ((se endereza))  
 07 ¿Estamos?  
 08 Muy bien señor. ((toma el libro))  
 09 ¿Página?  
 10 ¿Qué página?  
 11 E: Trescientos ocho.

- (2)
- 01 E: ¿Cómo se dice *choose*?  
 02 P: Escoger.  
 03 E: Yo escojo sujeto para [¿prueba? De los dos.  
 04 P: [Sí, el tema. Yo escojo el tema.  
 05 E: Solamente uno, ¿sí?

- 06 P: Sí, solamente uno, cierto.  
 07 E: ¿Puedo escoger?  
 08 P: No.: Yo puedo escoger. (02)  
 -> Bien  
 ¿Primero queréis que explique los mandatos?

En el primer ejemplo, la profesora está pasando lista. Esta misma actividad representa una actividad de transición entre la fase de apertura y la de instrucción. La profesora utiliza *bien* en 06 y en 08 como señal de que una actividad esta terminando y va a empezar otra. Lo mismo pasa en (2). Tal señal es implícita en cuanto que no hay un anuncio formal de que se va a pasar a otra actividad, sino que la profesora utiliza el marcador *bien* (06) después de leer el último nombre de la lista y antes de preguntarles a los alumnos si están listos. *Muy bien* (08), a su vez aparece después de la pregunta y antes de la petición acerca del número de página. En el ejemplo (2), la secuencia que se desarrolla entre los enunciados 02 y 07 pertenece a una etapa de apertura en la cual se realiza una actividad de intercambio de información. La estudiante se informa acerca del tema de la prueba y la profesora le contesta. *Bien* precede el inicio implícito de la fase de instrucción que va a centrarse en la explicación y repaso de los mandatos.

Los marcadores funcionan en los dos casos como claves de contextualización en cuanto que señalan la incumbencia de un cambio en la definición de la situación, que se relaciona con el inicio de una nueva actividad. En efecto, la nueva actividad requiere un ajuste en el contexto en cuanto a reglas de comportamiento, toma de turnos, posición física de los alumnos, etc. En otras palabras, una transición hacia una nueva actividad implica una serie de expectativas en cuanto a aspectos de la interacción pertinentes a la nueva actividad.

De la misma manera, *bien* señala el término de la fase de instrucción debido a que se encuentra directamente el final de la clase o al comienzo de intercambios que, en las clases analizadas, típicamente preceden el término de la clase. Tales intercambios consisten en instrucciones acerca de la tarea o acerca de actividades futuras.

- (3)
- 01 P: El problema es que decir ((escribiendo en el pizarrón)) es irregular, yo diría tu dirías el diría etc. ((vuelve al escritorio))  
 02 -> Bien ah, ((mira el reloj y hace un gesto sacudiendo las dos manos)) ok. ((los estudiantes se levantan)).  
 03 E: Adiós.  
 04 P: Hasta luego.

- (4)
- 01 P: Dónde fue el último terremoto hace un año?
- 02 E: En California.
- 03 P: En California, demuestra que todavía en el siglo xx el hombre no ha controlado la naturaleza.
- 04 En la época prehistórica era más difícil todavía, ¿uh? (03)
- 05 ((mira el reloj)) Bien.
- 06 No hemos hecho lectura, lectura de página 320, ¿la risa?
- 07 No hemos hecho, pero yo recomiendo ¿recomendar?
- 08 E: ¿La risa?
- 06 P: Sí, la risa (...) terapéutico página 320.
- 07 ¿Sí?
- 08 E: ¿Es símil sonrisa?
- 09 P: La risa no sonrisa es con boca cerrada, risa es con boca abierta
- 09 Leer en casa, y hacer todos los ejercicios.
- 10 Muy importante, práctica para prueba de mañana, importante vocabulario y,
- 11 pretérito imperfecto.
- 12 Feliz Halloween pero estudiad para la prueba.

En todos los ejemplos anteriores, *bien* señala transiciones entre actividades pertenecientes a diferentes fases de la clase. En el caso del final de la clase, por supuesto, la transición precede actividades que ya no pertenecen a la clase. En estos casos se habrá notado que los marcadores a menudo están acompañados por otras claves de contextualización (por ejemplo, la señales no verbales). Esto concuerda con fenómenos ya observados por Ericksson y Schutlz (1981: 149), según los cuales se aprecia una redundancia de señales en los límites entre las partes principales de una unidad de interacción.

