

Fórmulas de tratamiento nominales del profesorado y estudiantado de escuelas públicas de la Región de La Araucanía: Relaciones y roles discursivos en interacciones orales en el aula

Nominal forms of address of teachers and students from public schools in La Araucanía Region: Discursive relationships and roles among oral interactions in the classroom

**María Constanza
Errázuriz**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
CHILE
cerrazuc@uc.cl

Paula Aguilar

UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN
CHILE
paula.aguilar@uss.cl

Andrea Cocio

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO
CHILE
acocio@uct.cl

Recibido: 18-V-2020 / **Aceptado:** 11-VI-2021

DOI: 10.4067/S0718-09342022000100363

Resumen

Dado que las interacciones en el aula de escuelas chilenas han mostrado una estructura discursiva poco participativa, una prevalencia del discurso docente y la presencia mayoritaria de preguntas de bajo nivel cognitivo (Medina, Valdivia & San Martín, 2014), profundizando la inequidad del sistema escolar, resulta relevante el objetivo de analizar las fórmulas de tratamiento de docentes y estudiantes en ese contexto y así entender más profundamente la naturaleza de estas interacciones. Definimos las fórmulas de tratamiento como las variadas clases de expresiones que pueden utilizar los emisores para referirse a sus interlocutores, cuyo uso sirve también para construir vínculos afectivos entre los participantes de una interacción o establecer estrategias de cortesía (Kerbrat-Orecchioni, 2010). En relación con el método, corresponde a un estudio descriptivo de diseño cualitativo cuyo corpus fue el conjunto de interacciones discursivas filmadas de once profesoras y sus estudiantes de siete escuelas públicas de la Región de La Araucanía escogidas aleatoriamente y por disponibilidad. De este modo, se videograbaron tres clases de 45 minutos de cada docente, cuyas interacciones fueron transcritas y, luego, analizadas mediante el programa *Dedoose*. Entre los resultados se destaca que las profesoras usan expresiones más bien afectivas para referirse a sus estudiantes colectivamente y en ocasiones individualmente como ‘chicos’, ‘chiquillos’,

'amigos' y sin realizar distinciones de género. Asimismo, los estudiantes, en general, utilizan el término 'tía' para aludir a su profesora, ocultando de algún modo su verdadero rol de maestra o pedagoga y limitando su función a una de relación o parentesco.

Palabras Clave: Fórmulas de tratamiento, prácticas docentes, interacciones discursivas, discurso escolar, estrategias de cortesía verbal.

Abstract

Given that the interactions in the Chilean schools classroom have shown in its discursive structure little participation, a prevalence of the teacher's discourse and the majority presence of questions of low cognitive level (Medina, Valdivia & San Martín, 2014), going in depth in the inequality of the school system, the objective of analyzing the teachers and students forms of address in that context is relevant, and thus understand more deeply the nature of these interactions. The forms of address are defined as the different types of expressions that the speakers can use to refer to their interlocutors whose use also serves to build affective bonds between the participants in an interaction or establish politeness strategies (Kerbrat-Orecchioni, 2010). In relation to the method, it corresponds to a descriptive study of qualitative design whose corpus was the set of discursive interactions from filmed teaching practices of eleven teachers and their students from seven public schools in the Araucanía Region chosen randomly and by availability. In this way, three 45-minute classes were videotaped by each teacher whose interactions were transcribed and then analyzed using the *Dedoose* program. Among the results, it is highlighted that the teachers use rather affective expressions to refer to the students collectively and sometimes individually as *chicos*, *chiquillos* (guys), *amigos* (friends) without making any gender distinction. Additionally, the students, in general, use the term *tía* (aunt) to refer to the teacher, somehow hiding their true role as a teacher and limiting their role to one of relationship or kinship.

Key Words: Forms of address, teaching practices, discourse interactions, school discourse, verbal politeness strategies.

INTRODUCCIÓN

La evidencia indica que la formación de profesores, la efectividad de sus prácticas docentes y la calidad del discurso pedagógico (Berstein, 2001) constituyen de forma conjunta factores cruciales que determinan la calidad de la educación (Barber & Mourshed, 2008). El discurso pedagógico en la escuela, definido como una práctica social articulada a partir del uso lingüístico (Calsamiglia & Tusón, 2008) que implica acción a través de un acuerdo comunicativo entre los participantes (Charaudeau, 2003), constituye un espacio pedagógico significativo para desarrollar la configuración de repertorios lingüísticos y competencias discursivas; así también, el discurso en el aula genera aprendizajes, oportunidades más equitativas para el estudiantado y promueve la identidad y la autoimagen de estos (Assaf, Ralfe & Steinbach, 2016). Por ello, las formas de tratamiento generadas en el espacio escolar requieren de investigaciones por parte de la Lingüística, pues las estrategias discursivas usadas en el diálogo docente pueden abrir o cerrar diversas posibilidades de aprendizaje a los alumnos (Stubbs, 1984).

En Chile, los resultados de la evaluación docente obligatoria para los y las docentes, educadoras y educadores de aula que se desempeñan en establecimientos municipales en Chile, sistema de evaluación del desempeño profesional docente, *Docente Más*, indican que la cantidad de profesores que ha obtenido un nivel Competente o Destacado es minoritaria (Sun, Correa, Zapata & Carrasco, 2011). Asimismo, entre las dimensiones evaluadas, la de Interacción Pedagógica presentó los más bajos resultados el año 2010 (Flotts & Abarzúa, 2011). Si bien la situación ha mejorado en las últimas evaluaciones, como podemos observar en los resultados de 2018, también es posible apreciar que la dimensión de Reflexión presentó los más bajos puntajes; en consecuencia, 143 docentes debieron abandonar la dotación debido a la calificación obtenida (MINEDUC, 2019).

Con respecto al estudio de las prácticas docentes en Chile, por una parte, estas han demostrado ser mayoritariamente reproductivas, con presencia de preguntas cerradas y el dominio del discurso docente (Medina, Valdivia & San Martín, 2014; Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau, Guzmán, Müller, Tamírez & Volante, 2014; Manzi & García, 2016; Bustos, Montenegro, Tapia & Calfual, 2017; Molina-Valdés & Haas-Prieto, 2018) y, por otra parte, sus patrones discursivos, al igual que en muchos lugares del mundo, tienen un predominio de la estructura más bien monológica Indagación-Respuesta-Evaluación (IRE) (Mehan, 1998; Cazden, 2001; Wells & Barberán, 2001). Esto indica que los docentes estarían desplegando modos únicos de solucionar problemas. En ese sentido, esta situación está conectada con una representación de la enseñanza como transmisión (Alexander, 2008) y una eventual reproducción de la inequidad del sistema. En efecto, tan relevante es atender las interacciones discursivas que Hart y Risley (1995) proponen en un estudio que es posible predecir el rendimiento académico de niños a los 14 años, luego de describir las conversaciones que mantenían en sus hogares en la etapa preescolar. Dicho estudio demuestra lo relevante que es la calidad de la interacción y su lenguaje para el desarrollo de aprendizajes y lo central que es el profesor para entregar una segunda oportunidad a aquellos estudiantes que no contaron con esta en sus familias (Brunner, 2011) o cuyos conocimientos no han sido tradicionalmente considerados en la escuela (Assaf et al., 2016).

