

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
PROGRAMA DE POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

ESTRATEGIAS DE ATENUACIÓN E INTENSIFICACIÓN EN EL DISCURSO DE
DOCENTES DE PRIMARIA SOBRE DIVERSIDAD SEXUAL Y FUNCIONAL

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en
Lingüística para optar al grado y título de Maestría Académica en Lingüística

DANIEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2017

Dedicatoria

Dedico este trabajo a todo el estudiantado que en algún momento ha sentido, ya sea por su nivel de funcionalidad física o mental o por su orientación o identidad sexual, que la Escuela no es buen un lugar para *ser* y *estar*...

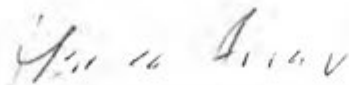
Agradecimientos

Agradezco profundamente todo el apoyo brindado por parte del equipo asesor en su conjunto. A Adrián, por la motivación al estudio de la lingüística y el análisis discurso que resultó fundamental para sostener esta elección de posgrado. A su vez, agradezco no solo su orientación académica para llevar a cabo esta investigación, sino también toda la ayuda para solventar las diversas dificultades administrativas que hubo a lo largo del camino.

A Maurizia por permitirme visualizar el campo educativo de una manera distinta, en donde resistir no es sólo una posibilidad, sino una necesidad. A Dorde, quien fue también parte de mi equipo asesor en la tesis de grado en psicología, por sus siempre atinadas observaciones de forma y contenido. A Gabriela por sus señalamientos el día del examen de candidatura y de la defensa de tesis, que me permitieron orientar mejor el abordaje teórico de esta investigación así como sus conclusiones. A Mónica por sus preguntas, que generaron reflexiones atinadas sobre posibles vinculaciones a futuro sobre el ámbito educativo. A María Andrea, por sus comentarios y lectura crítica, así como por el impulso a seguir adelante.

Agradezco al Instituto de Investigación en Educación por permitirme desarrollar la investigación que dio pie para formular este trabajo final de graduación. Y muy especialmente al personal docente entrevistado, no solo por brindar parte de su tiempo para realizar las entrevistas requeridas, sino también por su apertura para manifestar sus opiniones respecto a las temáticas abordadas.

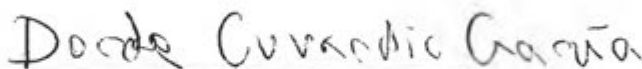
“Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Lingüística de la Universidad de Costa Rica como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Lingüística”.



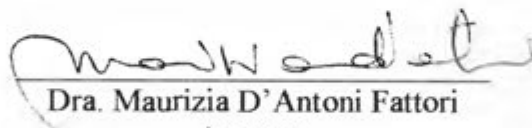
Dra. Mónica Arias Monge
Representante del Decano
Sistema de Estudios de Posgrado



Dr. Adrián Vergara Heidke
Director de Tesis



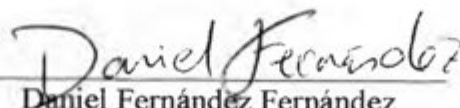
Dr. Dorde Cuvardic Garcia
Asesor



Dra. Maurizia D'Antoni Fattori
Asesora



Dra. Maria Gabriela Cruz Volio
Representante del Director
Programa de Posgrado en Lingüística



Daniel Fernández Fernández
Candidato

Índice

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Hoja de aprobación	iv
Índice	v
Resumen	ix
Lista de cuadros	x
Lista de gráficos	xii
1. Introducción	1
2. Justificación	6
3. Antecedentes	12
3.1. Investigaciones sobre atenuación e intensificación.....	13
3.1.1. Investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas.....	14
3.1.2. Investigaciones de la corriente sociolingüística.....	16
3.1.3. Investigaciones sobre cortesía.....	22
3.1.4. Investigaciones sobre el estudio de partículas.....	26
3.2. Investigaciones sobre diversidad sexual y funcional desde una perspectiva discursiva.....	31
4. Problema	37
4.1. Pregunta de investigación:.....	37
5. Objetivos	37
5.1. Objetivo general.....	37
5.2. Objetivos específicos.....	38
6. Marco Teórico	39
6.1. Discurso.....	39
6.2. Pragmática.....	41
6.3. Atenuación e intensificación como estrategias pragmáticas.....	44
6.3.1. El estudio de la Intensidad.....	45
6.3.2. Atenuación.....	51
6.3.3. Intensificación.....	55
6.4. La imagen y la cortesía lingüística.....	59
6.5. Diversidad sexual y diversidad funcional en el ámbito educativo.....	63
7. Metodología	69
7.1. Descripción general de la estrategia metodológica.....	69

