

CUADERNOS DE LA ALFAL
Nº 16 (1) mayo 2024: 176-194
ISSN 2218-0761
DOI: 10.5935/2218-0761.20240011

EL FENÓMENO DE LA RISA Y SU VÍNCULO CON LA VALORACIÓN DE REPERTORIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS EN CLASES DE LENGUA Y LITERATURA DEL NIVEL SECUNDARIO

THE PHENOMENON OF LAUGHTER AND ITS CONNECTION TO THE
ASSESSMENT OF SOCIOLINGUISTIC REPERTOIRES IN SECONDARY
LEVEL LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES

MARÍA FLORENCIA RIZZO
Universidad Nacional de San Martín /
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas
mfrizzo@unsam.edu.ar

CECILIA TALLATTA
Universidad Nacional de Moreno /
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas
ctallatta@docentes.unm.edu.ar

MILAGROS VILAR
Universidad Nacional de San Martín
mvilar@unsam.edu.ar

El propósito de este artículo es comprender los vínculos que se establecen entre el fenómeno de la risa y las acciones de valoración del habla que surgen en interacciones áulicas durante clases de Lengua y Literatura de tercer año en una escuela pública del partido de San Martín (Buenos Aires). Para el abordaje de los datos se articula una perspectiva multimodal con un enfoque glotopolítico; a su vez, la metodología etnográfica para el tratamiento de los datos interaccionales permite incorporar las voces de los actores sociales que participan en procesos implicados en la circulación de normatividades. El análisis permitió identificar diferentes usos de la risa por parte de estudiantes: (1) el señalamiento entre pares de usos lingüísticos considerados incorrectos; (2) la indicación del ingreso en clase de voces ajenas al espacio escolar; (3) como respuesta a valoraciones de la docente acerca de las competencias

lingüísticas de sus estudiantes. Estos usos de la risa resultan particularmente significativos porque les permiten a los/as estudiantes realizar reflexiones espontáneas acerca de la “lengua legítima” en el espacio escolar y, en ocasiones, incluso, posicionarse de forma crítica y transgresora respecto a esta y cuestionar los roles institucionales que se ponen en juego en la interacción áulica.

Palabras clave: interacción en el aula, risa, repertorios sociolingüísticos, multimodalidad, glotopolítica

This article aims to understand the connections between the phenomenon of laughter and speech appraisal actions that arise in classroom interactions. Third-year Language and Literature classes were studied in a public school in the district of San Martín (Buenos Aires). A multimodal perspective with a glottopolitical approach is used to examine the data; additionally, an ethnographic methodology for the treatment of interactional data incorporates the voices of the social actors who participate in processes involved in the circulation of normativities. The analysis identified different uses of laughter by students: (1) the pointing out of “incorrect” linguistic uses among peers; (2) the indication of the entering of voices from outside the school space; (3) as a response to the teacher's evaluations of the students' linguistic competences. These uses of laughter are particularly significant because they allow students to make spontaneous reflections about the "legitimate language" in the school setting and, sometimes, even to position themselves in a critical and transgressive way concerning it and to question the institutional roles involved in classroom interaction.

Keywords: classroom interaction, laughter, sociolinguistic repertoires, multimodality, glottopolitics

Recibido: 12 enero 2024

Aceptado: 17 abril 2024

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que busca conocer cómo se construyen, circulan, validan y valoran los repertorios sociolingüísticos, a partir de la observación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en aulas de nivel secundario¹. En particular, abordaremos el caso de una escuela ubicada en el partido de General San Martín y nos centraremos en las secuencias de valoración del habla que surgen en las interacciones áulicas, mayormente entre estudiantes. Algunas tienen lugar en clases en donde se venía trabajando la noción de variedades lingüísticas, por lo que la reflexión sobre los usos lingüísticos, propios o ajenos, había sido propuesta, o al menos motivada, por la docente e integrantes del equipo de investigación. Específicamente, nos interesa explorar un fenómeno cuya emergencia hemos

¹ Se trata del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) 2016-1774 “Alfabetizaciones multimodales y repertorios sociolingüísticos: un abordaje etnográfico de las nuevas prácticas de lectura, escritura y oralidad en las aulas de educación secundaria”, dirigido por Cecilia Magadán y con sede en el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad de la Universidad Nacional de San Martín. Durante la investigación se realizaron observaciones de clases de tercer año de Lengua y Literatura en dos escuelas públicas, una del Gran Buenos Aires y otra de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y en una escuela de Bariloche (provincia de Río Negro). Los datos surgieron de la observación directa, el registro de audio de clases, entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes y documentación visual del paisaje lingüístico.

observado de manera recurrente en estas secuencias de valoración de repertorios sociolingüísticos: la risa².

En términos generales, concebimos la risa como una acción reactiva mediante la cual los/as participantes evalúan (y se posicionan respecto de) una acción discursiva. Dado su carácter polifuncional, partimos de algunas preguntas que orientaron los primeros pasos en el análisis: ¿es la risa una acción afiliativa o desafiliativa? ¿en qué tipo de valoraciones participa y qué funciones cumple? ¿es parte de la valoración o es una reacción/respuesta a ella? ¿con qué otros fenómenos multimodales se combina la risa? ¿qué conexiones establecen las/os hablantes entre las intervenciones verbales y la risa?

Así, el objetivo general de este artículo es comprender los vínculos que se establecen entre el fenómeno de la risa y las acciones de valoración del habla que surgen en las interacciones áulicas. Para ello, nos proponemos describir y caracterizar el funcionamiento de la risa en el marco de estas secuencias interaccionales, teniendo en cuenta quién moviliza las acciones de valoración (los/as estudiantes o la docente), qué es lo que motiva la risa, y qué efectos producen estas acciones para quienes participan en la interacción. Asimismo, consideraremos de qué manera la risa se vincula con los roles institucionales que se ponen en juego en la interacción áulica y observaremos su asociación con prácticas de transgresión o resistencia por parte de las/os estudiantes.

Para avanzar en los objetivos propuestos, el artículo se organizará de la siguiente manera. En la sección que sigue, comentamos algunos de los antecedentes más relevantes para este trabajo: por un lado, los estudios interaccionales que han indagado en el fenómeno de la risa; y, por el otro, las investigaciones que se han interesado por las acciones de valoración de los repertorios sociolingüísticos en entornos educativos, desde un enfoque etnográfico y/o glotopolítico. A continuación, se presentan los datos interaccionales y la perspectiva teórico-metodológica que empleamos para su análisis. En la sección de análisis, identificamos tres tendencias en las cuales se observa la emergencia de la risa en secuencias de valoración de habla, que son ilustradas a través del análisis de seis fragmentos de interacción. Finalmente, en la conclusión sintetizamos y discutimos los resultados del análisis, así como su relevancia para futuros estudios en el área.