De este modo, el lenguaje constituye un medio para pensar y crear colectivamente conocimiento, por lo que dar espacios para interactuar en el aula escolar es fundamental y, ciertamente, los docentes que obtienen mejores resultados académicos formulan preguntas que orientan y median el razonamiento y emplean la interacción dialógica y polifónica, promoviendo la participación y el desarrollo de las voces del alumnado (Bajtin, 1982), para resolver problemas y reflexionar en todas las disciplinas (Mercer, 2001). Además, la interacción permite interpensar juntos de manera colectiva para crear ideas o solucionar problemas; sin embargo, no todos los estudiantes saben cómo dialogar con sus pares y en equipo de modo razonado, por lo que es necesario

que el profesor guíe y explicita ciertas reglas para que aprendan a interactuar en un diálogo participativo, lo que supone promover el habla exploratoria (Mercer, 2001). De hecho, de acuerdo con Mercer (2016), un grupo de estudiantes que tuvo un andamiaje del habla exploratoria por parte de sus docentes obtuvieron más altos resultados en el test de inteligencia Raven. Asimismo, tanto Assaf et al. (2016) como Larraín, Howe y Cerda (2014), han constatado la relevancia del desarrollo del lenguaje académico y de la argumentación -a través del diálogo- para el aprendizaje en ciencias y el escaso desarrollo de esta en el contexto escolar chileno. En consecuencia, el proceso educativo en el aula es colaborativo, pues es un esfuerzo coordinado por construir conocimiento común mediante el diálogo, por lo que se posiciona como una herramienta mediadora de la actividad psicosocial (Grice, 1975; Villalta, Assael & Baeza, 2018).

Conscientes de que las estrategias discursivas usadas en el aula representan una constelación de variados tipos de fenómenos interaccionales que influyen en los aprendizajes, este estudio considera que una manera novedosa de enfocar y estudiar parte de dichos procesos dialógicos situados en el contexto escolar es abordar las fórmulas de tratamiento presentes en las interacciones entre estudiantes y docentes; especialmente, porque los tipos de expresiones que pueden emplear los emisores para referirse a sus interlocutores sirven para establecer nexos afectivos entre los participantes de una situación comunicativa (Kerbrat-Orecchioni, 1997; Pedroviejo, 2004; Carrera & Álvarez, 2004; Helincks, 2015; Cautín-Epifani & Gladic, 2018a, 2018b). Además de ello, las variadas formas de tratamiento pueden expresar estrategias corteses de valoración hacia los interlocutores que permitirían proteger o reforzar una imagen pública (Brown & Levinson, 1987; Levinson, 2011). A partir de lo anterior, el objetivo general del presente trabajo ha sido analizar las fórmulas de tratamiento nominales de docentes y estudiantes en el contexto de interacciones orales en el aula de escuelas públicas de la Región de la Araucanía.

En relación con la estructura del artículo, en primer lugar, se presenta un marco teórico que expone en qué consisten las fórmulas de tratamiento, las tipologías que consideramos para el análisis y las estrategias de cortesía lingüística que pueden presentar; luego, se despliega el marco metodológico que especifica el corpus del estudio y los procedimientos de análisis; posteriormente, le siguen los resultados y la discusión y, por último, se desarrollan las conclusiones.

1. Marco teórico

1.1. Fórmulas de tratamiento nominales

Las fórmulas de tratamiento son las variadas clases de expresiones que pueden utilizar los emisores para referirse a sus interlocutores, cuyo uso sirve, entre otras funciones, para construir vínculos afectivos entre los participantes de una interacción (Kerbrat-Orecchioni, 1997; Rigatuso, 2000; Pedroviejo, 2004; Carrera & Álvarez,

2004; Cautín-Epifani, 2015; Helincks, 2015; Cautín-Epifani & Gladic, 2018a, 2018b). Además, constituyen eventuales estrategias de cortesía cuyo propósito es proteger o cimentar una imagen pública de las personas (Reyes, 1994; Brown & Levinson, 1987; Verschueren, 2002; Levinson, 2011).

Desde una perspectiva tradicional, las formas de tratamiento se han centrado en el estudio de: a) formas pronominales de tratamiento, b) formas verbales de tratamiento y c) formas nominales de tratamiento (Braun, 1988; Cautín-Epifani, 2015). Estas últimas formas, objeto de estudio de la presente investigación, corresponden a las formas menos estudiadas en los sistemas de tratamiento de las diferentes lenguas. Es posible postular que esta situación se debe a que constituyen un inventario abierto, de compleja descripción, a diferencia del inventario cerrado del que forman parte las formas pronominales (Cautín-Epifani & Gladic, 2018a). Otra posible razón puede deberse a lo planteado por McKean (1990), citado por Cautín-Epifani and Gladic (2018b), en relación a la poca integración de estas formas de tratamiento a la estructura clausular. En efecto, las formas nominales de tratamiento se muestran como adjuntos, sin un lugar fijo en los enunciados y de carácter opcional.

Para la realización del presente estudio, hemos adoptado la perspectiva teórica de Kerbrat-Orecchioni (2010), por tratarse de una clasificación actual y apropiada al corpus de interacciones entre docentes y estudiantes en el contexto de aula. Específicamente, analizamos el uso de las formas de tratamiento nominal (FDTN) que emergen de la interacción entre profesores y estudiantes en función de la situación comunicativa y de los objetivos comunicativos propios del contexto de una clase. La clasificación de formas de tratamiento nominales según Kerbrat-Orecchioni (2010) es la siguiente:

1. Nombres que incluye apellidos, nombres de pila, diminutivos, sobrenombres y otros.
2. Formas señor, señora, señorita, los que postula que han perdido su valor de título, pues son usados como formas de tratamiento generales en relaciones de poca familiaridad.
3. Honoríficos, ya sea títulos nobiliarios o conferidos como capitán, chef, entre otros, siempre y cuando retengan un valor honorífico.
4. Nombres de profesión y de función como doctor, fiscal, profesor, etc.
5. Expresiones relacionales que incluyen los términos de parentesco y otras expresiones que explicitan la relación entre los hablantes, como colega, amigo, hija, entre otros,
6. Etiquetas, consideradas como expresiones que describen rasgos del interlocutor y que se usan de manera momentánea o improvisada, nombrándolo por medio de, por ejemplo, una metonimia a partir de su aspecto físico.

