

El eco en el diálogo escolar

Un tipo de enunciado con diversas funciones¹

Blanca L. Bojacá B

Docente investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

bbojaca@udistrital.edu.co

RESUMEN

El artículo analiza un diálogo escolar en situación de comprensión de lectura y en particular, la manera como se construye conjuntamente sentido en el aula a través de enunciados respuestas, específicamente los *enunciados-eco*. Al respecto se da cuenta de los distintos tipos de construcciones eco, de sus características y de las funciones del lenguaje que se pusieron en juego a lo largo de la primera secuencia de clase.

PALABRAS CLAVE

Análisis del diálogo, análisis del discurso, reiteración, repetición, *enunciados-eco*.

ABSTRACT

The article analyzes a classroom dialogue in situation of reading comprehension. It studies the way as teacher and students construct sense together through the echo-expressions. The analysis focus on the different kinds of echo constructions, on their characteristics as well as their functions along the first sequence of a lesson.

KEY WORDS

Discourse analysis, dialogue analysis, reiteration, repetition, echo enunciations.

RECIBIDO: MARZO 2006 • ACEPTADO: ABRIL 2006

¹ El presente trabajo se inscribe en el marco de la investigación "La explicación como actividad discursiva en el aula de clase y su incidencia en el proceso lector", que forma parte de las actividades del Grupo "Lenguaje, cultura e identidad", de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

Decía Bajtin no hace muchos años que: “Las formas de las reacciones-respuesta que llenan el enunciado son sumamente heterogéneas y hasta el momento no se han estudiado en absoluto” (1952/1982:282). Si bien, a partir del conocimiento tardío de los trabajos de este genial semiótico, y de los esfuerzos paralelos de otros teóricos, los estudios del discurso que él reclamaba han tomado un gran auge y se vienen desarrollando en distintos países, todavía su llamado de atención tiene vigencia. En particular, el estudio del diálogo escolar requiere afinar la observación e interpretación de fenómenos discursivos que ocurren cotidianamente y que necesitan analizarse con más detalle.

Siguiendo la perspectiva teórica bajtiniana y de algunos de sus seguidores, me propongo en este artículo dar cuenta de la manera como se construye sentido en el aula a través de enunciados respuestas, específicamente los *enunciados-eco*; esto implica dar cuenta de sus características, de cuáles tipos de construcciones eco son más recurrentes en el diálogo escolar, en nuestro caso, en situación de comprensión de una lectura y de cuáles funciones del lenguaje se ponen en juego a través de su uso.

El principio dialógico

En primer lugar, explicitamos lo que vamos a entender por diálogo y los conceptos aledaños a él, creados por Mijael Bajtin. Para este autor ruso, la primera realidad del lenguaje es la interacción verbal. Ésta se manifiesta bajo la forma de intercambios de habla cuya forma prototípica es el *diálogo*. Y es justamente a partir del término diálogo que Bajtin crea los conceptos centrales de su teoría: *dialógico*, *dialogismo*, y desde allí, su particular concepción de los elementos que constituyen el discurso: el enunciado, los sujetos discursivos, la presencia de voces de otros sujetos en sus réplicas, los géneros discursivos.

Un concepto fundamental de su teoría se refiere al principio dialógico, entendido como la doble orientación de todo enunciado, hacia los enunciados que lo precedieron y hacia el/los

enunciado/s que provoque/n como respuesta. Al respecto, Bajtin propone varias metáforas en el desarrollo de su teoría. La imagen visual de una ‘cadena’ de enunciados le permite evocar el concepto de continuidad y de encadenamiento, muy útil para describir los fenómenos discursivos:

El enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores que lo determinan por dentro y por fuera generando en él reacciones de respuesta y ecos dialógicos (*Op. cit.*: 285).

La dependencia “entre los eslabones” es constitutiva de la producción misma de cualquier enunciado. Es decir, toda realización verbal tiene una doble faz: hacia los enunciados que se realizaron anteriormente sobre el mismo objeto de discurso y hacia la respuesta que el enunciado demanda de su interlocutor, real o virtual. Esa doble orientación determina su naturaleza, su carácter dialógico y los sujetos que pronuncian o escriben discursos no pueden escapar de ella:

Tarde o temprano lo escuchado y lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente (*Ibid.*: 257).

En tanto locutor, resulta imposible huir de la resonancia que ha dejado en él la interacción con otros discursos, de la enunciación de producciones que le antecedieron sobre el mismo objeto de discurso, de la presencia de aquellos otros que se manifestaron por el lenguaje.

Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante (*Ibid.*:257).

Entonces, la naturaleza dialógica del lenguaje hace obligatorio el reencuentro con el discurso de los otros, tanto con los enunciados que anteceden como los discursos futuros. De una parte, la

construcción que cada uno hace de su discurso pasa siempre por la anticipación del discurso del otro. De otra parte, la interacción con el interlocutor se basa en una comprensión-respuesta, independientemente de que esta última resulte convergente o divergente.

Dentro de esta concepción del lenguaje, Bajtin también formula el concepto de voz para todos los fenómenos que imitan o evocan aspectos de la palabra del otro. A través de nuestros discursos invocamos los enunciados de los otros y esa invocación se puede observar a partir de las huellas dejadas en diferentes interacciones, como por ejemplo cuando se cita explícitamente y se marca este hecho mediante comillas. Bajtin usa para estos casos otra metáfora, que tomamos como referencia para denominar el fenómeno particular que estudiamos en este documento: *el eco*.

Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva. [...] Cada enunciado está lleno de reacciones [que] tienen diferentes formas: enunciados ajenos pueden ser introducidos directamente al contexto de un enunciado, o pueden introducirse sólo palabras y oraciones aisladas que en este caso representan los enunciados enteros, y tanto enunciados enteros como palabras aisladas pueden conservar su expresividad ajena, pero también pueden sufrir un cambio de acento (ironía, indignación, veneración, etc.) (Ibid:281).

En esta cita podemos apreciar la manera como Bajtin pone de presente la complejidad de la reacción en una interacción. Hay ecos y hay reflejos. Éstos se construyen bajo formas diferentes, por ejemplo mediante el estilo directo. Su elaboración puede retomar enunciados enteros o solo fragmentos de ellos. Y a su vez, cumplen distintas funciones, por ejemplo, de tipo pragmático:

Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada: los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera (Ibid:281).

Desde esta concepción, resulta indispensable para el análisis de cualquier discurso, la toma en cuenta de la palabra del otro. Así, el examen de toda reacción verbal conlleva la tarea de encontrar los sentidos de las respuestas que los interlocutores se intercambian entre sí, sin importar lo banales que puedan parecer. En el caso del diálogo escolar, es recurrente la producción de enunciados en forma de eco. A partir de la observación de una interacción auténtica nos proponemos aquí analizar sus características, sus funciones y el papel que cumplen en la construcción de sentido.

Nuestro corpus

La secuencia sobre la cual se desarrolla el análisis corresponde a un registro efectuado en grado quinto de educación básica en una institución de educación pública de la capital. La docente está encargada de las asignaturas de español y ciencias sociales. El curso cuenta con 40 niños entre 9 y 12 años de edad. El grupo está desarrollando un proyecto de aula sobre la ciudad, llamado "¿Bogotá es mía?"². El curso no sigue ningún libro o manual escolar en especial; se apoyan en distintos materiales aportados al aula por diversos sujetos. En esta ocasión están leyendo un texto extraído de un periódico enviado por la Secretaría de Educación de Bogotá.

La clase tuvo una duración de 79 minutos. El diálogo, con un total de 294 turnos de habla, fue segmentado en 16 secuencias. Los límites o fronteras de las secuencias se definieron a partir de criterios de conservación o modificación: del tema, del modo de interlocución o del género discursivo (Traverso, 1999). En nuestro caso, se impuso el criterio temático asociado al sopor-

² Los proyectos de aula se conciben como una construcción colectiva entre maestro y estudiantes, generada desde una pregunta, un problema, una necesidad o un interés, surgidos al interior del grupo. Esto conduce a la realización de una gran variedad de acciones en un espacio-tiempo gerenciado por el grupo, más que por la institución. La interacción social y el reconocimiento del contexto sociocultural se constituyen en fundamento para la construcción y re-construcción de nuevos saberes y para el reconocimiento y afianzamiento del tejido social. Para un desarrollo de esta propuesta, ver entre otros: Jolibert, J. 1999. Interrogar y producir textos auténticos. Dolmen. Chile.

te textual de la actividad, pues la docente tomó como guía para el desarrollo de la clase, un material de lectura que va “monitoreando”. Al asumir el criterio de tema tratado y progresión temática que siguen los participantes, se definió como frontera inicial de cada secuencia la lectura de los fragmentos del artículo del material trabajado en clase y como frontera final, el anuncio de la docente para continuar con la lectura de otro fragmento del mismo texto. En este trabajo se presenta el examen de un fragmento del diálogo de esta clase, la primera secuencia con una duración de 7 minutos.



Los turnos de habla están enumerados por orden de producción y encabezados por la letra P para la profesora y el nombre de su enunciador en el caso de los niños. Teniendo en cuenta que tanto la institución como el nombre de la maestra se mantienen en el anonimato, la utilización de los nombres de los niños no presenta un problema ético particular y en cambio facilita la lectura del

corpus y la identificación de sus enunciadores. Las convenciones para la transcripción se tomaron de la propuesta del LEAPLE (Laboratorio de Estudios sobre la Adquisición y Patología del Lenguaje del Niño. CNRS-Universidad de Paris 5), con algunas adaptaciones a fin de lograr una mayor legibilidad. En general, mantenemos una transcripción ortográfica cercana al uso escrito pero sin asumir una marcación por oraciones. El punto (.) lo usamos para marcar el tono descendente en la modalidad asertiva; (?) para marcar la modalidad de enunciación interrogativa; (!) para marcar la modalidad de enunciación exclamativa-expresiva; (,) para la pausa normal entre segmentos. Cuando la pausa es mayor, se registra la duración en segundos <3 seg.>. Los elementos de dudosa transcripción se anotan como xx. Se transcriben las repeticiones, las palabras truncadas y los alargamientos de vocales. Los elementos elididos se escriben entre (). Las anotaciones sobre los elementos paraverbales o gestuales se escriben entre < >.

Curso Quinto. Clase de Ciencias Sociales.

Fecha: 6 de noviembre de 2003.

Primera secuencia. 7 minutos. Duración total de la clase: 1H y 19 min.