2. ESTUDIOS DE LA RISA Y LA VALORACIÓN DEL HABLA EN LA INTERACCIÓN ESCOLAR

Desde el análisis de la conversación, la risa ha recibido la atención de numerosos trabajos que la examinan como objeto interaccional y estudian de manera detallada las características de su producción (volumen, duración, tono) y posición secuencial (Jefferson *et al.* 1987). La risa es un fenómeno que se diferencia del humor, por lo que no puede interpretarse solo como una respuesta a algo que los participantes de la interacción encuentran humorístico. En este sentido, se ha asociado la emergencia de la risa con momentos tensos o delicados que surgen en la interacción (Jefferson 1984, Haakana 2001), pero también se ha señalado su implicancia en la creación de intimidad, afiliación o camaradería, en particular cuando se produce entre varios participantes de la interacción (Glenn 2003, Alvarado Ortega 2021).

² Una versión preliminar de este trabajo (Rizzo *et al.* 2022) fue presentada por las autoras en el Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos (CIEL), desarrollado entre el 30 de noviembre y 2 de diciembre de 2022 en la Universidad Nacional de Moreno.

En general, la risa conjunta –esto es, la risa que se produce, a menudo de manera simultánea, entre varios participantes– ha sido concebida como una acción afiliativa, que tiende a señalar complicidad o intimidad dentro de un grupo. En situaciones específicas, la risa también puede acompañar acciones como quejas, burlas, desacuerdos o confrontaciones, funcionando como un mecanismo que permite gestionar situaciones delicadas en la interacción, reducir o atenuar una situación potencialmente conflictiva (Haakana 2001, Osvaldsson 2004).

En contextos escolares, se ha observado la relación de la risa con el manejo de la cortesía y la imagen (*face*) y se ha asociado a situaciones en que se ponen en cuestión o negocian las funciones institucionales o la autoridad epistémica, sobre todo en instancias de corrección por parte de docentes (por ejemplo, Jacknick 2013), o de gestión de episodios problemáticos por parte de estudiantes, como es el caso de la risa “indisciplinada” a la que refieren Petitjean y González-Martínez (2015). Asimismo, algunos trabajos han examinado prácticas de resistencia por parte de estudiantes en las que interviene –entre otros fenómenos– la risa celebrada colectivamente, como un modo de canalizar la solidaridad entre pares e indicar que la resistencia es experimentada por el grupo en su conjunto (Martín Rojo 2010: 334-335). Así, estos trabajos resultan un antecedente relevante para comprender la función de la risa en las secuencias de valoración del habla. En efecto, las prácticas de resistencia en las aulas expresan el cuestionamiento a las normas y discursos hegemónicos escolares, por ejemplo, a la asimetría en la participación o a las acciones destinadas a mantener la disciplina, pero también a determinada visión estereotipada hacia una lengua o cultura y a los lenguajes legítimos que circulan institucionalmente (Martín Rojo 2010).

En relación con el estudio de las valoraciones del habla en ámbitos escolares, numerosos trabajos en contextos de diversidad lingüística y cultural dan cuenta de una tendencia homogeneizadora de la escuela respecto de la realidad heterogénea que la constituye, frente a la cual los y las estudiantes ponen en juego diferentes estrategias. Por un lado, se ha indagado cómo la valoración de los usos lingüísticos por parte de docentes puede redundar en una categorización entre “buenos/as” y “malos/as” estudiantes, o bien “competentes” e “incompetentes”, lo cual incide en los procesos de inclusión y exclusión social (Martín Rojo y Mijares 2007a, 2007b). Por otro lado, desde el interés por interrogar procesos de construcción local de la experticia lingüística, se ha observado que el tratamiento interaccional de formas de habla, propias y ajenas, permite movilizar categorías sociales –como la de “extranjero”– que se hacen relevantes para los y las participantes en el contexto local (Unamuno y Codó 2007). Asimismo, el uso del lenguaje en el aula puede ser vinculado con la aparición de distintos registros que manejan los y las jóvenes en actividades fuera de la escuela y que adquieren valoraciones diferenciadas según los grupos sociales con los que se asocian (Zavala y Kvietok 2021).

Las investigaciones etnográficas permiten un mayor acercamiento a las disputas y reflexiones que se producen en torno a las formas y los usos lingüísticos entre estudiantes y docentes. En el ámbito nacional podemos encontrar trabajos recientes que estudian, no solo los recursos que las y los estudiantes utilizan en las clases, sino también las discusiones que surgen a partir de esas elecciones, en las que se hace referencia a regulaciones de los usos lingüísticos en las instituciones educativas (De Luca 2022, Godoy 2023). En estos intercambios áulicos, se evidencia que las y los estudiantes del nivel secundario participan en reflexiones metalingüísticas junto a pares y docentes, en las cuales negocian los límites entre un adentro/afuera escolar que es reconocido y disputado por la comunidad estudiantil.

Desde el enfoque glotopolítico contamos con gran cantidad de estudios sobre valoraciones y representaciones referidas a lenguas y a variedades lingüísticas en contextos educativos, fundamentalmente a partir del análisis de materiales de archivo –como manuales escolares (Oroño 2010, López García 2015, por ejemplo)– y, en algunos casos, de la realización de entrevistas o

cuestionarios (Vitale 2012, Bein 2021, por ejemplo). Si bien son escasos los estudios que trabajan con datos interaccionales en contextos áulicos, destacamos el trabajo de Sartori (2020) que examina el papel que tienen las lenguas china y española en la configuración de identidades de estudiantes (la propia y la de “otros/as”) en una escuela bilingüe de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En este sentido, consideramos relevante contribuir a los estudios glotopolíticos con trabajos que exploren, desde una perspectiva interaccional, las actividades epilingüísticas (Auroux 1994), es decir, aquellas actividades metalingüísticas que surgen espontáneamente del saber intuitivo que tienen los y las hablantes sobre su lengua. Para ello, la perspectiva teórico-metodológica que adoptamos en este trabajo, que se nutre de antecedentes diversos, resulta beneficiosa para observar los recursos multimodales que ponen en juego las y los estudiantes a la hora de realizar valoraciones sobre expresiones lingüísticas utilizadas en el aula. El estudio del fenómeno de la risa, en articulación con las acciones de valoración del habla, puede contribuir a una mayor comprensión de procesos más amplios que tienen lugar en las instituciones educativas, vinculados a la producción y negociación de identidades y categorías sociales en la interacción (docente-estudiante, experto/a-no experto/a), el reconocimiento o la transgresión de los regímenes de normatividad que circulan dentro y fuera del ámbito escolar, entre otros.