Tomaremos en consideración, además, el modelo de Dunkling (1990) por ser pertinente para el análisis y la descripción de las interacciones en el aula. En sus estudios clasifica siete aspectos principales de las FDTN, entre los que se desarrollan los nexos afectivos más recurrentes en una interacción. El autor propone la siguiente clasificación de las fórmulas de tratamiento nominales:

1. Nombres y sus subclasificaciones (nombres propios, diminutivos, apellidos, apodos comúnmente utilizados y de transferencia, sobrenombres, nombres colectivos y otros de este tipo).
2. Expresiones de tipo insultivas, de parentesco, de cariño y/o amistad.
3. Términos de tratamiento neutrales, vocativo omitido y de cortesía que se vinculan con la imagen pública del interlocutor.

1.2. Estrategias de cortesía verbal implícitas en las fórmulas de tratamiento en el aula

Los estudios pioneros sobre la cortesía discursiva tienen como referente las investigaciones de Goffman (1959, 2006) cuyo aporte, entre otros, fue introducir el concepto de ‘imagen personal’ (*face*) o ‘imagen’ que una persona proyecta en contactos sociales. Según Goffman, las estrategias de cortesía serían las encargadas de evitar o reparar aquel daño causado por aquellos ‘actos que amenazan la imagen’ (AAI). Posteriormente, Lakoff (1973) desarrolla propuestas teóricas desde una perspectiva pragmática. Enfatiza el hecho de que en la mayoría de las interacciones verbales informales, la comunicación de ideas constituye un asunto secundario respecto al hecho de afirmar y estrechar las relaciones.

Por su parte, Briz (2001), en sus estudios sobre el español coloquial, propone que frecuentemente la conversación espontánea suele transgredir el principio de cooperación (Grice, 1975), así como las reglas de cortesía, debido principalmente a lo directa que es; pese a ello, no puede afirmarse que la conversación sea descortés.

Desde una concepción lingüística, Brown y Levinson (1987) describen la relación entre la intensidad de la amenaza a la ‘imagen’ y las estrategias de cortesía involucradas en este proceso discursivo. El modelo propuesto es complementario a las propuestas de cooperación de Grice (1975) y explica los motivos y el funcionamiento de la cortesía en las lenguas. En esta investigación, tomaremos como referencia la descripción realizada por estos autores y la adaptación realizada por Aguilar (2015) en relación a las estrategias de cortesía negativa y positiva pues resulta fundamental observar de qué forma el docente se relaciona con la ‘imagen’ del estudiante y dialoga con sus inquietudes.

La cortesía, en este modelo, se sustenta en el mantenimiento a salvo, por parte de los interlocutores, de la ‘imagen’ (Goffman, 2006). En el caso de atentar contra la ‘imagen’ de los demás, esto se podría minimizar con el uso de estrategias

comunicativas de cortesía que intenten suavizar la amenaza. El concepto de imagen social y su relación con la cortesía trasciende las fronteras culturales, pues se ha convertido “en un instrumento metodológico que permite dar cuenta de las implicancias sociales de la interacción hablada” (Bravo, 2004: 23). En el modelo, la ‘imagen negativa’ es el deseo de tener libertad, de no sufrir imposiciones de ningún tipo y de conservar la independencia; mientras que la ‘imagen positiva’ es el deseo de ser aprobado y apreciado por los demás, de forma tal que se lo incluya en un determinado grupo social. Por tanto, la ‘cortesía negativa’ es una acción compensatoria dirigida hacia la ‘imagen negativa’ del destinatario. Por otro lado, la cortesía positiva es una compensación dirigida a la ‘imagen positiva’ del destinatario, es decir, a su deseo perenne de que sus inquietudes se perciban como algo deseable (Brown & Levinson, 1987; Aguilar, 2015).

2. Marco metodológico

La presente investigación está concebida como un estudio descriptivo de corte cualitativo e interpretativo (Merriam & Tisdell, 2009).

2.1. Corpus y participantes

El corpus se obtuvo a partir del análisis de 33 clases del contexto escolar, cuyas participantes corresponden a 11 profesoras de educación básica y sus estudiantes de 7 escuelas públicas de La Araucanía de Chile de tres ciudades (Temuco, Villarrica y Pucón), quienes fueron elegidas aleatoriamente y por disponibilidad desde una muestra representativa de 338 docentes de 18 establecimientos educativos de las cuatro comunas más pobladas del territorio: Temuco, Villarrica, Angol y Pucón (INE, 2013). Cabe señalar que esta región tiene los mayores índices de pobreza del país (Ministerio de Desarrollo Social, 2016) y una realidad multicultural que no ha sido suficientemente abordada (Becerra & Mayo, 2015).

Al momento del estudio, las participantes tenían un promedio de 20 años de experiencia en el aula y 7 de ellas contaban con estudios de posgrado. Asimismo, 10 de ellas son profesoras de Educación Básica y 1 es profesora de Ciencias Sociales; 3 son miembros de un pueblo originario, específicamente, mapuche, y la totalidad realiza clases en distintas disciplinas de 3° a 8° Básico. Algunos de los datos se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de las docentes cuyas clases fueron observadas.

Nombre ¹	Experiencia (años de servicio)	Miembro de pueblo originario	Ciudad	Título profesional	Posgrado	Disciplina
Pamela	16	no	Villarrica	PEB (Pedagogía en Educación Básica)	sí	Matemáticas
Deborah	6	no	Temuco	PEB	sí	Lenguaje
Magdalena	25	no	Villarrica	PEB	sí	Lenguaje
Miriam	20	no	Villarrica	PEB	no	Ciencias, Lenguaje
Monserrat	20	sí	Pucón	PEB	sí	Lenguaje
Mariela	36	no	Pucón	PEB	sí	Ciencias, Lenguaje, Matemáticas y Tecnología
Josefina	20	no	Villarrica	PEB	no	Lenguaje, Tecnología y Artes
Nicol	18	sí	Temuco	PEB	sí	Religión
Nadia	9	sí	Temuco	PEB		Matemáticas
Magda	30	no	Villarrica	Profesora de Historia	sí	C. Sociales
Elisa	20	no	Villarrica	PEB	no	Lenguaje, Ciencias

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Procedimientos

A partir de lo anteriormente descrito, se videograbaron las interacciones discursivas en el aula de los participantes ya mencionados. En particular, correspondieron a 3 sesiones de clases de 45 minutos de cada docente, lo que equivale 1.485 minutos y 24,75 horas de clases lectivas. Además, se registraron notas de campo complementarias y se transcribió el audio de los videos.