### Transiciones entre etapas de la misma actividad

*Bien* no señala únicamente transiciones entre actividades pertenecientes a diferentes fases, sino que también señala transiciones entre etapas de una misma actividad.

- (5)
- 01 P: Debería G. apoyar estos grupos aunque es una universidad jesuita y ya sabemos que la ideología jesuita tarará, ¿o no?
- 02 O no debería.
- 03 Hay universidades católicas que no permiten ninguno de esos grupos,
- 04 no que se apoyen sino que se permiten en absoluto

- 05 un grupo pro aborto, por ejemplo el del campus, ¿no?
- 06 Entonces la Universidad de G., en este sentido, es más liberal que otras ¿no?
- 07 -> Bien, entonces ése sería el debate, ¿no?
- 08 Debería G. permitir y apoyar, puesto que es una ins
- 09 E: titución  
no son diferentes permitir y apoyar.
- 10 P: apoyar.
- 11 E: Sí
- 12 P: Apoyar, puesto que es una universidad católica pero tiene libertad de religión, y se basa en la diversidad y todo esto, ¿no?
- 13 O no.
- 14 -> Bien.
- 15 ¿Quién quiere estar a favor?

Esta secuencia se encuentra al comienzo de un debate si describimos la organización de un debate como actividad pedagógica, encontramos las siguientes etapas:

- Introducción de la pregunta que se va a debatir.
- Información básica acerca del problema.
- Organización de grupos.
- Instrucciones a los grupos acerca del procedimiento.
- Trabajo de grupo.

La profesora realiza al mismo tiempo a) y b) entre las líneas 01 y 07. En 07 parece señalar una posible transición hacia c), pero una pregunta de un alumno genera una aclaración entre 08 y 11. Otra vez encontramos *bien* señalando la apertura de la etapa de organización de los grupos.

A pesar de que los cambios introducidos en los elementos del contexto al interior de las actividades son menos profundos que los que se dan entre actividades, no obstante sí se dan. En este caso, por ejemplo, la nueva etapa de la actividad requiere, entre otras cosas, que los estudiantes asuman un papel activo y se organicen entre ellos para tomar en sus manos el desarrollo de la actividad. En cambio, para el maestro, esta etapa requiere que abandone el papel de facilitador para asumir el de evaluador. En este sentido, el marcador *bien* sigue funcionando como clave de la contextualización que actualiza nuevos elementos del contexto.

### Transiciones en los marcos de interpretación

*Bien* también señala transiciones entre un marco de interpretación de la situación y otro. El término "marco" se utiliza aquí para referirse a la manera en que los participantes en una interacción comunicativa interpretan la actividad y su papel en ella (Tannen y Wallat, 1987). En una clase de lengua, el marco dominante es el que podríamos llamar un marco "pedagógico". A su interior, todo lo que se hace tiene como objetivo aprender un idioma. En tal marco, el maestro tiene un papel dominante, controla la información y maneja la interacción. En marcos de tipo no pedagógico, en cambio, las relaciones entre los participantes son más simétricas, y los estudiantes tienen mayores posibilidades de iniciar intercambios y de contribuir libremente a la interacción. En el siguiente ejemplo, *bien* señala una transición entre marcos de interpretación.

- (06)
- 01 P: El sábado y domingo me reí mucho.  
 02 Me reí tanto que me dolían las costillas, el estómago me dolía, todo, me reí muchísimo.
- 03 E: ¿Por qué?  
 04 P: Porque eran chistes muy graciosos, y la persona contaba los chistes muy bien.
- 05 E: ¿Qué chistes?  
 06 E: ¿Dónde?  
 07 Yo no sé contar.  
 08 Yo no sé ah-  
 09 E: ¿Dónde?  
 10 P: En casa, con amigos.  
 11 E: ¡Los chistes!  
 12 P: No sé contar, se me olvida, yo no tengo gracia, no tengo gracia.  
 13 Yo soy muy seria.  
 14 -> Bien, antes de- ((*mira el reloj*)) tenemos poco tiempo, vamos a la página 326.