3. DATOS Y MÉTODO

Los datos que analizamos en este trabajo fueron recolectados en una escuela pública de nivel secundario ubicada en el partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires³. Durante los meses de septiembre y noviembre de 2018, se realizaron en esta institución observaciones y grabaciones de audio de once clases de tercer año de Lengua y Literatura, que se complementaron luego con cuatro entrevistas en profundidad –una se realizó a la docente de la materia y tres a los/as estudiantes que fueron divididos/as en diferentes grupos–, a fin de triangular los datos y conocer la perspectiva de los propios actores sobre las prácticas interaccionales observadas. Durante estos meses, algunos/as integrantes del equipo de investigación participaron en el diseño e implementación de actividades destinadas a promover entre los/as estudiantes una reflexión sobre los usos del lenguaje, que incluyeron la realización de entrevistas que buscaban conocer los repertorios sociolingüísticos de otras personas de la comunidad (familiares, amigos, conocidos).

Para el análisis, seleccionamos fragmentos de interacciones en el aula en las que observamos la emergencia de la risa en el marco de secuencias de valoración, esto es, momentos en que los y las estudiantes llevan adelante reflexiones sobre el lenguaje, evaluando y calificando usos lingüísticos, ya sean propios (del grupo) o ajenos (de entrevistados/as, de la docente, etc.).

La perspectiva teórica-metodológica a la que recurrimos para el tratamiento de estos datos se nutre de la combinación de enfoques diversos. Adoptamos una perspectiva multimodal para el abordaje de las secuencias interaccionales que tienen lugar en las clases, en articulación con un enfoque glotopolítico, que incluye como objeto de estudio las acciones espontáneas llevadas a cabo por los sujetos particulares en sus prácticas cotidianas y las pone en relación con discursos

³ Para preservar el anonimato de los actores involucrados en esta investigación, no se incluirán datos que permitan identificar a la institución educativa.

que circulan en diferentes dimensiones (sociales, políticas, educativas), en el caso de este artículo, con el discurso escolar legitimado en el ámbito institucional.

Adoptamos una metodología etnográfica para la construcción y el análisis de los datos interaccionales, con el fin de conocer e incorporar en el trabajo las voces de actores sociales que participan en procesos implicados en la circulación de normatividades (Zavala 2020, Sartori 2020, Alonso 2022).

En el presente artículo, nos enfocaremos en las valoraciones sobre el habla que se dan en el marco de la interacción en el aula y que, como tales, circulan y se interrelacionan con los discursos escolares. Por su parte, el enfoque interaccional de estos datos nos permitirá observar en detalle cómo se desarrollan las valoraciones y su organización en secuencias más amplias que son co-construidas por los/as participantes, teniendo en cuenta tanto los recursos verbales como los recursos no verbales que se ponen en juego. Para ello, también retomamos los estudios que incorporan la dimensión multimodal en el análisis (Goodwin 2000, Mondada 2007), que aportan una mirada más amplia sobre los recursos empleados por los y las hablantes; de este modo, incorporamos en el análisis no solo las risas, sino también los gestos corporales, las expresiones faciales y los movimientos de la mirada, los silencios, las vocalizaciones, los alargamientos vocálicos, los cambios entonacionales y de volumen. En este punto, consideramos importante especificar que, dado que no contamos con datos audiovisuales, nos centraremos en un abordaje multimodal de los fenómenos “audibles”. Para ello, el sistema de transcripción⁴ desarrollado por el Análisis de la Conversación (Jefferson 2004) permite reproducir, de forma escrita, estos fenómenos de la oralidad, atendiendo a los detalles que resultan significativos para el análisis y la interpretación de lo que ocurre en la interacción.

4. ANÁLISIS

En este apartado, distinguiremos y caracterizaremos tres casos, que han surgido del análisis de los datos, en los que la risa entre estudiantes se produce en el marco de valoraciones del habla. El primero consiste en el uso de la risa vinculada al señalamiento entre pares de usos lingüísticos considerados incorrectos (fragmentos 1 y 2). El segundo caso reúne intercambios, también entre pares, en los que la presencia de la risa forma parte de secuencias de valoración en las cuales se reconoce un adentro/afuera escolar y se señala el ingreso de otras voces o de otras variedades en el aula (fragmentos 3 y 4). Por último, se identifica la risa como reacción a comentarios de la docente, concretamente, a valoraciones acerca de las competencias lingüísticas de los/as estudiantes (fragmentos 5 y 6).

4.1. Las risas en el contexto de corrección entre pares: “¿Y cómo se dice?”

El siguiente fragmento tuvo lugar en una clase en la que participaron integrantes del proyecto de investigación y se trabajó sobre las características del texto de opinión. En un primer momento, se inició un intercambio en torno a la pregunta de para qué se utiliza el lenguaje en general y, luego, se centró en un ámbito específico: los videojuegos. Al comentar sobre sus usos, los/as

⁴ Las convenciones de transcripción se especifican en el Anexo de este trabajo.

estudiantes dieron el ejemplo del *Free Fire*, un juego de acción y aventura disponible en los celulares:

Fragmento 1⁵

- 01 I: ¿en qué usan el lenguaje en el free fire?
 02 A1: hablar con otros (.) [de otros lados] (.) de otros países
 03 A2: [eh:: hablás]
 04 A3: [hablar hablás]
 05 A2: [podés decir] podés decirle las coordenadas o el lugar en los que vas a tirar eh:: esas cosas
 06 A4: o::: (inent.) de proteccio:nes armas esas cosas
 07 A1: mismo ponele [si vos estás juga(.)]₃ si vos jugás en grupo ponele si él
 08 A2: [cuando te matan pero (inent)]₃
 09 A1: ellos (inent.) tienen micrófono activado podés hablar de [otros de otros lados o de otros mundos]₄
 10 AF: [cla:ro podés hablar (.) claro]₄
 11 A2: de otros #mundos# ((risas))
 12 A1: de otro DE OTRO PAÍS
 13 A3: #de otro mundo bueno#
 14 A1: DE OTRO PAÍS
 15 ((risas))
 16 A4: de otro país

En este fragmento, analizamos la risa en el contexto de una secuencia de reparación: un participante señala y hace visible un “problema” en la interacción, que interrumpe temporalmente la progresión del habla y obliga a tomar acciones para resolverlo. En este caso, el origen del problema es identificado por uno de los estudiantes (A2), quien en la línea 11 repite una parte del turno de su compañero (la frase preposicional “de otros mundos”, línea 09) y pronuncia, entre risas, aquello que debería ser reparado: el ítem léxico “mundos”. Así, el motivo de esta risa está vinculado a que la frase emitida por A1 presenta una interacción imposible, incluso dentro del universo de los videojuegos: hablar con personas de otros mundos. La repetición y las risas –que acompañan la pronunciación del término “mundos” y se mantienen después de ella– funcionan como recursos que se combinan para señalar un desvío respecto de las expectativas compartidas.

Cabe tener en cuenta que, si bien A2 señala que existe un problema, no se orienta él mismo a resolverlo: en ese sentido, la forma de iniciar la reparación, mediante una repetición parcial –y entre risas– del turno problemático⁶, hace que otro participante deba realizar la mayor parte del

⁵ En las transcripciones utilizaremos las siguientes iniciales para identificar a los/as participantes: D (docente); I (investigador/a); A (alumnos/as).