Con respecto al procedimiento de análisis discursivo, en primer lugar, se segmentaron las interacciones en ciclos; estos corresponden a la unidad mínima compuesta por una serie de interacciones en torno al acuerdo entre dos o más individuos, siguiendo a Sánchez, García y Rosales (2010) y Sánchez, García, Rosales, de Sixte y Castellano (2008).

En segundo lugar, se identificaron las fórmulas de tratamiento específicas y generales utilizadas por los interlocutores en los ciclos, en este caso, las docentes y su estudiantado. Estas unidades y dimensiones fueron identificadas en el corpus por medio del programa computacional *Dedoose* cuya agilidad nos permitió lograr una mayor gestión de los datos para diseñar la codificación y posterior análisis. En este sentido, se efectuó una codificación inicial para acordar y validar los primeros códigos. Posteriormente, en un segundo análisis por parte de los miembros del equipo, se llevó a cabo una codificación central para revisar y calibrar la codificación y establecer los códigos definitivos y así pasar a la interpretación de los datos.

Luego de ello, los resultados fueron calibrados por el equipo investigador y, posteriormente, analizados e interpretados cualitativamente a partir, principalmente, del modelo de fórmulas de tratamiento de Kerbrat-Orecchioni (2010) y Dunkling (1990). Además de ello, el análisis tomó como referencia conceptos de los estudios de la enunciación, en especial, los subjetivemas afectivo y evaluativo: la axiologización y modalización enunciativas (Kerbrat-Orecchioni, 1997, 2010). La descripción de estos elementos valorativos constitutivos del ‘mecanismo discursivo’ han sido útiles para lograr una comprensión sociopragmática del enunciado pues nos permite situar el contenido proposicional en su relación con la macroestructura (Fuentes, 2014).

3. Resultados y discusión

En primer lugar, podemos aseverar que se identificaron cinco categorías de formas de tratamiento nominales en las interacciones orales de los ciclos. Las formas de tratamiento más frecuentes encontradas en el corpus de interacciones discursivas analizado fueron las expresiones relacionales, seguidas por los nombres colectivos, las expresiones de uso general, los nombres de profesión y los honoríficos, como mostramos en la Tabla 2.

Tabla 2. Frecuencia de uso de las formas de tratamiento nominales por categoría.

Categorías	Porcentaje de frecuencia global
1. Expresiones relacionales	48,52%
2. Nombres colectivos	38,23%
3. Expresiones de uso general	7,35%
4. Nombre de profesiones	4,4%
5. Honoríficos	1,5%

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, las expresiones relacionales -con un 48,52% de presencia- corresponden específicamente a términos como: ‘tía’, dirigido por parte de los estudiantes a la docente con un 26,47% de frecuencia; luego, ‘amigo’ o ‘amigos’, usados por una maestra para referirse a los estudiantes en un 14,7% de las veces y; por último, ‘hijo’ o ‘hija’ de parte de la profesora hacia el alumnado en un 7,35% de las ocasiones.

En segundo lugar, las formas que también tuvieron una importante presencia en el corpus (38,23%) son aquellas identificadas como ‘chicos’ (25%), ‘chiquillos’ (11,76%) y ‘jóvenes’ (1,47%), utilizadas por las docentes para dirigirse a todos los estudiantes o a un grupo de ellos. Estas expresiones podrían corresponder a nombres colectivos, según la clasificación de Dunkling (1990).

En tercer lugar, aparecen las formas de ‘señor’ o ‘señorita’, utilizadas por las docentes para apelar a estudiantes específicos con un 7,35% de frecuencia, las cuales, de acuerdo con Kerbrat-Orecchioni (2010), corresponden a formas de tratamiento que se dan en relaciones de poca familiaridad.

En cuarto lugar, encontramos los nombres de profesión como ‘profesora’ en un 4,4% de las formas de tratamiento; esta es utilizada por parte del alumnado para llamar la atención de la docente.

En último lugar, identificamos la forma honorífica ‘don’ con una frecuencia de 1,47%, dirigida por parte de una de las maestras a un estudiante.

A continuación, presentaremos algunos fragmentos correspondientes a ciclos y conjuntos de ciclos del corpus que contienen las diferentes formas de tratamiento mencionadas, subrayadas y destacadas, y su análisis.

En el caso de la forma de tratamiento nominal que corresponde a expresiones relacionales que indican parentesco como ‘tía’ e ‘hijo’, presentamos los siguientes ejemplos representativos.

Profesora: Quedaban con cositas muy mínimo de diferencia. Y eso hace que también se tenga que repetir. ¿Recuerdan que ustedes más pequeños hubo un censo? y no fue validado.

Estudiante: Nooo, tía, 2014

Estudiante 2: Yo creo que la votación sería como, ta, tan, tan que ¿? ...

Estudiante a: ...Cuando van voluntarios todos van, la mayoría

Estudiante: Sí pero lám, lám, es que, ya. Elegido el presidente, bueno, elegido el presidente es algo que se tiene que..., se tiene que elegir, que se tiene que hacer. Pero los presidentes los últimos presidentes que han estado, en vez de mejorar Chile, lo han arruinado máh de lo que ya estaba.

Profesora: ¿Por qué dices tú eso, hijo? (Pamela, Matemáticas, 6°).

Estudiante: No deberíamos hablar de eso, porque uno escucha, los escucha no más y lo repite. Pero no es...

Profesora: Claro, tú dices que no puede hablar uno temas de adultos.

Estudiante: Yo sí sé. Yo sé de política

Profesora: Lo que pasa de que uno escucha pero no sabe.

Estudiante: Yo sí sé de política.

Profesora: Lo que pasa...(...)

Estudiante: Tía, libertad de expresión.

Profesora: Libertad de expresión, claro. Bueno, entonces, como estamos analizando, sin querer estamos no relacionados con este tema, pero esos datos, lo que estábamos hablando ahora, estamos interpretando, ¿ya? (...) (Pamela, Matemáticas, 6°).

Profesora: ¿Hay alguien que tengas dudas para volverlo a explicar?

Alumno: No, tía.

- Alumnado: No
- Profesora: ¿No?, perfecto (Nadia, Matemáticas, 5°, 6°, 7°, 8°).
- Profesora: Ahora yo quiero preguntar. Yo dije una palabra en el cuento que dice “contre”, ¿qué significa?, ¿quién sabe?
- Alumno: **Tía**, me puede leer el contexto.
- Profesora: ¿Le puedo leer el contexto?, ya. Ay!! me puse nerviosa.
- Alumno: Sonrisas (algunos)
- Profesora: Dice aquí...
 “Y mientras tanto los palitos no la dejaban por todas partes la seguían rodeándola y cayendo sobre ella como bofetadas de Fraile, por poco le sacan el contre.” (Montserrat, Lenguaje, 6°).
- Profesora: ¿por qué están relacionados entre sí?, porque a lo mejor el objetivo, no debería haber sido este. Podría haber sido otro. Pero yo coloqué, cuál es la relación que existe entre los dos. María, ¿usted quiere opinar?
- Alumno: Sí
- Profesora: A ver, **hija**...
- Alumno: Que el diámetro está compuesto por dos radios
- Profesora: Bien...
- Alumno: Bravo... (Nadia, Matemáticas, 5°, 6°, 7°, 8°).