7.2.	Definición del procedimiento para seleccionar a las personas participantes.....	70
7.3.	Definición de los procedimientos utilizados para la recolección de información.....	71
7.4.	Definición de los procedimientos y las técnicas para la sistematización	75
7.5.	Definición de los procedimientos y las técnicas para el análisis de la información.....	76
7.5.1.	Proceso 1: Identificación de los recursos de atenuación e intensificación a nivel del enunciado	77
7.5.1.1.	Construcción de una base de datos con una matriz jerarquizada de códigos.....	78
7.5.1.2.	Selección de fragmentos textuales con una relación prominente respecto a la pregunta de investigación.....	79
7.5.2.	Proceso 2: Descripción de los recursos de atenuación e intensificación	79
7.5.2.1.	Ubicación de los procedimientos de atenuación e intensificación a nivel del enunciado.	80
7.5.2.2.	Tipificación de las funciones que conllevan los recursos de atenuación e intensificación identificados.....	81
7.5.2.3.	Establecimiento del valor enunciativo de los intensificadores y atenuadores respecto a la construcción de imagen.	82
7.5.2.4.	Determinación de las inferencias discursivas de las estrategias de atenuación e intensificación.	83
7.5.3.	Proceso 3: Articulación teórica-analítica	84
7.6.	Criterios para garantizar la calidad de la información.....	85
8.	Análisis de resultados	87
8.1.	Descripción general de los resultados del estudio.....	87
8.2.	Recursos lingüísticos de atenuación.....	93
8.2.1.	<i>Recursos de atenuación fónica</i>	94
8.2.2.	<i>Forma de tratamiento o apelativo</i>	97
8.2.3.	<i>Recursos de impersonalización</i>	99
8.2.4.	<i>Modificador externos</i>	104
8.2.4.1.	Difusor de significado	104
8.2.4.2.	Minimizador	108
8.2.4.3.	Entrecomillado	109
8.2.5.	<i>Partícula discursiva: Control de contacto con el interlocutor</i>	110
8.2.6.	<i>Sufijo diminutivo</i>	114
8.2.7.	<i>Concesividad</i>	120
8.2.8.	<i>Construcción acotada de opinión</i>	124
8.2.9.	<i>Construcción justificadora</i>	126
8.2.10.	<i>Construcción de fingimiento</i>	128

8.2.11. Construcción de objetivación.....	131
8.2.12. Elipsis de conclusión.....	133
8.2.13. Impersonalización en el discurso indirecto.....	135
8.2.14. Movimiento de reformulación.....	137
8.2.15. Tropo.....	139
8.2.16. Síntesis de los recursos lingüísticos de atenuación.....	141
8.3. Recursos de intensificación.....	144
8.3.1. Fónico: Segmental.....	145
8.3.2. Fónico: Suprasegmental.....	148
8.3.3. Enunciado fraseológico.....	153
8.3.4. Locución.....	155
8.3.5. Unidades simples.....	157
8.3.5.1. Adjetivo.....	158
8.3.5.2. Adverbio.....	160
8.3.5.3. Verbo.....	160
8.3.5.4. Sustantivo.....	161
8.3.6. Prefijo.....	162
8.3.7. Sufijo.....	162
8.3.8. Enumeración.....	164
8.3.9. Esquema sintáctico.....	166
8.3.10. Repetición.....	167
8.3.11. Modificadores simples.....	169
8.3.11.1. Numeral.....	170
8.3.11.2. Adverbio.....	171
8.3.12. Tropo.....	172
8.3.13. Síntesis de los recursos lingüísticos de intensificación.....	175
9.1. Conclusiones y recomendaciones.....	178
9.1. Conclusiones.....	178
9.1.1. Conclusiones a nivel lingüístico.....	178
9.1.2. Conclusiones a nivel social.....	186
9.2. Recomendaciones.....	192
9.2.1. Respecto al estudio de la atenuación e intensificación.....	192
9.2.2. Respecto al abordaje de las temáticas seleccionadas.....	193
9.2.3. Respecto a la investigación interdisciplinaria en la Universidad de Costa Rica.....	193