Esta secuencia tiene lugar a partir de un ejercicio en el cual se requiere que los estudiantes y la profesora hablen de lo que hicieron el fin de semana. El objetivo es practicar el pretérito. La contribución de la profesora en 01 y 02 genera un interés genuino por parte de los estudiantes y la instauración de un marco no pedagógico en el cual el objetivo de la interacción es un intercambio real de información, no el ejercicio de ciertas formas verbales. La instauración de tal marco genera un patrón de participación nuevo, ya que los estudiantes toman la iniciativa y se

plantean como interlocutores reales (03, 05, 06, 09) y por lo tanto asumen el papel de los que piden la información, no los que la dan. La secuencia resultante representa una desviación con respecto a la actividad pedagógica precisamente porque no se centra en la práctica de una forma verbal, sino que se enfoca en la obtención de información real. La profesora señala el regreso al marco pedagógico en la línea 14 con una referencia a la falta de tiempo y con una ojeada al reloj. El enunciado de la línea 14 empieza con el marcador *bien*. Una vez más, *bien* señala una transición, pero esta vez se trata de una transición que involucra todo el marco, es decir, el tema y la estructura de participación. En cuanto al tema, ya no se va a hablar de las actividades del fin de semana. En cuanto a la estructura de participación, los estudiantes van a volver a un papel en el que sus intervenciones acontecen como "respuestas" a las solicitudes de la profesora y la profesora a su vez vuelve a un papel en el que ella es la que determina quién habla y acerca de qué lo a hacer. Es en este sentido que podemos decir que el marcador *bien* está relacionado con el control de la clase por parte del profesor. Al señalar transiciones entre una actividad y otra y entre un marco y otro, *bien* le permite al profesor señalar redefiniciones del contexto de interacción, con cambios significativos en las actividades y estructuras de participación. Por lo tanto, las secuencias que se cierran con *bien* asumen a menudo un carácter incidental con respecto a la interacción "normal". Este proceso aparece muy claramente en el siguiente ejemplo.

- (7)
- 01 P: Los comentarios son comentarios muy negativos, no es necesario  
 02 E: [es de mía\*that's my opinion, that's all=  
 P: ésta es mi opinión, es todo, comprendo  
 = you asked my opinion and I told you that's all.  
 03 P: Usted pidió mi opinión y yo se la dije, eso es todo.  
 04 comprendo  
 I answered and that's all I said,  
 Yo contesté y eso es todo lo que dije,  
 05 and if in insisting you asked my opinion why am I malhumor I told you my  
 Y ya que usted insistió y preguntó mi opinión porque estoy de malhumor yo malhumor, that's all.  
 Le dije de mí malhumor y eso es todo.  
 ((Los demás [estudiantes se ríen])  
 06 P: [No, yo no pregunté

- 07 P., yo no pregunté tu opinión, para empezar,  
 08 segundo, yo comprendo que tú estás cansada,  
 09 ¡Silencio, por favor, señoritas y caballeros!  
 10 \*I understand that you are tired, that you are exhausted and that  
 you have a lot  
 Yo entiendo que tú estás cansada y que estás rendida y que  
 tienes mucho que to do in this course  
 hacer en este curso  
 but this is the way it is, so take advantage of it,  
 you are learning Spanish. Pero así es, entonces aprovéchalo,  
 estás aprendiendo español.
- 11 This outburst in the classroom has no reason and it's not fair to  
 your  
 Este exabrupto en clase no tiene razón de ser y no es justo frente  
 a tu Classroom and to me, ¿de acuerdo, T...?  
 Clase y a mí
- 12 E: Ok  
 13 E: All right, got it.  
 De acuerdo, entiendo.
- 14 P: Bien. Página tres nueve cinco.  
 \*En inglés en la grabación

En este ejemplo hay un conflicto entre el profesor y el alumno. El intercambio empieza de manera muy inesperada a partir de una pregunta del profesor y se desarrolla en un clima de tensión en el que participa toda la clase. El profesor pierde totalmente el control de la interacción entre las líneas 02 y 07 y sólo logra recobrarlo en la línea 07, cuando puede aclarar su punto de vista sobre las reglas de comportamiento que son aceptables en clase. El intercambio concluye entre las líneas 12 y 13 con un acuerdo formal entre los dos participantes, después del cual el profesor pasa a cerrar el marco que se ha generado y vuelve a la interacción normal. De nuevo encontramos *bien* al inicio de la transición. *Bien* aparece aquí como respuesta positiva al acuerdo del alumno, pero al mismo tiempo no deja de señalar la transición (más bien el regreso) al marco pedagógico normal.