Como podemos observar en los ciclos expuestos, la expresión ‘tía’ es usada de manera mayoritaria por el estudiantado para referirse a la profesora tanto para responder a sus preguntas y asentir, como para solicitar aclaraciones. Siguiendo las descripciones de estrategias discursivas de cortesía positiva (Brown & Levinson, 1987), observamos que el uso de la fórmula de tratamiento relacional en estos casos es utilizada para pedir una mayor atención, demostrar interés hacia el interlocutor y enfatizar la búsqueda del acuerdo. Del mismo modo, así como las docentes han accedido o, incluso, fomentado esta forma de tratamiento, según dejan registro nuestras notas de campo, algunas de ellas como Pamela y Nadia han respondido discursivamente de forma recíproca. Para ello, utilizan fórmulas de carácter menos vertical, llamando a algunos estudiantes de manera individualizada ‘hijo’ o ‘hija’, tanto para interrogar, explicar o pedir algo. En este sentido, esta forma de tratamiento familiar, en estos casos, sustituye una forma de tratamiento que permita indicar el rol y la labor profesional de la interlocutora en este contexto; nos referimos al término ‘profesora’, o, incluso, expresiones de mayor respeto y distanciamiento como ‘señora’ o ‘señorita’. Así, la forma ‘profesora’ se encuentra de manera minoritaria, como se mencionó previamente y según podemos apreciar en los siguientes ejemplos:

Profesora: Cinco. ¿Como sería?, ¿cómo interpretas tú, este curso?. Estamos hablando simulando el sexto año B, pero estamos contando de acá. ¿Cómo sería este curso?, ¿como lo dirías tú?

Alumno: Un rendimiento normal

Profesora: Un rendimiento normal. Ya, perfecto...

Alumno: **Profesora**

Profesora: muchas gracias, hijo (Pamela, Matemáticas, 6°).

Profesora: Los obreros, muy bien...

Alumno: Era como el barrio alto

Profesora: No, era solo por decirlo, era una metáfora. Pero vivían en el mismo espacio.

Alumno: **Profesora**, ¿que otro título se le podría poner a eso qué... (Montserrat, Lenguaje, 6°).

El fenómeno referido evidencia en el corpus analizado que la relación docente-estudiante intenta hacerse más cercana, a través de estos usos discursivos, lo que permite disminuir las distancias a tal punto de acercarse a modos de tratamiento propios de una relación parental casi de madre e hijo o de tía a sobrina. De este modo, creemos que los interlocutores han implementado el uso de estas formas como una estrategia de cortesía para proyectar una imagen positiva (Goffman, 1959), con el propósito de ser apreciados, abrir canales de comunicación y establecer mayor cercanía y confianza. Si bien esta situación puede ser beneficiosa para construir un clima de aula positivo, habría que analizar con mayor profundidad si podría afectar de forma negativa el reconocimiento de la labor docente, tanto en el aula como fuera de ella, pues esto podría impactar en la manera en que la sociedad considera y valora el trabajo del profesorado.

En el caso de la forma de tratamiento ‘amigo’ o ‘amiga’, exponemos los siguientes ejemplos:

Profesora: El lago...

Alumno: Sí

Profesora: ¿Se contaminó solo?

Alumno: No

Alumno1: No, fábricas.

Profesora: A ver... la manito. **Amigo**...

Alumno: Las lanchas

Profesora: Las lanchas

profesora: Qué recomendaciones. A ver... Carlos, ¿qué es una recomendación?

Alumno: Es...

Profesora: Escuchemos a Carlos, **amigos**, allá atrás. Escuchemos a Carlos

Carlos: Es lo que, es lo que ¿?

Profesora: Es lo que te dicen (Elisa, Lenguaje, 3°).

Profesora: Bien, eh...**amigo Isla**. Cuénteme, en la número uno. ¿Cual es la orden que me están dando?

Alumno: Dibujar

Profesora: ¿cómo dice entonces ?

Alumno: Dibuja

Profesora: Dibuja, ¿lo tenemos ?

Alumnos: Sí

Profesora: perfecto (Elisa, Lenguaje, 3°).

Profesora: Muy bien, **amigo**, muy bien. Reforestar, significa a que vamos a cortar esos arboles, porque ya están grandes, o ya están viejos , pero vamos a poner arboles... (Elisa, Lenguaje, 3°).

El uso de las formas ‘amigo’ ha sido aplicado por algunas profesoras como Elisa para interactuar con algunos alumnos, recordar reglas de la sala de clases, solicitar escuchar a otros estudiantes y aprobar respuestas correctas. Así, en estos ciclos podemos detectar estrategias de cortesía al proyectar una imagen positiva (Goffman, 1959), demostrar valoración por los estudiantes, promover su participación, estrechar los vínculos de confianza, en síntesis, enfatizar através de este marcador de identidad de grupo la pertenencia de los interlocutores a un mismo espacio de diálogo (Brown & Levinson, 1987). Ahora bien, cuando esta expresión ha sido emitida para solicitar el respeto de las reglas de interacción en el aula, se observa una estrategia de cortesía de imagen negativa, debido a que la docente, a través de la forma de mayor cercanía ‘amigo’, trata de evitar el daño y la amenaza hacia la imagen del alumno (Goffman, 1959), pues regañar a un estudiante de forma directa puede potencialmente constituir una acción lingüística que podría agraviar su imagen positiva y su prestigio frente a sus pares.

Exponemos, a continuación, ejemplos de las formas ‘chicos’ y ‘chiquillos’ usadas por las docentes, cuya frecuencia es considerable y que corresponden a nombres colectivos, según Dunkling (1990).

Profesora: Ya. Mira, a ver., shhhh. Atención, shhh. Bastián siéntate bien en tu puesto. **Chicos**, ¿qué aprendieron con estás actividades?, porque hicimos tres actividades. Vieron trabajar de todos los intereses y de lo., trabajar en equipo.

Alumno: A trabajar en equipo

Profesora: ¿Ah?. Aprendieron a trabajar en equipo, ¿qué más?

Alumno: A perder el miedo

Profesora: A perder el miedo, ¿a qué más?, ¿qué más aprendieron, **chiquillos**?

Alumno: A tener personalidad

Profesora: Tener personalidad

Alumno: A esforzarnos para lo que queremos.