1. **Profesora:** Eee La actividad que vamos a hacer hoy tiene relación con el proyecto que hemos venido trabajando todo el año. ¿Quién me quiere recordar cuál es el nombre del proyecto? Fabián.
2. **Fabián:** Bogotá es mía.
3. **P:** ¿Bogotá es mía?
4. **Nñ:** Bogotá es mía.
5. **P:** ¿Bogotá es mía? Es un interrogante porque la idea es que a través de todas las actividades que hicimos y de todo el trabajo de investigación pudiéramos resolver la pregunta de si de verdad nosotros pertenecíamos a Bogotá. Ustedes recordarán que el periódico que cada uno tiene en sus manos nos sirvió como fundamento para trabajar hace más o menos un mes, un simulacro de pruebas de competencia. Este periódico que tenemos en las manos es un periódico que nos dio la secretaría hace un año y lo envió para grado séptimo, pero el texto que está ahí o los textos que están en el periódico, pues ustedes se dieron cuenta que nos

sirvieron muchísimo para el tema que estábamos trabajando porque todo el periódico trata sobre lo que somos y el tema de lo que somos es Bogotá. A pesar de que habíamos hecho una lectura como muy pasajera porque no habíamos tenido tiempo de discutir las lecturas, de profundizarlas, de, ¿cómo le podríamos decir a lo que hacemos?

6. **Alumno:** Monitorearlas.

7. **P:** De monitorearlas, entonces hoy vamos a dedicar un tiempo a eso, a monitorear dos o tres de las lecturas que hay aquí como para hacer el cierre ya de lo de la parte del proyecto. Entonces la primera lectura que vamos a hacer es el río Bogotá. Es la primer lectura que tenemos ahí. ¿Alguien nos quiere ayudar a leer? A ver, Armando.

8. **Armando:** “Nace en los páramos que rodean el municipio de Villapinzón. Luego de bañar la sabana de Bogotá delante de Soacha en las proximidades de la represa del Muña. Sus aguas inician un vertiginoso descenso, parte de ellas son canalizadas por tuberías que alimentan las cascadas generadoras de deee parte de energía eléctrica que consumimos los bogotanos y el agua restante va a formar la caída del salto del del tequee Tequendama. Algunos kilómetros abajo del salto el río reúne nuevamente sus aguas para desembocar en el río Magdalena en las vecindades de Girardot en una extensión extensión de doscientos veinte doscientos veinte kilómetros. En su recorrido hay suelos ricos en gas metano, arcillas, carbón, roca fosfórica, azufre, sal, plomo, pizarra y xx que además están consideradas como suelos xx”.

9. **P:** Listo, hacemos ahí un brake Armando. Si ustedes ven el texto el inicio del texto, está la ubicación de lo que ha sido el río Bogotá a través de la historia y de paso nos hace la ubicación de lo que ha sido Bogotá desde nuestros inicios. ¿Alguien recuerda todo el trabajo que hicimos sobre las leyendas y cuál era la fundación? ¿Cómo se originó Bogotá? ¿Por qué aquí le hacen tanto como énfasis al trabajo que hace el río y a a la forma en que el río está como delimi-

tando el espacio de Bogotá? Por qué es tan importante el río Bogotá ahorita en nuestro momento? Señor.

10. **J. Sebastián:** <P se ubica al frente del puesto del niño, al fondo del salón> El río Bogotá fue importante para el desarrollo de las culturas precolombinas que habitaban la sabana. Ayudó con el desarrollo de loos Muisca? y algunos Calimas que habitaban nuestro territorio. El río Bogotaaá ayudó con la agricultura, y agricultura y también ayudó a los Muisca? para un desarrolloo de la civilización.

11. **P:** Y en qué sentido el desarrollo, Joan Sebastián.

12. **J. Sebastián:** Eee por ejemplo en la forma de alimentación? porque ellos podíaaan ellos hacían agricultura. Ellos practicaban la agricultura. Ellos ellos ellos utilizaron al río como una fuente deee bebida y también lo utilizaban para regar las plantas de maíz, para poder hacer chicha? el alimento de los Muisca.

13. **P:** Hay una cosa ahí que agregar que sería importante y es que los Muisca también utilizaron el río Bogotá como forma de transporte. Acuérdense que ellos tenían una manera de hacer llegar sus alimentos a otras regiones y a través de eso, en ese momento el río Bogotá no tenía tantos problemas como los tiene ahora, pero era una parte importante esto. Aquí dice que el agua restante eee si se ubican en el primer párrafo dice que el río nace en un páramo en el municipio de Villapinzón. Y sus aguas inician un vertiginoso descenso hasta terminar en una caída en el salto del Tequendama. ¿Qué importancia tiene el salto del quete del Tequendama en este momento de nuestro trabajo?

14. **Pantoja:** El salto de Tequendama antes ahí habitaban los Muisca, ahí ellos habitaban, vivían ahíii <nervioso, se tapa la cara y se calla>

15. **P:** Cristian.

16. **Cristian A:** En el salto del Tequendama se formó laaa leyendaa, la de Bochica.

17. **P:** La de Bochica. ¿Qué decía esa leyenda? Cristian.