⁶ Algunos autores han caracterizado los diferentes tipos de iniciación de la reparación en una escala, según la “fuerza” relativa que exhiben (véase Raymond y Olgún 2022: 142), pero no se ha considerado puntualmente el efecto de la risa u otros fenómenos no verbales, que podrían modificar la gradación entre formas más “fuertes” o “débiles” dentro de esta escala.

trabajo y diseñar un turno completo para resolverlo. La risa, en esta primera aparición, funciona como una atenuación, que sirve para debilitar el contenido de un enunciado que podría interpretarse como una “crítica”.

El mecanismo conversacional que se conoce como *reparación* (o *enmienda*) presenta una organización propia y ciertas preferencias que gobiernan su estructura, de acuerdo a quién señala y quién resuelve el problema (Raymond y Olguín 2022). En el caso presentado, se trata de una *reparación iniciada por otro y ejecutada por uno mismo*: el origen del conflicto señalado por A2 (línea 11) está en el habla de otro participante (A1), y es este último quien provee la solución y realiza la enmienda. La solución, como vemos, aparece en el turno que sigue, en el cual A1 ofrece una repetición modificada del turno problemático: “de otro DE OTRO PAÍS” (línea 12). Al respecto, se ha señalado que la organización preferencial de la reparación es aquella que da al hablante que produjo el turno problemático la posibilidad de repararlo por sí mismo; así, por ejemplo, se prefiere la autocorrección frente a la acción de “corregir a otro”⁷. En el fragmento anterior, la solución es llevada adelante mediante una autocorrección, una práctica que suele ser común en contextos educativos, y que consiste aquí en la resolución del error léxico (la sustitución de “mundos” por “país”).

Como podemos ver entre las líneas 13 a 15, el señalamiento del problema se reitera en el turno de otro estudiante, A3, que vuelve a producir el enunciado “erróneo” de A1, entre risas. Esto suscita, nuevamente, la autocorrección de A1 en el turno siguiente, con un volumen de voz elevado, y las risas del resto de los y las estudiantes. El error cometido por el estudiante genera risas, primero en algunos/as estudiantes solamente (línea 11), y se potencia mediante el recurso de la repetición, provocando una risa compartida (línea 15). Interpretamos que la risa en este contexto es un recurso que señala el vínculo, la confianza y la complicidad entre estudiantes; junto con la preferencia por la autorreparación (en lugar de la acción de corregir a otro/a), se trata de acciones afiliativas que no provocan una ruptura en las relaciones interpersonales, sino que permiten avanzar en la co-construcción de actividades en la interacción y mantener los vínculos entre pares.

El fragmento que sigue es otro ejemplo en el que la risa surge como una reacción entre las y los estudiantes frente a lo que ellas/os interpretan como un problema en la interacción. De manera similar al fragmento 1, aquí se trata de la formulación de un término que es percibido como un error por sus pares:

Fragmento 2

01 I: claro no fue por romperlo (.) fue para acceder al contenido

02 A1: ah:: de sobrevivencia

03 I: exactamente

04 A2: sobrevivencia (2) ja

05 A3: sobre ((risa))

06 A1: ¿y cómo se dice?

⁷ En términos analíticos, diferenciamos la noción de reparación de la de corrección. Esta última constituye un tipo de reparación, en tanto se orienta a solucionar un problema que surge en la interacción, que en contextos pedagógicos suele ser un error gramatical, léxico, o una respuesta equivocada a una pregunta (Walper 2022). No obstante, las reparaciones atienden a varios tipos de problemas interaccionales, por lo que se trata de una categoría que aborda un fenómeno más amplio dentro del análisis conversacional.

07 A2: supervivencia idiota ((risas))

08 A3: #sobrevivencia#

09 A1: bueno (.) es lo mismo

Observamos aquí una secuencia de reparación en torno a un ítem léxico producido por una estudiante (“sobrevivencia”, línea 2), que es también iniciada por otro: es A2 quien señala el problema en el turno de su compañera, A1, por medio de una repetición del término considerado problemático (línea 4). Como en el caso anterior, la repetición y la risa posterior funcionan como mecanismos que señalan el “error” y dejan en manos de quien lo produjo la tarea de resolverlo. Aquí, vemos que la resolución se demora: primero, se registra una pausa de dos segundos, en la cual A1 podría haber tomado el turno y no lo hace; luego, tras la intervención de otro estudiante que repite el segmento a corregir (el prefijo “sobre-”) y se ríe, A1 interpreta las señales y comprende que existe un error, pero parece no saber cómo resolverlo ella misma: de allí que en su turno solicite ayuda mediante la pregunta “¿y cómo se dice?” (línea 6). Por lo tanto, si bien en los dos turnos anteriores es posible observar el funcionamiento de la preferencia por la autorreparación, finalmente quien corrige el error es quien lo había señalado en una primera instancia, A2. Este estudiante toma el turno y provee el término que considera correcto (“supervivencia”) y agrega el vocativo “idiota” para referirse a su compañera⁸. En lo que sigue, se producen risas y otra intervención que reitera el enunciado “erróneo” (línea 7) y busca potenciar las risas en la clase. Finalmente, como una manera de avanzar en la actividad y, al mismo tiempo, proteger su imagen, A1 acepta la corrección y minimiza el “error” al decir que “es lo mismo” (línea 9).

En este caso, observamos que se trata de una corrección entre pares, en una secuencia que excluye la participación de la docente (aquí, la investigadora a cargo de la actividad). De hecho, para I el enunciado que contiene el término “sobrevivencia” no resulta problemático, como lo evidencia el hecho de que toma el turno inmediatamente posterior sin hacer mención a ello (línea 2), e incluso mostrando de manera explícita su alineamiento (“exactamente”). Mientras que I pasa por alto el término en cuestión, otro estudiante lo señala, dando cuenta de una dinámica que ha sido observada en otros contextos escolares en torno a la construcción local de la experticia lingüística (cf. Unamuno y Codo 2007). A partir de la pregunta “¿y como se dice?”, A1 tematiza una dificultad lingüística y se coloca en una relación asimétrica respecto de quien señala el error (inexperto/experto). No obstante, al igual que han observado Unamuno y Codo (2007), entendemos que esto no constituye *necesariamente* una desventaja sino que, como hemos analizado, esto le permite conseguir ayuda y colaboración de sus pares.