9.2.4. Respecto a la población docente	193
10. Referencias	195
11. ANEXOS	216
Anexo 1: Procedimientos para atenuar en el nivel del enunciado.....	216
Anexo 2: Procedimientos para intensificar en el nivel del enunciado.....	217
Anexo 3: Transcripción de entrevistas	218
Entrevista: 1	218
Entrevista: 2	224
Entrevista: 3	229
Entrevista: 4	233
Entrevista: 5	236
Entrevista: 6	240
Entrevista: 7	246
Entrevista: 8	249
Entrevista: 9	253
Entrevista: 10	257

Resumen

En esta investigación se desarrolla un análisis de estrategias de atenuación e intensificación en el discurso de docentes de primaria sobre temáticas relacionadas con diversidad sexual y funcional. El corpus de análisis forma parte del proyecto “Diversidad sexual y diversidad funcional: La (re)producción de subalternidades en el sistema educativo costarricense” (Nº 724-B4-349), llevado a cabo en el periodo 2014-2016 en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica por parte del sustentante de la presente tesis

A nivel teórico la investigación parte de los planteamientos del grupo de investigación VAL.ES.CO. (Valencia, Español, Coloquial) sobre atenuación e intensificación. Un postulado central dentro de la aproximación desarrollada por este grupo (Albelda y Mihatsch, 2016), es que el fenómeno de la intensidad conlleva la expresión de un valor relativo que aumenta o disminuye a partir de un punto de referencia contingente a una interacción comunicativa dada. De esta forma, se plantea que la expresión de la intensidad conlleva la orientación de la fuerza semántico-pragmática desde un punto extremo de menos intensidad a otro de mayor intensidad. Metodológicamente, la investigación es de carácter cualitativo y se aboca a tres procesos: la identificación y descripción de los recursos de atenuación e intensificación a nivel del enunciado y la elaboración de inferencias mediante la articulación teórica-analítica.

En lo que respecta a los resultados, en cuanto al análisis de los procedimientos de intensificación, estos se decantan principalmente por buscar que el oyente se alinee con el hablante o hacer creíble lo dicho. En buena parte de los ejemplos analizados, estas funciones se relacionan con auto-descripciones que las personas entrevistadas realizan de su labor como docentes o de la forma en que valoran su percepción sobre las temáticas que son objeto de estudio. Mientras tanto, los recursos de atenuación permiten aminorar el peso de las opiniones esgrimidas en relación a las temáticas abordadas y de esta forma aminorar los potenciales efectos negativos que pudiesen generarse a partir de dichos señalamientos. En este sentido, la función de autoprotección o salvaguarda del yo, así como la de prevención, suelen enmarcar la implementación discursiva de formas atenuadoras por parte del personal docente entrevistado.

Los usos que los hablantes brindan a las estrategias de atenuación e intensificación son variados, de tal forma que es posible encontrar posicionamientos críticos y transformadores sobre los tópicos analizados o planteamientos que vayan en una dirección contraria. En ambos casos, las formas atenuantes e intensificadoras facultan la validación del discurso de los hablantes y de esta forma coadyuvan en la consecución de los fines comunicativos prefijados. No obstante, la valoración global de los tópicos consignados, así como de la orientación de las intervenciones realizadas, muestran que en términos generales existen importantes dificultades por parte del personal docente en lo que respecta al abordaje de la diversidad sexual y funcional.