Profesora: A esforzarnos para lo que queremos.

Alumna: ¿Qué tiene que ver eso?

Alumn2: No , igual porque nos esforzamos para ...

Profesora: Bien, **chicos**, ¿saben qué?, el respeto. El respeto el saber escuchar eso es , así que súper bien, **chicos**, en esta clase. Así que ahora.., ¡Bastián!..,

Alumno: pirrrrr

Profesora: Así que ahora, cierran su cuaderno, **chicos**. Pueden conversar, se relajan un ratito (Deborah, Lenguaje, 5º, 6º, 7º).

Profesora: Vamos a conocer. Y para conocer algo ¿qué necesito yo? Voy buscando aquí, cierto... mi. ¿Qué necesito para conocer, **chicos**?, o ¿qué necesitaré en esta clase para conocer?. Habrá algo o no?. Relean el objetivo y díganme ¿qué debemos hacer en esta clase?, a ver... qué vamos a reconocer, qué habilidades o subhabilidades están implícitas en esta clase. Pero ¿qué se hace? (Nadia, Matemáticas, 5º, 6º, 7º, 8º).

Profesora: Ya, **chiquillos**, ¿vamos en la dos?

Alumno: Sí

Alumnos: Yo voy en la tres.

Profesora: En la tres, muy bien. (Magdalena, Lenguaje, 5º y 6º).

Profesora: Ya, **chiquillos**. Muy bien entonces (Elisa, Lenguaje, 3º).

Profesora: mmm, bien. Asiento, **chiquillos**. Le damos un aplauso a los compañeros

Alumno: Aplausos (Miriam, Lenguaje, 5º, 6º, 7º, 8º).

En un primer análisis de estas expresiones, es posible detectar que la mayoría de las profesoras las utilizan para referirse al alumnado, pero solo de manera colectiva, es decir, en plural y a todo el grupo del curso, por lo que no las usan para nombrar a un estudiante en particular. En cuanto a los propósitos que guían el uso de estas formas, las maestras acuden a ellas con el fin de formular una pregunta al alumnado, darles órdenes o felicitarlos. En este sentido, podemos advertir que en todas las ocasiones que las docentes emiten estos vocativos lo hacen solo en género masculino, por tanto, no se refieren explícitamente al estudiantado de género femenino y tampoco usan la duplicación o desdoblamiento léxico para incluir de modo explícito a mujeres y hombres, por ejemplo, 'chicos y chicas'. Por tanto, inferimos que estas docentes aún no han sido influidas por la creciente tendencia referente a la adscripción al lenguaje inclusivo para visibilizar la presencia y relevancia de las mujeres en distintos ámbitos

(Lagneaux, 2019). Por último, apreciamos que el uso de este tipo de nombres colectivos constituye una estrategia de cortesía positiva por parte del profesorado debido a que apela a la pertenencia a un grupo, es decir, intentan presentar a los estudiantes como parte de un grupo del cual ellas también son parte. De este modo, estas expresiones promueven una mayor cercanía e informalidad hacia el alumnado y permiten que ellos se identifiquen con sus compañeros como pares, lo que contrasta con el uso de otros nombres colectivos propios de relaciones de poca familiaridad como ‘jóvenes’, ‘señores’ y ‘señoritas’, que desarrollamos a continuación. Cabe señalar que el uso de este tipo de nombres colectivos, hace referencia a dos colectivos, los niños y las niñas, al usar dos fórmulas por separado, como se muestra en los siguientes ciclos discursivos.

Profesora: Bien, **jóvenes y señoritas**, vamos a comenzar esta clase, y durante esta clase vamos a...través de la lectura poder relacionar lo que nosotros estamos leyendo, cierto. (...) ¿Por qué es importante esto?, porque todo lo que leemos durante todo este año, el año pasado y los otros años, nos permiten cierto. Ir incrementando, ¿qué cosa?, por ejemplo”

Alumno: Comprensión lectora

Profesora: La comprensión el vocabulario. Vamos conociendo otros lugares donde no hemos ido (...) Si alguno ya ha ido, no tiene que contarnos nada hasta después de haber terminado. ¿Bueno?, ya. (Montserrat, Lenguaje, 6°).

Profesora: Siempre lo sigue a esos lugares que esta solo. A ver usted., chicos escuchémosnos, escuchémosnos por favor. Ya, **señor Sam Shara**, ¿qué es lo que usted ama de su perro?

Alumno: Que yo me ¿?, la ¿?, porque cuando yo llego a la casa del colegio, cuando esta me sale a buscar para que le haga cariño. Y también ¿? cuando era chico, me subía al cabello de ella, me hizo un mordisco pequeño y después yo le agarré la cola y eso (Montserrat, Lenguaje, 6°).

Profesora: Muy bien, **señorita**. La pregunta que viene ahora es la siguiente: ¿Como logró comprender ese texto?. ¿Qué hizo? (Deborah, Lenguaje, 5°, 6°, 7°).

Profesora: (...) la última pregunta, miren..., shhh. Atención la última pregunta. Solamente puedo escoger una herramienta para poder comprender un texto?.

Alumnos: No

Alumno2: muchas

Profesora: A ver.. ¿por qué?

Alumno: porque sí pòh.

Alumna: Sí, si se puede

Profesora: ¿Una sola?

Alumno: no, no se puede pòh

Alumnos: Sí, solamente leyendo uno puede comprender o viendo las imágenes.

Profesora: Ya, y ¿qué más?. **Señorita...**

Alumno: No, no puede ¿?, puede viendo las imágenes, los resúmenes, volviendo a leer.

Profesora: Ya, muy bien. (Deborah, Lenguaje, 5°, 6°, 7°).

Estas formas de tratamiento son utilizadas por maestras como Monserrat y Deborah para referirse a estudiantes en lugar de decir sus nombres de pila; salvo en un solo caso en que se usa de modo colectivo para apelar la atención de todo el estudiantado de la clase. Cabe destacar que en este último ejemplo, el único plural, sí se distinguen los géneros, pero no se usa el desdoblamiento léxico para reconocer a hombres y mujeres, sino que se emplea la forma ‘jóvenes’ dirigida a los alumnos y la forma ‘señoritas’, a las alumnas. En efecto, es especialmente interesante este uso lingüístico, debido a que, como sabemos, con la expresión ‘jóvenes’ es posible referirse a mujeres y hombres, simultáneamente. Con respecto al fin que persiguen estas formas, las docentes recurren a esta clase de vocativos para plantear preguntas y entregar información. Asimismo, estas expresiones también corresponden a estrategias de cortesía para fomentar la imagen positiva del estudiantado por parte de las profesoras. Pese a que, por un lado, puedan ser usos formales, distantes, genéricos y de menos familiaridad, según Kerbrat-Orecchioni (2010), por otro lado, en estos contextos y situaciones comunicativas aúlicas y escolares, constituyen un modo de mostrar respeto y darle importancia y valor al rol del estudiante². No obstante, también presentan estrategias de cortesía negativa, pues se intenta impersonalizar, respetar la individualidad, recalcar que no se intenta imponer denominaciones que impongan o afecten la libertad de los estudiantes.