4.2. La risa como índice de un adentro/afuera escolar en secuencias de valoración entre pares: “Mirá qué maleducada”

El siguiente fragmento corresponde a una clase destinada a trabajar los modos verbales. Mientras la docente está escribiendo en el pizarrón y los/as estudiantes copian, se escuchan

⁸ Si bien una primera lectura hace pensar en una forma de agresión, de acuerdo con lo observado en otro trabajo (Rizzo *et al.* 2022), en el que analizamos otros fragmentos de interacción en este mismo curso y entrevistas a grupos de estudiantes, el insulto en este contexto señala complicidad y tiene como función mostrar cercanía entre los interlocutores (véase también Martínez-Lara 2009).

muchas voces, conversaciones, bromas y discusiones, por lo que la docente interviene para mantener el orden:

Fragmento 3

01 D: bajen el tono de la agresión (.) saben qué: qué observo en distintos cursos?

02 A2: qué?

03 A3:[la agresión]

04 D: [mucha gente hace c-] sí además de la agresión (.) hacen cosas y nunca se hacen cargo de lo que hacen se

05 se dieron cuenta?

06 A1: YO ME HAGO CARGO (.) te estoy diciendo que [(inent.)]₁

07 D: [siempre se le echa]₁ la culpa [al o:tro (.)]₂ ah! pero el otro está

08 A1: [siempre me están]₂

09 D: peor que yo (.) [ah! pero el otro]₃

10 A3: [como hernán (.) que cada vez que pelea (inent.)]₃

11 A4: patean la pelota para el otro lado profe=

12 D: =cla:ro

13 A5: ah yo qué hice ahora?

14 A3: ah cuando me revoleás algo decís que yo te lo revoleé fantasma

15 A6: #fantasma dijo# (.) #mirá qué maleducada#

16 ((risas))

17 A7: está todo grabado!

18 A8: fantasma no (.) casper

19 A3: es reporte exclusivo señores

20 ((risas))

En este caso, la discusión entre dos estudiantes genera la intervención de la docente, quien interroga al grupo para hacerlo reflexionar (línea 1). Señala que, en general, los/as estudiantes no asumen la responsabilidad de sus actos sino que la delegan en otros/as y se inicia, así, un intercambio con un pequeño grupo. En ese momento, una alumna (A3) acusa a un compañero (A5) de hacer lo mismo que la docente estaba exponiendo y en su enunciado utiliza la palabra “fantasma” como vocativo, interpelando al compañero (línea 14). En el turno siguiente otra compañera (A6) retoma este término, pero no designa a su par como interlocutora sino que la construye como referente (“fantasma dijo”) y, a continuación, usa el modo imperativo (“mirá”) y la expresión “qué maleducada” como una forma de generar complicidad con sus compañeros/as, en tono humorístico (línea 15). El enunciado produce una risa colectiva y comentarios humorísticos alusivos (líneas 16 a 20).

En este ejemplo podemos ver que la valoración de la selección léxica (“fantasma”) de una estudiante hacia otra se produce mediante la combinación de elementos verbales (la frase “mirá qué maleducada”) y no verbales (la risa) por parte de algunos/as estudiantes. En esta ocasión, la

valoración está señalando la aparición de un término que pertenece a un repertorio ajeno o inapropiado en el ámbito escolar (“fantasma”), que se señala utilizando una expresión más formal, común en el ámbito escolar (“qué maleducada”). Las risas que surgen luego de esta frase nos dan pistas acerca de este fenómeno no verbal, que interpretamos como un recurso afiliativo entre pares, que los/as agrupa y diferencia, simultáneamente, de las personas adultas y del discurso docente. De acuerdo con Zavala y Kvietok (2021), los registros que surgen en el aula vinculados a formas de usar el lenguaje en prácticas sociales fuera de la escuela son portadores de valoraciones diferenciadas, tanto por parte del grupo que se identifica con aquellos como de otros/as. Como vemos, el modo en que reaccionan los/as estudiantes en el caso analizado da cuenta del conocimiento pleno que estos/as tienen de los registros dentro y fuera del ámbito escolar y de las valoraciones asociadas a ellos.

Por su parte, el fragmento que se encuentra a continuación tiene lugar en una de las clases en las que la docente había reproducido el audio de las entrevistas realizadas por una estudiante a sus familiares, de diferentes edades. Tras haber escuchado las grabaciones, se inicia un intercambio a partir de la pregunta de la docente acerca de las diferencias observadas en las formas de hablar de dos de las personas entrevistadas, Patricia y Pablo⁹:

Fragmento 4

01 D: bien qué diferencias notaron entre patricia y pablo? por ejemplo

02 A1: [que::]

03 A2: [que] patricia hablaba más formal que (inent.) y: pablo era tipo::

04 A3: un turruto de por ahí↓

05 A2: [tipo-]

06 [((risas))]

07 A4: >pará- qué te pasa guacho<

08 A2: CLA::ro tipo hablaba mas joven (.) más modernizado↓

09 D: pero dijo guacho? no en ningún [momento (inent.)] ah:

10 A2: [na:: no!]

11 A3: en el sentido de que hablaba- que hablaba (.) bien pero digamo::s (inent.)

12 A3: [(inent.)]

13 A2: [como:] un joven

14 A3: cLA::ro

15 A4: como un joven de hoy en día digamos

16 A5: como actualizado como [que:]

17 D: [pero] igual no TAN joven porque no era ta::n joven (.) no era- tenía veintipico=

18 A5: =°claro°

⁹ Para proteger la privacidad y mantener el anonimato de las personas involucradas en la investigación, los nombres reales han sido modificados.

A partir de la pregunta de la docente, los/as estudiantes elaboran una serie de respuestas en las que describen y comparan el habla de las personas entrevistadas y, en particular, se detienen en uno de ellos, Pablo. En comparación con la entrevistada de mayor edad, una de las estudiantes (A1) inicia en su turno una caracterización de Pablo que queda suspendida, ante la dificultad de encontrar una forma apropiada para describirlo (esto se evidencia en el uso de “tipo” y el alargamiento vocálico, línea 3). En lugar de centrarse en su forma de hablar, como lo hizo en el caso de la entrevistada (“patricia hablaba más formal”), en el caso de Pablo, la opción elegida parece orientarse a su identificación, como se muestra en el diseño del turno: “patricia hablaba...” frente a “pablo *era*...”. Así, en el turno siguiente, otro estudiante ofrece un enunciado que completa dicho turno y caracteriza a Pablo como “un turruto de por ahí” (línea 4).

Esta caracterización provoca risas en los/as estudiantes (línea 6), que señalan cierta transgresión en el turno precedente: entendemos que el elemento “risible” es la expresión utilizada por A2, no solo por el contenido que expresa (está calificando como “turruto” a un familiar de una de las estudiantes), sino también porque pertenece a un repertorio lingüístico que podría resultar inapropiado en el contexto de la clase. Esto último es reforzado por otro estudiante (A4), que agrega un enunciado que ilustra esta forma de habla asociada a un espacio extraescolar: “>pará-qué te pasa guacho<” (línea 7). Esta expresión no se dirige a sus compañeros/as en el contexto de la clase sino que recrea una situación de uso e imita el habla del entrevistado aludido, es decir, algo que podría decir “un turruto de por ahí”. Produce, así, un cambio en el marco, en el cual se afilia con el compañero que había descrito el habla del entrevistado, produciendo un enunciado que lo ejemplifica.