Lista de cuadros

Cuadro 1: Escala de modalización.....	50
Cuadro 2: Caracterización de entrevistas de acuerdo al modelo SPEAKING.....	74
Cuadro 3: Funciones comunicativas de los procedimientos de intensificación y atenuación.....	81
Cuadro 4: Relación entre categorías teóricas y analíticas.....	85
Cuadro 5: Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante mecanismos fónicos y tipo de diversidad.....	94
Cuadro 6: Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de forma de tratamiento o apelativo y tipo de diversidad.....	96
Cuadro 7: Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de impersonalización y tipo de diversidad.....	99
Cuadro 8: Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de difusor de significado y tipo de diversidad.....	104
Cuadro 9: Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de control de contacto con el interlocutor y tipo de diversidad.....	110
Cuadro 10: Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de sufijación y tipo de diversidad.....	114
Cuadro 11: Contraste de categorización y raza	115
Cuadro 12: Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de concesividad y tipo de diversidad.....	120
Cuadro 13: Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de construcción acotada de opinión y tipo de diversidad	124
Cuadro 14: Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de construcción de fingimiento y tipo de diversidad.....	128
Cuadro 15: Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de construcción de objetivación y tipo de diversidad.....	131
Cuadro 16: Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de elipsis de conclusión y tipo de diversidad.....	133
Cuadro 17: Resumen de los recursos lingüísticos de atenuación.....	141

Cuadro 18: Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el mecanismo fónico segmental y tipo de diversidad.....	145
Cuadro 19: Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el mecanismo fónico suprasegmental y tipo de diversidad.....	148
Cuadro 20: Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante uso locución y tipo de diversidad.....	155
Cuadro 21: Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el uso de adjetivos y tipo de diversidad.....	158
Cuadro 22: Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el mecanismo de sufijación y tipo de diversidad.....	162
Cuadro 23: Comparación de niños con y sin <i>discapacidad</i>	163
Cuadro 24: Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el mecanismo de enumeración y tipo de diversidad.....	164
Cuadro 25: Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el mecanismo repetición y tipo de diversidad.....	167
Cuadro 26: Comparación de roles de género.....	169
Cuadro 27: Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el mecanismo de modificador adverbial y tipo de diversidad.....	171
Cuadro 28: Resumen de los recursos lingüísticos de intensificación.....	175
Cuadro 29: Comparación de recursos específicos de atenuación e intensificación según diversidad sexual y diversidad funcional.....	182
Cuadro 30: Síntesis de funciones comunicativas y construcción de imagen a partir del análisis de recursos de atenuación e intensificación.....	188

Lista de gráficos

Gráfico 1: Distribución general por docente. Frecuencia de códigos según la población docente entrevistada.....	88
Gráfico 2: Distribución por provincia. Frecuencia de códigos según la zona de procedencia de la población docente entrevistada.....	89
Gráfico 3: Distribución por sexo. Frecuencia de códigos según el sexo de la población docente entrevistada.....	90
Gráfico 4: Distribución por tipo de diversidad. Frecuencia de códigos según el tipo de diversidad abordada.....	91
Gráfico 5: Distribución por recurso lingüístico. Frecuencia de códigos según el tipo de recurso lingüístico utilizado.....	91
Gráfico 6: Recursos lingüísticos de atenuación. Frecuencia de citas codificadas en las que se identificaron casos de atenuación según el tipo de recurso lingüístico utilizado.....	93
Gráfico 7: Recursos lingüísticos de intensificación Frecuencia de citas codificadas en las que se identificaron casos de intensificación según el tipo de recurso utilizado.....	144
Gráfico 8: Comparación entre recursos lingüísticos y tópicos sociales. Frecuencia de citas en las que se identificaron casos de atenuación e intensificación según el tipo de diversidad.....	179

"A usted le doy este mensaje
Y no es por mí
Yo estoy viejo
Y su utopía es para las generaciones futuras
Hay tantos niños que van a nacer
Con una alita rota
Y yo quiero que vuelen compañero
Que su revolución
Les dé un pedazo de cielo rojo
Para que puedan volar".