Finalmente, exponemos la única forma de tratamiento de tipo honorífica encontrada en el corpus:

Profesora, ¿qué otro título se le podría poner a eso que...

Profesora: ¿A cuál?, miren lo que dice él. No puedo terminar la clase porque esta encontré que es una pregunta muy interesante. Haga la pregunta por favor, **don Bastián**.

Alumno: ¿Qué otro título se le podría poner a esa texto?

Profesora: Al cuento de un perro, un niño y la noche. Terminamos. ¿Qué otro título le colocaríamos? (Monserrat, Lenguaje, 6°).

Como hemos podido notar, esta expresión es usada por la profesora Monserrat para destacar de manera positiva la intervención de un estudiante; concretamente, la

docente reconoce el interés especial que tiene la pregunta formulada por un alumno, por lo que se dirige a él a través de esta forma honorífica y su nombre de pila: ‘don Bastián’. De modo similar a ejemplos anteriores, esta forma también es una estrategia de cortesía de imagen positiva por parte de la profesora para promover y elevar el autoestima e identidad del estudiante. Si bien este vocativo es más formal constituye, a la vez, un modo de expresar respeto y relevancia a la labor del alumno por su destacada participación.

Por último, cabe apuntar que, en general, no identificamos asociación en el uso de ciertas fórmulas de tratamiento particulares y el grupo etéreo de las profesoras participantes, salvo en los casos específicos de ‘don’ y ‘amigo’, utilizados por dos docentes con más años de experiencia como Monserrat y Elisa. Asimismo, si bien no fue el propósito de esta investigación, nos llama la atención la baja presencia de la fórmula de tratamiento nominal correspondiente al nombre de los estudiantes, en comparación con las demás expresiones para designarlos que han sido expuestas previamente.

CONCLUSIONES

Esta investigación ha permitido presentar un estudio de carácter lingüístico que ofrece una vinculación interesante entre los estudios del análisis discursivo y las interacciones discursivas en espacios educativos. Proponemos que vincular el discurso pedagógico con estudios sobre cortesía verbal y la construcción lingüística de la imagen personal, a través de la descripción del uso de fórmulas de tratamiento nominal, contribuye teórica y metodológica a este tipo de análisis discursivo y plantea proyecciones en el área.

Entre los resultados destacamos, principalmente, que las docentes usan expresiones más bien afectivas y cercanas para referirse a sus estudiantes colectivamente y en ocasiones individualmente como ‘chicos’, ‘chiquillos’, ‘amigo’, ‘hijo’ y sin realizar distinciones de género en los usos plurales y colectivos. Asimismo, los estudiantes, en general, utilizan el término ‘tía’ para aludir a su profesora, omitiendo de algún modo su verdadero rol de maestra o pedagoga y limitando su función a una de relación o parentesco. Esta manera de relación discursiva podría tener repercusiones sociales sobre la valoración de la labor docente y, en efecto, podría explicar el desprestigio asociado a su trabajo (Bellei & Valenzuela, 2010).

De esta manera, también apreciamos numerosas estrategias de cortesía en las fórmulas de tratamiento, utilizadas por las docentes para favorecer la imagen positiva de los estudiantes y, a la vez, limitar posibles daños a su imagen pública. Por ende, las profesoras participantes muestran un ánimo por cooperar en las interacciones y promover la interacción del alumnado (Grice, 1975). Todo ello está asociado al interés por motivar a los estudiantes a construir aprendizajes de modo más colaborativo y

reforzar la identidad y el autoconcepto de estos como individuos y aprendientes. Por tanto, se observa la intención de generar motivación, cercanía y promover opiniones por parte del alumnado en estas interacciones, en especial si las comparamos con aquellas presentes en estudios menos recientes (Medina et al., 2014; Preiss et al., 2014).

A partir de lo previamente aseverado, observamos de forma intuitiva un camino de transición hacia el desarrollo de interacciones discursivas constructivistas, democráticas y dialógicas, cuyas bases pueden contribuir a formar una ciudadanía más participativa. Recalcamos, eso sí, la necesidad de generar mayor evidencia extraída de un corpus más extenso que permita describir con mayor soltura ciertos rasgos que hemos descrito en esta investigación.

De este modo, proponemos como proyección de este estudio comparar las fórmulas de tratamiento de estas interacciones con aquellas de profesores de género masculino, debido que hay estudios que plantean que hombres y mujeres tienen estilos conversacionales distintos; por una parte, ellas estarían más interesadas en crear y desarrollar una relación, mientras que ellos se centrarían en comunicar la información y resguardar su autonomía y posición (Tannen, 1982; Silva-Corvalán, 2001; Kendall & Tannen, 2001; Pérez-Sabater, 2017). En efecto, Maltz y Broker (1982) señalan que la competencia comunicativa se desarrolla en grupos y subculturas de un mismo sexo. Así las culturas de las niñas promueve la equidad y la colaboración, mientras que la cultura de los niños tiende a la competencia y el dominio. No obstante, según otros autores, las distinciones de género no consideran la diversidad de estilos de habla de los individuos según su idiolecto particular o variedades lingüísticas grupales de otra índole asociadas a las instituciones (Goffman, 1959; Prieto & San Martín, 2002).

Por último, también sería recomendable continuar profundizando en las fórmulas de tratamiento y las estrategias de cortesía utilizadas por el estudiantado en las interacciones aúlicas, en especial, en otros territorios y en otro tipo de establecimientos escolares como los particulares pagados. En este sentido, Níkleva (2018) constató que el alumnado que recibía una formación en cortesía verbal era capaz de modificar sus estrategias y mejorarlas. Ciertamente, contar con más evidencias sobre las interacciones en las prácticas docentes escolares contribuirá a poder conocerlas, compararlas, constatar y compartir los avances de los docentes y diseñar modelos para elevar la calidad de la educación escolar en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, P. (2015). Estrategias de cortesía verbal utilizadas en debates semipautados de jóvenes y adultos mayores de Santiago de Chile. *Revista Lenguaje*, 43(1), 111-136.