Las contribuciones y sucesivas reformulaciones que van realizando los/as estudiantes parecen indicar que la forma de hablar del entrevistado no es considerada en esta comunidad “hablar mal”. A diferencia de los fragmentos 1 y 2, lo que genera risas entre pares no es la transgresión de una norma lingüística en términos de “bien” o “mal” (y, por esto, no se procede a su corrección), sino, justamente, lo que sucede cuando esta forma de hablar ingresa al ámbito de la escuela: no por ser incorrecta, sino ajena. Esto contrasta con el segundo fragmento del primer grupo, en el que los/as estudiantes reaccionan con risas ante lo que consideran un error normativo en el uso de la lengua (la palabra “sobrevivencia”) y, de ese modo, recrean las prácticas de control escolar de la lengua (López García 2021). En cambio, en el caso que estamos analizando, la risa frente al comentario valorativo da lugar a una reflexión conjunta, en donde los y las estudiantes expresan sus ideas acerca de la forma de hablar del entrevistado, mediante reformulaciones.

4.3. La risa como reacción a una valoración de la docente acerca de sus competencias lingüísticas: “O sea nos están enseñando a hablar español”

Este fragmento corresponde a una clase en donde uno de los integrantes del equipo de investigación (I) estaba presentando los diferentes tiempos verbales en español. En un momento, la docente interviene y se dirige a él para sugerirle que utilice el cuadro con el paradigma de verbos que habían empleado en la clase anterior:

Fragmento 5

01 D: ((a I)) sabés qué los va a ayudar? el cuadro con el paradigma↓ (.) (°lo tenés°)

- 02 (5)
- 03 D: BIEN (.) lo que nosotros (.) no les comentamos la clase pasada↑ es que hay un paradigma de verbos (.) qué
- 04 es un paradigma? una especie de modelo a seguir de los tiempos verbales
- 05 A1: es como lo de inglés?
- 06 D: cla.:ro [vieron como] en inglés?
- 07 I: [exactamente] pero del español
- 08 D: pero de español
- 09 A2: (bárbaro) (inent.)
- 10 (2)
- 11 A3: o sea nos están enseñando a hablar español
- 12 (2)
- 13 ((risa en volumen bajo))
- 14 A4: o sea que nos está diciendo que somo:s (3) °boludos°
- 15 ((intercambio inent. entre estudiantes))
- 16 A3: me están enseñando a hablar en español!
- 17 A5: Oh MY GO::D! ((pronunciado con un tono de voz diferente))
- 18 AV: [((risas))]
- 19 D: [para que vean todos los tiempos↑] (.) que tiene nuestra lengua (.) el e- que es el español↓
(2) tiene un
- 20 montó:n de tiempos °si se fijan°
- 21 A4: acá están todos?
- 22 D: FÍJENSE la fotocopia (.) SH:: (.) ubiquen donde dice modo indicativo (.) modo indicativo=
- 23 A5: =sí

En esta ocasión, la risa surge como reacción a una valoración implícita que los/as estudiantes le atribuyen a la docente, que es expresada primero por A3 en línea 11 (“o sea nos están enseñando a hablar español”) y luego por A4 en línea 14 (“o sea que nos está diciendo que somos boludos”). La enseñanza de los paradigmas verbales en español, y su relación con la enseñanza de una lengua extranjera (el inglés), es interpretada por los/as estudiantes como una acción que los coloca en una situación de inferioridad: no saben su propia lengua. Esto lleva a que A4 manifieste una valoración no expresada por la docente: “nos está diciendo que somos boludos”. Si bien esto no fue expresado –sino inferido por el estudiante–, se emplea un verbo de decir que le atribuye este discurso a una tercera persona del singular, reconocible como la docente. Por su parte, la docente no retoma estos comentarios ni los responde, sino que continúa con la descripción de los paradigmas verbales: en su próximo turno, incluso menciona que el material presentado les será útil “para que vean todos los tiempos que tiene nuestra lengua” (línea 19) y agrega, a continuación, “que es el español”, lo cual también supone cierto desconocimiento. El español es tratado como si fuera una lengua extraña o ajena para los/as estudiantes, de manera similar a una lengua extranjera.

En este fragmento, observamos que los y las estudiantes construyen un posicionamiento crítico respecto de los contenidos que se están enseñando en la clase de Lengua, y reaccionan frente al lugar de inferioridad en el que se sienten ubicados/as a partir de la explicitación de competencias y saberes que ya tienen como hablantes de español. Esta reacción es compartida y construida por varios/as estudiantes, quienes apelan al humor y otros recursos como la repetición (líneas 11 y 16), las risas (línea 18), la entonación y el volumen de la voz (línea 17) para expresar su afiliación y adhesión al punto de vista expresado por A3. De este modo, configuran una práctica de resistencia activa (Martín Rojo 2010) a las asimetrías propias de la interacción escolar, manifiestas aquí en la diferenciación entre dos grupos con fronteras bien demarcadas, cuyas referencias se excluyen mutuamente: un “nosotros” empleado por la docente (línea 3), quien ejerce como “experta”, y un “nosotros” empleado por A3 y A4.

En este caso, los estudiantes producen una contestación abierta en la que cuestionan una parte de los contenidos y actividades de la clase e incluso transgreden ciertos límites, como se evidencia en la manera en que se expresa, en volumen más bajo y luego de una pausa, una palabra que sería considerada poco adecuada para atribuirle a la docente (“boludos”, línea 14), además de ser una acción que podría considerarse una amenaza a su imagen.

Este acto de resistencia contribuye a afianzar los lazos entre los estudiantes, pero no genera consecuencias en la actividad (por ejemplo, no deriva en un acto de desobediencia) ni impacta en las relaciones docente-estudiantes: como se ve entre las líneas 19 a 23, la actividad continúa su curso y los/as estudiantes vuelven a mostrarse comprometidos en ella. Incluso uno de los estudiantes que había movilizado esta resistencia (A4) se dirige a la docente para hacer una pregunta acerca del cuadro de paradigmas verbales que había sido objeto del cuestionamiento.