(Hablo por mi diferencia - Lemebel)

1. Introducción

Esta tesis se aboca a realizar un análisis pragmalingüístico del discurso de docentes de primaria del sistema de educación público costarricense en torno a la diversidad sexual y la diversidad funcional.

Como se puede colegir a partir de los elementos enunciados en el título, la investigación se estructura a partir de dos conjuntos básicos de elementos, uno lingüístico (estrategias de atenuación e intensificación) y otro social (educación y diversidad), que también se podrían caracterizar como procedimientos micro-discursivos y marco-discursivos.

Con el objetivo de ubicar de primera entrada al lector, a continuación se presentan dos intervenciones extraídas del corpus de estudio que permiten por un lado ubicar los dos tipos de mecanismos lingüísticos de interés y por otro lado, perfilar su relación con el ámbito social:

- (1) en cuanto a discapacidad física pueden ser niños en sillas de ruedas o: (.) que no puedan mover las manitas o: (.) que tengan problemas visuales (.) hay muchos tipos verdad ↑ {P1.3}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (2) yo en una ocasión aquí tuve un niño (.) con dos mamás verdad (.) [risa] entonces este (.) eh (.) las mamás (.) muy: respetuosas las dos (.) conmigo (.) este muy responsables (.) personas que yo no puedo decir (.) y en todo momento la relación mía con ellas fue de (.) de muchísimo (.) respeto verdad ↓ {P9.15}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

Si bien es cierto que en los dos ejemplos se emplean diversos recursos para atenuar e intensificar (realces fónicos suprasegmentales, uso de partículas para el mantenimiento del contacto con el interlocutor, modificadores adverbiales, elipsis de conclusión, etc.), destacamos aquí el recurso de la sufijación presente en ambas participaciones. En (1) tenemos un sufijo diminutivo (-ita), mientras que en (2) se utiliza un sufijo superlativo (-ísimo).

En cada una de las intervenciones, el recurso morfológico implica un aumento gramatical que conlleva un efecto semántico y pragmático; en el primer caso, se minimiza la enunciación de una característica física asociada con la *discapacidad*, mientras que en el segundo caso, se acentúa la relación que la entrevistada manifiesta tener con las madres de una estudiante con una orientación sexual lésbica. Estas elocuciones no solo tienen una impronta en el significado, sino también en la recepción del mismo por parte de un interlocutor, aspecto que constituye un factor importante sobre el cual el hablante regula su decir y que resulta determinante en lo que respecta a la construcción de imagen.

El abordaje global de estos elementos permite dilucidar la relación discursiva que los docentes establecen con las temáticas propuestas, consideración particularmente relevante en esta investigación, pues a pesar de que en la actualidad existen importantes avances en materia de derechos humanos respecto a la población sexualmente diversa y con diversidad funcional (muchos de los cuales se expresan en leyes y decretos nacionales e internacionales suscritos por el país), a nivel sociocultural persisten visiones estereotípicas sobre estas poblaciones que limitan el alcance de tales avances, debido en gran medida a que sus características físicas y/o comportamentales no corresponden a los cánones de normalidad establecidos por nuestra sociedad (Conte y Zamora, 2008).

Una premisa que sustenta este trabajo es que la cultura occidental de la cual formamos parte conlleva una serie de atribuciones en torno a la corporalidad¹ que determinan el estatus de normalidad de una persona, las cuales concomitantemente condicionan las posibilidades que tiene un sujeto para establecer lazos sociales. Se hace un énfasis particular en torno a dos dimensiones que coadyuvan a configurar dicho encuadramiento del cuerpo, a saber, el capacitismo corporal (*body ableness*), la heteronormatividad y la cissexualidad (§ 6.5). El acercamiento discursivo constituye en este caso la vía seleccionada para abordar tales atribuciones en relación al cuerpo.

De acuerdo con Van Dijk (1990), el discurso manifiesta y al mismo tiempo modela las múltiples propiedades de la situación sociocultural que denominamos su contexto. En este sentido, interesa abordar un escenario social concreto, como son las escuelas primarias del sistema de instrucción pública costarricense, con el cometido de aprehender el discurso que maneja el personal docente en relación con las dimensiones de la diversidad antes referidas. El discurso se materializa a través de diversas realizaciones lingüísticas, y el presente proyecto se centra en las estrategias de atenuación e intensificación como la vía para examinar dicho discurso.