18. **Cristian A:** La leyenda era que era un señor? que tenía una vara yyy y coon <mira la cámara, se tapa la cara y se calla>
19. **P:** <con tono condescendiente> Sigue. <3 seg.> <dirigiéndose a otro alumno> Señor.
20. **Cristian B:** Que él era un señoor él no era indio sino era como español. Pero todavía no habían llegado los españoles. El tenía barba. Y el resto, pues no. Entonces él eraa un dios. Y entonces él él predijo como unas lluvias? muy fuertes? y entonces él les enseñó a cultivar? Y a y a ahorrar el agua y to(d)o eso.
21. **P:** ¿Algo más?, ¿algún comentario? En ese mismo texto hablan de la importancia de la desembocadura del río Bogotá en el río Magdalena. Para los Muisca eso fue supremamente importante. Tal vez fue una de las cosas más importantes porque les permitió desarrollar la cultura. Recuerden que cuando los Muisca estuvieron aquí ellos no cultivaban todas las cosas que se cultivan ahora. ¿Qué era el único alimento que tenían los Muisca cuando vivían acá?
22. **Cindy:** El maíz.
23. **P:** El maíz. Aquí no había absolutamente nada más. Todo lo que se fue consumiendo aquí, que empezó a incrementarse, que entonces empezaron con la papa con la piña, fueron productos que se transportaron a través del río Magdalena, tanto de de las partes de de afuera de Colombia hacia el interior, que era en ese momento Bogotá. Algún otro comentario al respecto? Listo. ¿Quién continúa leyendo?

La presencia del discurso ajeno

Abordar los discursos con una perspectiva dialógica supone examinar la manera como el discurso ajeno es acogido dentro del discurso propio mediante el despliegue de distintas estrategias. Para nuestros análisis del tipo de reelaboración discursiva en eco que estudiamos, revisamos trabajos de autores como Gülich (1987), De Gaulmyn (1987), Roulet (1985), Vion (1992), Barbéris (2005), Herrero (1996) y Kerbrat-Orecchioni (2005).

Para Vion, la toma en cuenta del discurso del otro en una interacción verbal toma básica-

mente dos formas: la reiteración y la reformulación. Nos dice Vion (1992, 219):

Una reformulación puede ser definida como una reiteración con modificación(es) de propósitos presentados anteriormente.

No nos referiremos a este fenómeno, puesto que no corresponde al referente de nuestra reflexión actual, ya que no analizamos enunciados modificados por el locutor. Con respecto a la primera forma, correspondiente al interés de nuestro análisis, dice Vion (Ibid:215):

Hablamos de reiteración cada vez que una secuencia discursiva anterior se encuentra reproducida tal cual, sin ninguna modificación lingüística que afecte el orden verbal.

Gülich llama “refraseado” a la “repetición de la estructura sintáctica y lexical de un enunciado” (1987:30). Para él este fenómeno pertenece a la categoría mayor de reformulación que funciona como un acto de composición textual.

Por su parte, Barbéris (2005:158) afirma que:

En la interacción verbal, la toma de la palabra del otro en eco tiene un aspecto ‘vocal encarnado’ en los dos enunciados y en los dos turnos que se suceden inmediatamente.



Sintetizando estos tres planteamientos, podemos decir que las reelaboraciones de este tipo se caracterizan por reproducir fielmente los enunciados vecinos, con sujetos *in praesentia*, con lo cual, la reacción de retomar el discurso del otro es casi inmediata.

En líneas generales, comparto la esencia de las definiciones anteriores y como Barberis, prefiero la denominación eco de Bajtin que conlleva una imagen sonora descriptiva, representativa de la naturaleza de los enunciados que vamos a estudiar.

Llamaremos entonces *enunciado-eco* a las construcciones que reproducen en forma fiel enunciados completos o parciales, producidos en turnos de habla anteriores, guardando idénticas sus características léxico gramaticales. Esto deja por fuera de nuestro interés inmediato, fenómenos como la paráfrasis o cualquier otro tipo de reformulación que implique modificaciones formales.

Repetir el enunciado propio o del interlocutor aparentemente demuestra falta de originalidad. En algunos estudios, incluso se llega a afirmar que a este tipo de enunciados no se les puede considerar como turnos de habla, pues según se plantea, el locutor no pone de su parte elementos para el desarrollo de la interacción. Diferimos de esta percepción y, al contrario, estamos de acuerdo con Bajtin para quien todo enunciado, aunque parezca idéntico, es único. En efecto, cualquier cambio en el desarrollo de un diálogo refleja unas nuevas condiciones de la enunciación, las cuales podremos apreciar al acercarnos a los sentidos construidos mediante estos enunciados. Veamos los tipos que se observan en nuestro corpus y las funciones discursivas que cumplen. En primer lugar, constatamos que los *enunciados-eco* pueden realizarse de manera total o parcial.

Enunciados-eco totales

21. P: [...] ¿Qué era el único alimento que tenían los Muisca cuando vivían acá?
22. Cindy: El maíz.
23. P: El maíz. Aquí no había absolutamente nada más. Todo lo que se fue consumiendo aquí, que empezó a incrementarse, que entonces empezaron con la papa, con la piña, fueron productos que se transportaron a

través del río Magdalena, tanto de las partes de afuera de Colombia hacia el interior, que era en ese momento Bogotá. ¿Algún otro comentario al respecto? Listo. ¿Quién continúa leyendo?

Tenemos una muestra de *enunciado-eco* que retoma de manera idéntica y completa el enunciado anterior. A primera vista, podemos afirmar que la maestra utiliza este eco para acusar recibo de la emisión del niño. Esta función es corriente en cualquier conversación. El enunciado del locutor 1 o “enunciado fuente” (Gülich, 1987) en boca del locutor 2 sirve como prueba de la escucha a su

Llamaremos entonces *enunciado-eco* a las construcciones que reproducen en forma fiel enunciados completos o parciales, producidos en turnos de habla anteriores, guardando idénticas sus características léxico gramaticales.

interlocutor. También se usan para este fin los llamados “rellenos verbales”, tales como: *ajá*, *hmm*, sí (Herrero, 1996). Kerbrat los llama “señales de escucha o reguladores” (2005:37). En el ejemplo, el *enunciado-eco* el maíz va más allá que un relleno, al indicar que se ha identificado acústicamente el enunciado de manera correcta, tanto, que se es capaz de reproducirlo de forma idéntica. Este tipo de repetición puede funcionar igualmente como invitación para que el locutor continúe su intervención.