A su vez, en el siguiente fragmento, que corresponde a una clase destinada a trabajar tiempos verbales, la risa nuevamente aparece como reacción a un comentario de la docente, quien está dictando información:

Fragmento 6

01 D: las desinencias verbales

02 A1: informan?

03 D: informan↓ si hablamos en plural el verbo tiene que estar?

04 A2: °en plural°

05 D: en plural >si yo digo por ejemplo< las desinencias verbales informA (2) está mal (.) eso es un error que

06 corrijo mucho en las hojas de todos (.) a veces [me cambian]

07 A2: [cómo de todos?]

08 D: no coincide el sustantivo con el- verbo (.) por ejemplo me ponen la casa estaba (.) eh viejas:

09 A1: ah ((risa))

10 ((risas))

11 D: eso sería (inent.) la casa estaba vie:ja (.) claro como hablan me escriben

12 AV: ((RISAS))

13 D: [gracias por la pron(inent.)]

14 AV: [(risas)]

15 A3: dale DICTE profe que estoy así aburrida

16 (3)

17 D: o por ejemplo me ponían John Bland y su esposa (.) vivía

18 A4: bueno profe entendimos (inent.)

19 A5: ah ya entendimos somos burros

El fragmento inicia con el dictado de la docente y, ante la pregunta de una estudiante que quiere corroborar una de las palabras del enunciado ya emitido (“informan”), la profesora interpreta que hay una duda respecto de la concordancia morfológica de la frase (“las desinencias informa/n”) y realiza una pregunta para recordar una norma lingüística, usando un *nosotros de condescendencia* (línea 3, “si hablamos en plural el verbo tiene que estar?”). A continuación, da un ejemplo de falta de concordancia de número y señala que se trata de un error frecuente en el grupo de estudiantes (líneas 5-6). Si bien hay un solapamiento con una pregunta de una estudiante (“cómo de todos?”), la docente continúa con la regla y da otro ejemplo –“la casa estaba viejas” (línea 8)–, que genera algunas risas. En este caso, creemos que la reproducción oral de un problema que suele aparecer en el registro escrito supone cierta artificialidad y, por lo tanto, genera comicidad entre los/as estudiantes. A continuación, la docente repite el ejemplo sin el error (“la casa estaba vieja”) y realiza una valoración de sus estudiantes (“como hablan me escriben”, línea 11) que provoca risas prolongadas en el grupo durante varios segundos, algunas de las cuales parecen exageradas. A diferencia de los otros dos grupos de ejemplos analizados, en este fragmento la risa surge como reacción a comentarios de la docente, en los que recrea errores de concordancia de número en los/as estudiantes y reflexiona sobre su desempeño en la escritura.

Ahora bien, la mención de un nuevo ejemplo por parte de la docente, similar a los anteriores (línea 17, “John Bland y su esposa vivía”), desencadena comentarios de dos estudiantes (líneas 18-19) en los que aparece una valoración que –implícitamente– le atribuyen a la docente: “ya entendimos” (“nos cuesta entender”), “somos burros”. El primer enunciado “bueno profe ya entendimos” parece completarse con el que se produce a continuación: “ya entendimos somos burros”; ambos/as estudiantes recurren –al igual que en el fragmento 5– a un *nosotros exclusivo*, con el que marcan una distancia respecto del rol docente, y se atribuyen una calificación (que no fue expresada por la docente): “somos burros”. De este modo, la tematización de la falta de competencias lingüísticas en la escritura es, en este punto, contestada por los y las estudiantes, quienes hacen explícita la categorización que dicha tematización supone: su condición de “no expertos”.

Tanto por la explicitación de los tiempos verbales, como por la insistencia en la concordancia de número y la recreación de los “errores” por parte de la docente, los/as estudiantes parecen interpretar que sus competencias como hablantes están siendo valoradas y reaccionan ante esto. Pero, a diferencia del fragmento 5, aquí los/as estudiantes no parecen oponerse o cuestionar esta categorización como “no expertos”, como se observa en el desplazamiento entre “somos burros” (fragmento 6) y “*nos está diciendo que somos boludos*” (fragmento 5). Podemos pensar que la diferencia radica en que se trata, en este último fragmento, de competencias escritas, que están siendo evaluadas en el momento en que surge este intercambio (en el marco de una actividad de dictado).

5. CONCLUSIONES

En este trabajo nos interrogamos acerca del vínculo entre la risa y las acciones de valoración del habla que surgen en las interacciones áulicas. A partir de la exploración de este fenómeno en las clases, pudimos acceder a un mayor conocimiento acerca de cómo son construidas, interpretadas y contestadas estas valoraciones por los y las estudiantes.

Para ello, identificamos y describimos diferentes usos de la risa: vimos que en algunos casos señala un “error” e interpela a quien lo realizó a corregirlo (fragmentos 1 y 2); en otros, la risa marca el ingreso en la clase de voces ajenas al espacio escolar, que son reconocidas como tales y “actuadas” por los/as estudiantes en el aula (fragmentos 3 y 4). Finalmente, vimos que la risa funciona como un recurso utilizado por las y los estudiantes para responder a valoraciones de la docente acerca de sus competencias lingüísticas como hablantes de español (fragmentos 5 y 6). Este recurso tiene efectos en las relaciones interpersonales: genera complicidad entre los/as estudiantes, permite proteger su propia imagen, y atenúa un posible impacto negativo en la relación con la docente. Asimismo, la risa colectiva parece expresar la solidaridad entre pares cuando se trata de actos de resistencia (a las relaciones asimétricas, la autoridad docente) o de cuestionamiento a las valoraciones y categorizaciones que estas conllevan.

El análisis nos permitió revelar, además, cómo los/as estudiantes realizan “actividades epilingüísticas” (Auroux 1994), esto es, actividades de reflexión espontánea sobre el lenguaje que surgen de sus competencias como hablantes de la lengua. Estas actividades (que incluyen señalamientos de corrección/incorrección lingüística entre pares, usos que marcan el adentro/afuera escolar, valoraciones sobre las que deberían ser sus competencias lingüísticas desde la perspectiva del rol docente) exhiben el conocimiento que tienen los/as estudiantes de la “lengua legítima” de la escuela y, en ocasiones, el alejamiento deliberado de ella. La mirada glotopolítica nos ha permitido aproximarnos al modo en que operan normatividades en la escuela: en términos de Del Valle y Meirinho-Guede (2016: 626), al usar el lenguaje siempre orientamos nuestra producción verbal –y, agregamos, no verbal– en función de un contexto de normas, en general implícitas, socialmente constituidas. En este sentido, los elementos verbales (expresiones valorativas como “mirá qué maleducada”, “hablaba bien pero... como un joven”) y no verbales (en particular, la risa) analizados aquí exhiben un carácter indicial, en la medida en que señalan el alejamiento de la “lengua legítima” de la escuela (a la que no pertenecerían términos como “fantasma”, “turruto”, “guacho”, pero tampoco “sobrevivencia”). Al mismo tiempo, los/as hablantes recrean discursos/voces con los que se pueden identificar y que manifiestan complicidad (“qué te pasa guacho”) o que usan estratégicamente en el contexto escolar, como sería el caso de la voz docente o del adulto (“maleducada”, “burros”).