En esta investigación entendemos, partiendo de los planteamientos de Antonio Briz (2003), que la atenuación y la intensificación representan *categorías pragmáticas* que están vinculadas a actividades estratégicas que desarrollan las personas hablantes, las cuales

¹ Hablamos de corporalidad y no simplemente de cuerpo, para implicar que no se trata simplemente de características físicas que los cuerpos efectivamente poseen o que le son atribuidas, sino también del conjunto de relaciones que están puestas en juego para el establecimiento de la dupla normalidad – anormalidad.

afectan la intencionalidad de los enunciados y tienen a su vez una impronta en las relaciones interpersonales y sociales de los sujetos implicados en su enunciación. Siendo que la diversidad sexual y funcional conllevan aspectos “marcados”² de la subjetividad que en nuestra cultura atañen a las interacciones sociales en general y comunicativas en particular, interesa dilucidar cómo operan las estrategias de atenuación e intensificación en el discurso de docentes de primaria en torno a dichas temáticas.

Durante el desarrollo del Proyecto “Diversidad sexual y diversidad funcional: La (re)producción de subalternidades en el sistema educativo costarricense” (Nº 724-B4-349), llevado a cabo en el periodo 2014-2016 en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica por parte del sustentante de la presente tesis, fue posible constatar la gran cantidad de atenuadores e intensificadores que el personal docente utiliza al momento de hablar sobre aspectos relacionados con la diversidad sexual y funcional, tal y como muestran los ejemplos en (1) y (2). Tomando como base esta experiencia, se decidió explorar más a fondo la implementación de estas estrategias pragmáticas en la población docente.

Además de fungir como un punto heurístico de partida, el proyecto antes mencionado provee a su vez el material empírico para llevar a cabo los análisis propuestos en la presente investigación, dado que en dicho proyecto se conformó un corpus de entrevistas en el cual se consultó al profesorado de primaria sobre sus conocimientos, opiniones y experiencias en relación a la diversidad funcional y sexual en el ámbito educativo. A partir de ello, se plantea

² De acuerdo con Serrano (2009), solemos identificarnos con aquellos atributos de nosotros mismos que son marcados, es decir, atributos que marcan una diferencia en los procesos de interacción social.

un diseño de investigación con un alcance exploratorio y descriptivo que responde a una metodología de investigación de carácter cualitativo.

El texto que se desarrolla a continuación presenta la siguiente secuencia. Primeramente, se presenta la justificación del proyecto, donde se vinculan aspectos de orden teórico y contextual. Seguidamente aparece el estado de la cuestión, dividido en primera instancia por los antecedentes, que se subdividen en investigaciones sobre atenuación e intensificación e investigaciones que abordan la diversidad sexual y funcional desde una perspectiva discursiva. Seguidamente el marco teórico, dividido a su vez en un bloque lingüístico y otro social. En el primero se abordan dimensiones como el discurso, la pragmática, el fenómeno de la intensidad, los conceptos de atenuación e intensificación, la imagen y la cortesía lingüística. En el segundo se brindan diversas consideraciones sobre la diversidad sexual y la diversidad funcional en el ámbito educativo.

Luego se presenta el marco metodológico, en el que se contemplan aspectos como la definición del procedimiento que se utilizó para seleccionar a las personas participantes y la recolección de la información en el proyecto de investigación al cual se adscribe el presente proyecto final de graduación. A su vez, se describen las técnicas para la sistematización y de análisis de la información que fueron llevadas a cabo, así como un apartado sobre los criterios para garantizar la calidad de la información.

Seguidamente se desarrolla el análisis de los resultados, en donde primeramente se presenta una descripción general de los resultados a partir de gráficos que resumen los análisis de

frecuencias a partir de las variables clasificatorias de la información. En segundo momento se presenta el análisis de los recursos específicos de atenuación e intensificación que fueron identificados en el corpus de estudio, así como un apartado final de problematización y discusión general de los resultados obtenidos. La última sección del documento está dedicada a los apartados de conclusiones, limitaciones y recomendación de la investigación en su conjunto.