Es una forma de poner de presente el acuerdo con lo que ha enunciado el locutor y por lo tanto, de asumir una posición solidaria con su enunciatador. En otras ocasiones, funciona de manera diferente, prácticamente opuesta, cuando el enunciatador, por ejemplo, produce turnos demasiado largos que impiden la intervención de su interlocutor; en estos casos el enunciatario, fatigado, prefiere renunciar a su turno de habla; el eco señala en casos así, la falta de interés en intervenir. Estos “acuso de recibo” como los llama

Barbérís (2005) actúan sobre la relación misma con la comunicación, sobre la necesidad de mantener el contacto verbal. Tal relación muestra a su vez un posicionamiento de los locutores con respecto a los enunciados de sus interlocutores: se demuestra al otro su capacidad para atenderle, para escuchar su discurso.

Ahora bien, conocemos la situación comunicativa en la cual se desenvuelve la interacción de la que nos ocupamos y de allí podemos deducir otro sentido adicional de este enunciado eco: la maestra aprueba la respuesta de la niña. En este caso, el eco está orientado hacia el cumplimiento de una función relacionada con el tema de conversación que tratan los interlocutores; se acepta la mención del referente *maíz* y así, el eco sirve para contribuir al encadenamiento de los temas. En este sentido, los *enunciados-eco* también cumplen con la función de introducir la continuidad temática, característica fundamental de cualquier discurso (F. François, 1982). En el siguiente ejemplo, la maestra continúa con una considerable expansión del tema:

5. P: [...] A pesar de que habíamos hecho una lectura como muy pasajera porque no habíamos tenido tiempo de discutir las lecturas, de profundizarlas, de, ¿cómo le podríamos decir a lo que hacemos?
6. Alumno: Monitorearlas.
7. P: De monitorearlas. Entonces hoy vamos a dedicar un tiempo a eso, a monitorear dos o tres de las lecturas que hay aquí como para hacer el cierre ya de lo de la parte del proyecto. Entonces la primera lectura que vamos a hacer es el río Bogotá.

Aquí también funciona el eco como aprobación pero no se enfoca en la temática central tratada en la conversación —la contaminación del río— sino en la naturaleza misma de la actividad didáctica. La docente inicia en 5 la descripción del monitoreo pero sin nombrarlo para solicitar en seguida su denominación. La respuesta satisfactoria en 6 es retomada en eco para introducir la justificación de este tipo de estrategia didáctica: el monitoreo de la lectura servirá como cierre de un proceso de trabajo. Es decir, la maestra tiene cuidado de, como dice Bajtin, “construir un territorio común entre

locutor e interlocutor”. La solicitud del nombre de la estrategia para ayudar a comprender la lectura, le permite obtener un acuerdo para compartir una actividad conjunta de trabajo lo cual implica invitar a los niños a adoptar una posición solidaria durante el desarrollo de la actividad.

Veamos otro ejemplo de *enunciado-eco* total:

1. P: [...] ¿Quién me quiere recordar cuál es el nombre del proyecto? Fabián.
2. Fabián: Bogotá es mía.
3. P: ¿Bogotá es mía?
4. Niñ: Bogotá es mía.
5. P: ¿Bogotá es mía? Es un interrogante porque la idea es que a través de todas las actividades que hicimos y de todo el trabajo de la investig de investigación pudiéramos resolver la pregunta de si de verdad nosotros pertenecíamos a Bogotá.



Se realiza una reproducción íntegra de los tres elementos lexicales producidos en 2 pero en esta oportunidad, el tono interrogativo de la profesora le imprime un sentido adicional al eco. Respecto a este marcador, Salazar (2000) habla de *repetición interpretada* porque al modificar la producción con un elemento prosódico, ese tono de duda o de sorpresa le abre paso a una toma de distancia con respecto al enunciado desencadenador del eco. Se interpela al interlocutor para que “repare” el acto enunciativo, para que aclare o justifique.

Barbérís habla de modalización enunciativa de naturaleza intersubjetiva en tanto este tipo de tono puede indicarle al destinatario varias cosas: a veces, la solicitud de repetición de la emisión al locutor en caso de no haberlo percibido

bien. En otra circunstancia, se usa para indicar que lo escuchado no responde a la expectativa del enunciatario. En un diálogo institucional como el escolar, es corriente que este tipo de enunciado eco interrogativo como en 3 no se asuma en tanto demanda de información sino como una duda que se interpreta la mayoría de las veces, como una corrección.

El marco social de este discurso que la docente esté investida de la autoridad suficiente para posicionarse como contestataria ante los enunciados de los alumnos, por ello, la producción en 4 podría ser una supuesta reformulación, que sin embargo, vuelve a ser un eco con tono asertivo. Tampoco el enunciado del segundo locutor satisface a la docente por lo cual ella produce un auto-eco en 5.