## Conclusión

En este trabajo se ha intentado mostrar el funcionamiento discursivo del marcador *bien* y se ha sostenido que éste funciona como clave de contextualización para señalar cambios en el contexto. Se ha mostrado que precisamente por esta característica funcional, el marca-

dor se vuelve uno de los instrumentos de control de la interacción que el profesor tiene a su disposición.

El análisis demuestra la importancia del estudio del uso de los marcadores en el salón de clases en cuanto que tal estudio puede permitir un entendimiento más profundo, no sólo de la estructura del discurso escolar, sino también de los procesos interactivos que se dan dentro del salón de clases.

## Apéndice

### Convenciones de transcripción (Adaptado de Schiffrin, 1987)

Unidad de entonación: (carriage return)	
Profesor/a	P
Estudiante	E
((sonriendo))	Acciones no verbales
((...))	Incomprensible
.	Caida de entonación seguida de pausa (como al final de oración declarativa)
?	Elevación de entonación seguida de pausa (como al final de oración interrogativa)
,	Entonación continua tal vez con una ligera elevación o caída en el contorno entonacional (menos que "..." o "?"); tal vez no seguida de pausa (menor que "..." o "?")
-	Auto interrupción
=	Enunciado perteneciente al turno anterior del mismo hablante
<b>Bold</b>	Énfasis
<b>CAPS</b>	Mucho énfasis
::	Alargamiento de vocal o consonante
[	Sobrelape de enunciados
(1)	Pausa más larga que 1 segundo
->	Señalamientos de fenómenos claves.

## Referencias bibliográficas

- AUER, Peter, 1992, *Introduction: John Gumperz' approach to contextualization*, en P. Auer y A. Di Luzio (comps.), *The Contextualization of Language*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- BLAKEMORE, Diane, 1987, *Semantic constraints on relevance*, Blackwell, Oxford.
- DORR-BREMME y DONALD W., 1990, "Contextualization cues in the classroom", en *Language in Society* 19, 379-402.
- ERICKSON, Frederick y SCHULTZ, John, 1981, "When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence", en J. Green y C. Wallat (comps.), *Ethnography and Language in Educational Settings*, Ablex Publishing Corporation, Norwood N. J.
- GERHARDT, Julie y STINTON, Charles, 1994, "The nature of therapeutic discourse: Accounts of the self", *Journal of Narrative and Life History* 4, 151-191.
- GREASLEY, Peter, 1994, "An investigation into the use of the particle well: Commentaries on a games of snooker", *Journal of Pragmatics* 22, 477-494.
- GREEN, Judith y WALLAT, Cynthia, 1981, "Mapping instructional conversations-a sociolinguistic ethnography", en J. Green y C. Wallat (comps.), *Ethnography and Language in Educational Settings*, Ablex Publishing Company, Norwood, N. J.
- GUMPERZ, John, 1977, "Sociocultural Knowledge in conversational inferences", en M. Saville Troike (comp.), *Linguistics and Anthropology, Georgetown Round Table in Language and Linguistics*, 1977, Georgetown Press, Washington D. C.
- GUMPERZ, John, 1981, "Conversational inference and classroom learning", en J. Green y C. Wallat (comps.), *Ethnography and Language in Educational Settings*, Ablex Publishing Company, Norwood, N. J.
- GUMPERZ, John, 1992, "Contextualization revisited", en P. Auer y A. Di Luzio (comps.), *The contextualization of language*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- HERITAGE, John, 1984, "A change of state token and aspects of its sequential placing", en J. M. Atkinson y J. Heritage (comps.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, Cambridge University Press, Cambridge y Nueva York.
- HERITAGE, John y SORJONEN, Maria-Leena, 1994, "Constituting and maintaining activities across sequences. And-prefacing as a feature of question design", *Language in Society* 23, 1-29.

- MEHAN, Hugh, 1985, "The structure of classroom discourse", en T. A. van Dijk (comp.), *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 3, Academic Press, Londres.
- SCHIFFRIN, Deborah, 1987, *Discourse Markers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHOURUP, Lawrence C., 1982, *Common discourse markers in English conversation*, Garland, Nueva York.
- TANNEN, Deborah y WALLAT, Cynthia, 1987, "Interactive frames and knowledge schemes in interaction: Examples from a medical examination/interview", *Social Psychology Quarterly* 50, 205-216.
- WILSON, John, 1993, *Discourse marking and accounts of violence in Northern Ireland*, *Text* 13, 455-475.