Para finalizar, creemos que es importante seguir abordando el recurso de la risa como fenómeno interaccional asociado a valoraciones de los repertorios sociolingüísticos porque permite observar, justamente, cómo los y las estudiantes se posicionan ante estas acciones; producen y negocian identidades y los vínculos con los/as interlocutores; y señalan el reconocimiento o la transgresión de espacios diferenciados (escolar/extraescolar). Por su carácter indicial, a través de este recurso podemos seguir profundizando en fenómenos de relevancia para el estudio de la interacción escolar, como la corrección entre pares, la inclusión de voces asociadas a espacios institucionales diferentes y las prácticas de resistencia que se realizan y dejan huellas en la interacción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, Lara. 2022. *La voz de Los Sures: Etnografía glotopolítica del activismo comunitario*, Tesis de doctorado, The Graduate Center, City University of New York (CUNY) [en línea]. Disponible en: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6022&context=gc_etds
- Alvarado Ortega, María Belén. 2021. El humor y las risas en la conversación coloquial: estudio pragmático de la identidad de género, en *Oralia*, 24(1): 7-26.
- Auroux, Sylvain. 1994. *A revolução tecnológica da gramatização*, Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Bein, Roberto. 2021. “¿Qué idiomas te desagradan? ¿Por qué?” Análisis de representaciones de lenguas en encuestas realizadas a adolescentes argentinos, en *Quaderna*, 5 [en línea]. Disponible en: <https://quaderna.org/5/que-idiomas-te-desagradan-por-que-analisis-de-las-representaciones-de-lenguas-en-encuestas-realizadas-a-adolescentes-argentinos/>
- De Luca, Natalia. 2022. Los estudiantes toman la palabra: valoraciones y prejuicios sobre la lengua que circulan en las aulas de nivel secundario, en *Cuaderno de Humanidades*, 36: 119-135 [en línea]. Disponible en: <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cdh/article/view/3783/3670>
- Del Valle, José y Vítor Meirinho-Guede. 2016. Ideologías lingüísticas, en Javier Gutiérrez-Rexach (ed.) *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, 2. Londres/Nueva York, Routledge: 622-631.
- Glenn, Philip. 2003. *Laughter in Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Godoy, Lucía. 2023. ¿Qué podemos decir en la hora de lengua? Trabajar la oralidad a partir de los repertorios vernáculos, en *Traslaciones*, 10(20): 125-145 [en línea]. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/7376>
- Goodwin, Charles. 2000. Action and Embodiment within Situated Human Interaction, en *Journal of Pragmatics*, 32: 1489-1522.
- Haakana, Markku. 2001. Laughter in medical interaction: from quantification to analysis, and back, en *Journal of Sociolinguistics*, 6(2): 207-35.
- Jacknick, Christine. 2013. 'Cause the textbook says...': Laughter and student challenges in the ESL classroom, en Phillip Glenn y Elizabeth Holt (eds), *Studies of Laughter in Interaction*, London, Bloomsbury Academic: 185-200.
- Jefferson, Gail. 1984. On the organization of laughter in talk about troubles, en John Maxwell Atkinson y John Heritage (eds.), *Structures of Social Action*, Cambridge, Cambridge University Press: 346-369.
- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction, en Gene H. Lerner (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Amsterdam, John Benjamins: 13-31.
- Jefferson, Gail; Harvey Sacks y Emanuel A. Schegloff. 1987. Notes on laughter in the pursuit of intimacy, en Graham Button y John Lee (eds.), *Talk and Social Organisation*, Clevedon/Philadelphia, Multilingual Matters: 152-205.
- López García, María. 2015. *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*, Buenos Aires, Miño Dávila Editores.
- López García, María. 2021. “Tú me quieres blanca”. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina, en *Enunciación*, 26(1): 120-132.
- Martín Rojo, Luisa. 2010. *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter: 305-416.
- Martín Rojo, Luisa y Laura Mijares (eds.). 2007a. *Voces en el aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martín Rojo, Luisa y Laura Mijares. 2007b. “Solo en español”: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares, en *Revista de Educación*, 343: 93-112.
- Martínez Lara, José Alejandro. 2009. Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles. Un estudio sociopragmático funcional, en *Boletín de lingüística*, 21(31): 059-085.
- Mondada, Lorenza. 2007. Multimodal resources for turn-taking: pointing and the emergence of possible next speakers, en *Discourse Studies*, 9(2): 194-225.

- Oroño, Mariela. 2010. *Lengua estándar y educación. Programas y textos de educación primaria y secundaria (1995-1999)*, Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Departamento de Publicaciones.
- Osvaldsson, Karin. 2004. On Laughter and Disagreement in Multiparty Assessment Talk, en *Text*, 24(4): 517-545.
- Petitjean, Cécile y Esther González-Martínez. 2015. Laughing and smiling to manage trouble in French-language classroom interaction, en *Classroom Discourse*, 6(2): 89-106.
- Raymond, Chase Wesley y Luis Manuel Olgún. 2022. *Análisis de la Conversación: fundamentos, metodología y alcances*, New York, Routledge.
- Rizzo, María Florencia; Cecilia Tallatta y Milagros Vilar. 2022. Multimodalidad y repertorios sociolingüísticos: valoración del habla en aulas de la escuela secundaria. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Ciencias Humanas*, organizado por el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Martín, 9 al 11 de noviembre de 2022.
- Sartori, María Florencia. 2020. *Políticas en torno de una lengua de inmigración: el caso del putonghua en la ciudad de Buenos Aires*, Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires [en línea]. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16921>
- Unamuno, Virginia y Eva Codó. 2007. Categorizar a través del habla: la construcción interactiva de la extranjería, en *Discurso y Sociedad*, 1(1): 116-147.
- Vitale, María Alejandra. 2012. Representaciones del guaraní y el español en alumnado de Escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires con población de familias guaraní hablantes, en *Lingüística* 28(1): 21-40.
- Walper, Katherina. 2022. Reparación en el aula de lengua extranjera: Perspectivas desde el Análisis Conversacional Multimodal, en Ariel Vázquez Carranza (coord.), *Sociolingüística para la enseñanza de lenguas*, Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara: 387-437 [en línea]. Disponible en: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2022/Socioling%C3%BC%C3%ADstica%20PDF%202022.pdf>
- Zavala, Virginia. 2020. Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica, en *Caracol*, 20: 202-231 [en línea]. Disponible en: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/166167>
- Zavala, Virginia y Frances Kvietok. 2021. Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 94: 23-29.

ANEXO

Convenciones de transcripción

[solapamiento]	Solapamiento entre dos intervenciones
=	Turnos encadenados
↓↑	Entonación descendente o ascendente
?	Pregunta
(.)	Pausa breve de menos de 1 segundo
(2)	Pausa cronometrada en segundos
:	Alargamiento vocálico
-	Paro repentino, interrupción
> <	Ritmo acelerado

MAYÚS	Aumento del volumen de la voz
°volumen°	Disminución del volumen de la voz
énfasis	Pronunciado con énfasis
((risas))	Anotación de actividad no verbal
#palabra#	Palabra o frase pronunciada entre risas
(inent.)	Fragmento inaudible
(duda)	Fragmento dudoso; hipótesis del fragmento