En los enunciados 3 y 5 identificamos otra función. Esta repetición doble de la maestra, que mantiene el tono interrogativo en las dos emisiones, es seguida de una justificación de su propio eco y en particular, del tipo de tono empleado. Se trata entonces de la función metadiscursiva, en la cual el hablante juzga la adecuación de su propia expresión. Podría tomarse como un auto examen que contó con la contribución de los niños pues fue en los enunciados de esos otros sujetos donde se produjo la fuente de sus ecos. El cambio de modalidad de enunciación –de asertiva a interrogativa– le permitió actualizar el sentido de la actividad global que realiza el grupo en conjunto desde hace varias sesiones: el proyecto de aula. Se aclara entonces que el título del proyecto *¿Bogotá es mía?* no corresponde a una aserción sino a una interrogación con lo cual pone en juego el espíritu problemático que ha guiado el conjunto de tareas hasta ahora adelantado. Las expresiones: *proyecto, interrogante, investigación, resolver la pregunta*, le permiten desplegar este campo semántico mediante la evocación del título actualizado en estos enunciados eco.

Enunciados-eco parciales

La toma en cuenta de la palabra del otro mediante el eco también puede realizarse de manera parcial, esto es, retomando solo una frase

o una palabra o un fragmento de palabra. Es un tipo de enunciado que se usa para cumplir diversas funciones similares al anterior: subsanar un error acústico, develar un malentendido, corregir, orientar los términos de una conversación, reorientar el tema de la conversación, entre otros. En ocasiones, se repite el último segmento de la emisión:

16. **Cristian:** En el salto del Tequendama se formó la leyenda de Bochica.
17. **P:** La de Bochica. ¿Qué decía esa leyenda? Cristian.

En otras ocasiones se retoma una palabra clave de toda la producción:

10. **J. Sebastián:** El río Bogotá fue importante para el desarrollo de las culturas precolombinas que habitaban la sabana. Ayudó con el desarrollo de los Muisca? y algunos Calimas que habitaban nuestro territorio. El río Bogotaá ayudó con la agricultura, y agricultura y también ayudó a los Muisca? para un desarrollo de la civilización.
11. **P:** En qué sentido el desarrollo, Joan Sebastián.
12. **J. Sebastián:** Por ejemplo en la forma de alimentación porque ellos podían ellos hacían agricultura. Ellos ellos ellos utilizaron el río como una fuente de bebida y también lo utilizaban para regar las plantas de maíz, para poder hacer chicha? el alimento de los Muisca.

En ambos casos, juega un papel importante la selección del fragmento, determinada por la intención que orienta el uso que se va a hacer del enunciado. En el primer ejemplo, las últimas palabras *la de Bochica*, mencionan un referente concreto que particulariza al genérico *leyenda*. Estamos en el turno de habla 16, bien avanzado en el diálogo, que retoma la mención en el turno 9: *Alguien recuerda todo el trabajo que hicimos sobre las leyendas?* La docente tiene así la oportunidad de recuperar un tema mencionado previamente, de “atar ese cabo suelto”. Mediante su eco parcial, introduce la invitación para que el niño

continúe en el uso de la palabra y contribuya significativamente con esta tarea.

En el segundo ejemplo, en 10, la palabra clave *desarrollo* es auto-eco, pues aparece en el mismo turno de habla de J Sebastián. Aquí la maestra se apropia del término para integrarlo en un enunciado de invitación al alumno para que aclare el concepto. Esto conlleva una ampliación del tema y una precisión cognitivamente importante por parte del niño, porque mediante una operación mental compleja, en 12, relaciona el genérico “agricultura” –mencionado en 10 sin explicación alguna– con funciones particulares del río en la vida de los pobladores (el riego y la preparación de una bebida).

Otra función del eco parcial:

17. **P:** La de Bochica. ¿Qué decía esa leyenda? Cristian.
18. **Cristian A:** La leyenda era que era un señor? que tenía una vara yyy y cooon <mira la cámara, se tapa la cara y se calla>
19. **P:** <con tono condescendiente> Sigue. <3 seg.> <dirigiéndose a otro alumno> Señor.
20. **Cristian B:** Que él era un señooooo él no era indio sino era como español. Pero todavía no habían llegado los españoles. El tenía barba. Y el resto pues no. Entonces él eraaa un dios. Y entonces él el predijo como unas lluvias? muy fuertes? y entonces él les enseñó a cultivar? Y a y-a ahorrar el agua y to(d) o eso.

La toma en cuenta de la palabra del otro mediante el eco también puede realizarse de manera parcial, esto es, retomando solo una frase o una palabra o un fragmento de palabra.

En 20, el tercer enunciador Cristian B retoma el fragmento era un señor con el cual se había desencadenado una secuencia narrativa en 18. Al mantener el pretérito imperfecto conserva la marca del tiempo pasado propia del género

narrativo guardando el contraste con la modalidad descriptiva del texto fuente.

Y claro, no solo a lo largo de la secuencia sino de toda la clase, aparece el material de la lectura, el texto mismo como fuente desencadenadora de ecos:

13. **P:** [...] Aquí dice que el agua restante eee si se ubican en el primer párrafo dice que el río nace en un páramo en el municipio de Villapinzón. Y sus aguas inician un vertiginoso descenso hasta terminar en una caída en el salto del Tequendamá. Qué importancia tiene el salto del quete del Tequendama en este momento de nuestro trabajo?
14. **Pantoja:** El salto de Tequendama antes ahí habitaban los Muisca, ahí ellos habitaban, vivían ahí...