- Alexander, R. J. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emergent pedagogy. En N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 93-114). Londres: Sage.
- Assaf, L. C., Ralfe, L. & Steinbach, B. (2016). South African teachers learning to become writers and writing teachers: A study of generative learning. *Teaching and Teacher Education*, 56, 173- 184.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: CINDE McKinsey y Company.
- Becerra, R. & Mayo, J. S. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas*, 14(3), 56-67.
- Bellei, C. & Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile. *Fin de ciclo*, 257-284.
- Berstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Braun, F. (1988). *Terms of address: Problems of patterns and usage in various languages and cultures*. Berlín: Morton de Gruyter.
- Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En D. Bravo & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de la cortesía en español* (pp. 15-33). Barcelona: Editorial Ariel Lingüística.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación, esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brunner, J. (2011). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 17-44.
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A. & Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 89-106. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208
- Calsamiglia H. & Tusón A. (2008). *Las cosas del decir, manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Carrera, M. & Álvarez, A. (2004). Tratamientos y cortesía en la elaboración de fuentes documentales de la etapa fundacional de la provincia de Mérida (Venezuela). En D. Bravo & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 227-243). Barcelona: Ariel.
- Cautín-Epifani, V. (2015). Poder virtual y formas de tratamiento: Una exploración en una red comunicativa virtual. *Revista Forma y Función*, 28(1), 55-78.
- Cautín-Epifani, V. & Gladic Miralles, J. (2018a). Formas de tratamiento nominales en el discurso escrito en medios virtuales: Una aproximación a su ocurrencia según sexo y grupo etario en hablantes de la provincia de Iquique (Chile). *Estudios Filológicos*, 62, 173-191.
- Cautín-Epifani, V. & Gladic Miralles, J. (2018b). Fórmulas nominales de tratamiento en un corpus de discurso escrito en medios virtuales de hablantes de la provincia de Iquique (Chile). *Tonos digital*, 35, 1-23.
- Cazden C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Chile. Ministerio de Educación, CPEIP. (2019). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2018*. Santiago: Mineduc [en línea]. Disponible en: https://www.docentemas.cl/descargas/documentos_descargables/2019/Resultados-Evaluación-Docente-2018.pdf.
- Dunkling, L. (1990). *A dictionary of epithets and terms of address*. Londres: Routledge.
- Flotts, M. P. & Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 35-62). Santiago: MIDE UC.
- Fuentes, C. (2014). Los límites del enunciado. *Estudios de lingüística del español*, 35(1), 137-160.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (2006). Frame analysis. Los marcos de la experiencia (227). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole & J. Morgan (Comp.), *Syntax and Semantics* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.

- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Helincks, K. (2015). La forma de tratamiento nominal huevón en Iquique (Chile): Análisis empírico de conversaciones cotidianas informales. *Onomázein*, 32, 132-151.
- Instituto Nacional de Estadísticas, Dirección Regional de La Araucanía. (2013). *Compendio estadístico regional la Araucanía Informe Anual 2013*. Santiago: INE.
- Kendall, S. & Tannen, D. (2001). Discourse and gender. En D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 1-11). Oxford: Blackwell Publishers.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). *S'adresser à autrui: Les formes nominales d'adresse en français*. París: Université de Savoie.
- Lagneaux, M. (2019). El lenguaje inclusivo como política transformadora. *Letras*, 8, 179-179.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness. Or minding your p's and q's. Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago. *Linguistic Society*, 9, 292-305.
- Larraín, A., Howe, C. & Cerda, J. (2014). Argumentación en Enseñanza en Clase Completa y Aprendizaje de Ciencias. *Psykebe*, 23(2), 1-15.
- Levinson, S. (2011). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maltz, D. & Borker, R. (1982). A cultural approach to male-female communication. En J. Gumperz (Eds.), *Language and social identity* (pp. 196-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Manzi, J. & García, M. R. (Eds.). (2016). *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes*. Santiago: Ediciones UC.
- Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykebe*, 23(2), 1-13.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41(4), 245-269.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Madrid: Planeta (GBS).

- Mercer, N. (2016). La importancia educativa del habla. En N. Mercer, L. Hargreaves & R. García-Carrión. *Aprendizaje e interacciones en el aula* (pp. 15-36). Barcelona: Hipatia Press.
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio Desarrollo Social. (2016). *Resultados Encuesta CASEN 2015*. Santiago: Mideso.
- Molina-Valdés, E. P. & Haas-Prieto, V. (2018). Estudio de las interacciones profesor-alumno en la alfabetización de la geografía. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 59-76.
- Níkleva, D. G. (2018). Markers of politeness and impoliteness in student-teacher interaction in the discourse genre of emails. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(97), 214-235.
- Pedroviejo, J. M. (2004). Formas de tratamiento en dos obras de teatro del siglo XX: Historia de una escalera y Bajarse al moro. En D. Bravo & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 245-264). Barcelona: Ariel.
- Prieto, L. & San Martín, A. (2002). Diferencias de género en el empleo del discurso referido: Aproximación sociolingüística y pragmático-discursiva. *Boletín de Filología*, 39(1), 269-303.
- Reyes, G. (1994). *La pragmática lingüística, el estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Editorial Montesinos.
- Rigatuso, E. (2000). Señora (...) ¿No tenés más chico? Un aspecto de la pragmática de las formas de tratamiento en el español bonaerense. *Revista Argentina de Lingüística*, 16, 293-344.
- Pérez-Sabater, C. (2017). Linguistic accommodation in online communication: The role of language and gender. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 50(94), 265-286.
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A. M., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F. & Volante, P. (2014). Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo básico en Chile. *Psykebe*, 23(2), 1-12.
- Sánchez, E., García, R. & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

- Sánchez, E., García, R., Rosales, J., de Sixte, R. & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. & Carrasco, D. (2011). Resultados: Qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). Santiago: MIDE UC.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela, análisis sociolingüístico de la enseñanza. Diálogos en Educación*. Madrid: Cincel.
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58(1), 1-21.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid: Editorial Gredos.
- Villalta, M. A., Assael, C. & Baeza, A. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles Educativos*, XI(160), 101-119.
- Wells, G. & Barberán, S. (2001). *Indagación dialógica hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

*AGRADECIMIENTO

Esta investigación fue financiada por ANID FONDECYT REGULAR 1170193 titulado “Concepciones sobre la lectura y su fomento de profesores de Educación Básica en ejercicio y sus estudiantes ¿Cómo inciden en las prácticas docentes?: Análisis de una relación significativa para el desarrollo de lectura en la escuela”. Agradecemos a los directores y al profesorado de las escuelas públicas participantes de la Región de La Araucanía, Chile, por su colaboración.

NOTAS

¹ Los nombres de las docentes y sus escuelas corresponden a pseudónimos, para así proteger sus identidades.

² El estudiante se encuentra en una situación de asimetría discursiva, es decir, implícitamente existe un acuerdo, ‘contrato’ siguiendo a Charaudeau (2003), producto del cual el estudiante está dispuesto a obedecer las indicaciones del profesor.