Es la omnipresencia a largo de la interacción verbal. Tanto los niños como la maestra acuden a él para sus producciones. Como ya se dijo, el fragmento leído está homogéneamente inscrito en la modalidad discursiva descriptiva. Sin embargo, el trabajo didáctico de la maestra –visto aquí únicamente desde esta óptica del eco permitió enriquecerlo y provocar actividades discursivas heterogéneas. Abriendo el espacio enunciativo con ecos en modalidades como la aserción y la interrogación se orientaron enunciados de explicación, de justificación y narración y así, de manera conjunta, profesora y estudiantes expandieron el sentido del texto y construyeron otros significados: la relación del río con sus habitantes, su rol como generador de actividades vitales de los pueblos y el problema actual de su contaminación. La expansión temática resultó bastante considerable y aunque una mayoría corrió por cuenta de la docente, su auditorio tomó parte activa en el proceso y contribuyó notablemente en la configuración de su discurso.

Modalidades en los *enunciados-eco*

Haremos una rápida consideración sobre las modalidades encontradas en el corpus en relación con los *enunciados-eco*. La modalidad es un fe-

nómeno característico de la enunciación que reenvía a la relación entre el enunciador y su enunciado, a la actitud en tanto sujeto parlante frente a sus producciones verbales. Bally (1932) referencia clásica para este aspecto, nos dice que una frase comprende dos partes: una, correlativa del proceso que constituye la representación, llamada *dictum* y otra, correlativa a la operación del sujeto pensante, la expresión de la modalidad, el *modus*. Este planteamiento pone de presente que siempre hay un modo de decir las cosas que afecta a lo dicho, que añade una perspectiva de consideración sobre lo que se dice.

No vamos a comentar aquí todas, ni siquiera la mayoría de las formas de modalización posibles de encontrar en el breve fragmento analizado. No es éste el espacio para tal tarea. Recogeremos más bien lo ya anotado sobre la modalidad de los *enunciados-eco*, en relación con el concepto específico de modalidad de la frase.

Hemos hablado desde el inicio de construcciones-eco interrogativas y asertivas o declarativas. Existen otras modalidades: las expresivas o exclamativas y las imperativas. Brevemente plantearemos lo que entendemos por estas cuatro modalidades. Enunciar una oración con modalidad declarativa es el resultado de la decisión de aportar determinada información respecto de algún objeto; la enunciación de una oración con modalidad interrogativa supone solicitar información sobre algún referente que va tomar un estatus temático al interior de la conversación; la enunciación de una oración con modalidad imperativa nos instala en el llamado a la acción hacia el interlocutor; la enunciación de una oración con modalidad exclamativa está provocada por los sentimientos experimentados ante la representación de cierto objeto o ante el conocimiento de determinados hechos.

Es importante no confundirla con la modalidad declarativa donde los sentimientos son externos a la enunciación, pues aparecen como objeto sobre el que informa el enunciado. En: *María está sorprendida porque Juan se casó*, se informa sobre el estado emocional de una persona mientras que en: *¡Juan se casó!*, la modalidad expresiva o exclamativa sitúa el sentimiento en la enunciación misma, así la construcción es consecuencia directa del sentimiento manifestado (Herrero, 1996).

Barbérís (2005) describe dentro de esta última categoría ciertos tipos de *enunciados-eco* con características muy particulares:

- ecos ‘canturreados’: el locutor produce una entonación ‘cantada’ que usa para imprimir cierto grado de informalidad divertida a la intervención recién escuchada. Lo podemos experimentar por ejemplo, en ciertas situaciones institucionales donde la atención al público se vuelve tediosa y algún funcionario adopta este tipo de eco para volver la atmósfera agradablemente interlocutiva.
- ecos de ‘mímesis-parodia’: con entonación orientada a burlarse del interlocutor. En Colombia se aprecia en ciertos concursos televisivos en los que el animador imita despiadadamente a los concursantes que se equivocan, con gran placer del auditorio.
- - ecos irónicos: con entonación particular, introduce en primer lugar el enunciado repetido para demolerlo en seguida. Sobre la ironía, ver los clásicos estudios de Ducrot (1987).

En nuestro corpus no encontramos ningún enunciado eco de este tipo. Pareciera que, como sostiene Bajtin:

Los estilos neutrales y objetivos presuponen una especie de identificación entre el destinatario y el hablante, la unidad de sus puntos de vista, pero esta homogeneidad y unidad se adquieren al precio de un rechazo casi total de la expresividad (Ibid: 288).

En efecto, la modalidad expresiva está ausente de nuestro corpus y esto marca una cierta homogeneidad en el discurso. Si, como lo hemos afirmado, la situación comunicativa define el tono en que los interlocutores desarrollan su interacción, en el caso que nos ocupa –el comentario de un texto alrededor de la contaminación del río– docente y alumnos están interesados en la construcción de conocimiento objetivo más que en compartir sus sentimientos frente a lo aprendido.

Por otra parte, cuando se trata de evaluar los enunciados de los niños, en lugar de usar

enunciados-eco expresivos de los tipos mencionados: irónico, burlesco o cantado, la maestra produce construcciones-eco con entonación moralizadora diferente. Las interrogativas no son realmente demanda de información sino, más bien correcciones o invitaciones a clarificar, explicar o justificar el enunciado reproducido. Las construcciones asertivas, más que informar sobre un contenido, funcionan por lo general, como evaluaciones positivas de la intervención del niño. La ausencia en el corpus de los ecos exclamativos mostrados por Barbéris no correspondió únicamente al fragmento analizado, sino que es total a lo largo de toda la clase.

Podemos decir, por tanto, que la maestra, por un lado, está interesada en no establecer una atmósfera de “diversión” sino más bien “seria” y que, por otro lado, tiene cuidado en mantener relaciones de respeto con sus interlocutores de manera permanente, por lo que en ningún momento atenta contra el principio de cortesía griceano. La docente usa los *enunciados-eco* para ‘gerenciar’ tanto la interacción verbal misma como la construcción conjunta de conocimiento. Es cierto que podrían aparecer construcciones-eco exclamativas aprobando las intervenciones de los niños pero éstas no se registran tampoco en el corpus.

Síntesis de los hallazgos

En el fragmento bastante breve que hemos examinado –apenas 7 minutos del comienzo de una clase– hemos observado que los *enunciados-eco*:

- Están determinados por la situación pedagógica en la que se enmarcan. Por lo tanto, son contextuales, es decir, son enunciados que sólo pueden interpretarse por su relación con los enunciados previamente producidos.
- Son repeticiones totales o parciales del enunciado de un locutor anterior, orientadas por intenciones variadas.
- Presentan doble directividad: un movimiento retroactivo, hacia el enunciado anterior, y un movimiento prospectivo que inducen a la continuación del diálogo.
- Cumplen diversas funciones que pueden agruparse en dos grandes tipos: la función representativa (de qué hablamos cuando nos

comunicamos) y la función comunicativa (cómo nos relacionamos cuando hablamos).

- Relacionadas con la primera función, tenemos las producciones que:
 - Contribuyen a la organización temática: la continuidad del tema, la introducción de un tema nuevo, la recuperación de un tema previo.
 - Tienen orientación explicativa: cuando su enunciación provoca una aclaración o ampliación del enunciado anterior mediante una explicación o una justificación.
 - Mantienen la continuidad de un género discursivo recién propuesto.
 - Introducen reflexiones sobre la naturaleza misma del discurso (plano metadiscursivo).
- Relacionadas con la segunda función, aquellas producciones que:
 - Tienen a facilitar el desarrollo de la interacción para mantener el contacto, para aprobar la participación, para invitar a nuevos participantes.
 - Se orientan hacia la conservación o el cambio de la modalidad enunciativa para clarificar, corregir, orientar la información o los términos de la conversación, para subsanar malentendidos y errores de audición.
- Se inscriben básicamente en las modalidades asertiva e interrogativa. En este corpus no se observó ninguna estructura con función expresiva.

Conclusiones

A partir del examen de la secuencia seleccionada, podemos afirmar que el *enunciado-eco* no es un automatismo simple de reproductor de enunciados. Su análisis nos permitió apreciar, por una parte, las funciones que cumple durante el desarrollo del diálogo y la manera como tales funciones dejan ver los diferentes posicionamientos de los interlocutores: el estar atentos, ser solidarios o contestatarios con el interlocutor. Por otra, pu-

dimos rastrear las distintas modalidades que, con la entonación permiten jugar con el lenguaje a la hora de comunicar y construir conocimiento.

La docente usa los enunciados-eco para "gerenciar" tanto la interacción verbal misma como la construcción conjunta de conocimiento.

Por lo tanto, estudiar la producción de *enunciados-eco* no es un ejercicio estéril. Por el contrario, es un terreno fértil para observar cómo se toma en cuenta la palabra del otro y qué se hace con ella. La pequeña ventana de observación que abrimos sobre el espacio del aula nos permitió participar de la construcción conjunta del discurso y, por ende, de la configuración de sentido vehiculizada por construcciones aparentemente banales. ○

Bibliografía

- BAJTIN, M. 1952/1982. "Géneros discursivos". En: *Estética de la creación verbal*. Fondo de Cultura Económica. México.
- BARBÉRIS, J. 2005. Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho. In: *Dialogisme et polyphonie*. De Boeck. Belgique.
- BRUNER, J. 1983. *Savoir faire, - Savoir dire*. P.U.F., Paris.
- CALSAMIGLIA, H. y otras, 1999. *Las cosas del decir*. Ariel. Barcelona.
- CORTÉS, L. 2005. *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Arcolibros, Madrid.
- FRANÇOIS, F. 1982. "Esbozos de una dialógica". En: Revista *Connexions*. Paris. Traducido en Revista *Enunciación* No. 3. 1999. Universidad Distrital, Bogotá.
- GAULMYN (De), M. 1987. Acte de reformulation et processus de reformulation. In: *L'analyse des interactions verbales*. Berne. Peter Lang.
- GÜLICH, E. et KOTSCHI, T. 1987. Les actes de reformulation dans la consultation. In: *L'analyse des interactions verbales*. Berne. Peter Lang.
- HALLIDAY, M.A.K. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica, México.
- HERRERO, G. 1996. Las construcciones eco-exclamativas en español. En: *Actas Congreso de análisis de la oralidad*. Universidad de Almería.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2005. *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- PERONNARD, Marianne. 1988. Desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. El monitoreo. Videoconferencia. Univalle. Cali.
- SALAZAR, Anne. 2000. *La reprise aux sources de la construction discursive*. Langages No.140. pp. 68-91.
- TRAVERSO, Véronique. 1999/2004. *L'analyse des conversations*. Nathan, Paris.
- VION, Robert. 1992. *La communication verbale*. Hachette, Paris.