2. Justificación

En este apartado se expondrán las razones que dan lugar a este planteamiento y que sustentan su pertinencia a nivel heurístico y epistemológico. Para ello se abordarán inicialmente los aspectos sociales que muestran la importancia del abordaje propuesto y posteriormente, se presentarán las consideraciones lingüísticas que materializan la presente formulación.

En Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública ha impulsado diversos programas que tienen como eje central el abordaje de la diversidad en sus múltiples dimensiones. En lo que respecta a la sexualidad, en los últimos veinte años, se han venido realizando una serie de esfuerzos nada desdeñables con miras a convertir las instituciones educativas en espacios que incorporen la diversidad sexual³. La *Política Nacional de Sexualidad 2010 - 2021*, es quizá el ejemplo más emblemático en esta línea. En dicha política se plantea que:

³ Verbigracia de ello, se pueden consultar los documentos *Desarrollo Psicosexual del niño, la niña y el adolescente e implicaciones pedagógicas. Documentos para uso de docentes y personal encargado del programa de educación integral de la sexualidad* (2005) y *Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana* (2001), ambos elaborados por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

En concordancia del respeto a la diversidad sexual se debería considerar que, en relación con la sexualidad nada está acabado o definido, que es necesario ser flexibles ante lo conocido y ser respetuosos ante lo diferente, lo desconocido, tener disposición para discutir y aceptar el derecho humano a la elección (para aquellas que sí eligen vincularse erótica y amorosamente con personas del mismo sexo), y el respeto a la diferencia, a lo diverso (2011, p. 11).

De igual forma, en el apartado de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral, incluido en el Programa de Estudios de Ciencias del Tercer Ciclo de Educación General Básica del Ministerio de Educación Pública (2012), se contemplan reflexiones relevantes en lo que se refiere a la diversidad sexual y su importancia en el proceso educativo. No obstante, como señalan Pocahy, De Oliveira e Imperatori (2009), a pesar de que muchas veces las directrices políticas en el campo de la educación afirman la necesidad de incluir transversalmente temáticas de sexualidad y de género en los materiales didáctico-pedagógicos en aras de una deconstrucción de estereotipos y prejuicios, las estrategias discursivas predominantes en las escuelas públicas son el silencio sobre la diversidad sexual y la naturalización de la heterosexualidad.

Por su parte, en lo que se refiere al ámbito de la diversidad funcional, como se desprende del Informe *La discapacidad en Costa Rica: situación actual y perspectivas* (Ministerio de Salud, 2004), existen importantes indicadores de que en el país ha habido un abordaje institucional, continuo y sistemático de la *discapacidad*, que se puede rastrear desde la fundación del Centro Nacional Fernando Centeno Güell en el año de 1940, pasando por la apertura de diversos servicios de educación especial y de rehabilitación a finales de los años

sesenta y la creación del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE) en 1973, actualmente conocido como Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS), hasta la promulgación de políticas públicas y legislación, como la *Ley de Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (Ley 7600) y la firma y ratificación en el año 2007 de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y su Protocolo Facultativo.

En cuanto al ámbito educativo propiamente, el informe supracitado refiere que se han desarrollado programas y estrategias tendientes a satisfacer las necesidades educativas de la población con *discapacidad*, que van desde el reconocimiento y la visibilización de las identidades culturales diversas, hasta el inicio de programas de provisión de materiales audiovisuales para los docentes que tengan a su cargo estudiantes con *discapacidad*⁴. Sin embargo, en detrimento de este marco normativo y de los avances a nivel social que atañen al campo educativo, en el ámbito de la diversidad funcional igualmente parece existir un desfase considerable respecto a la realidad que acontece en nuestra sociedad como un todo. El paradigma de la “normalidad” sigue teniendo mucha fuerza, al punto en que las personas con diversidad funcional siguen siendo representadas como personas enfermas o que están ubicadas fuera del estatuto de lo humano (Muñoz, 2016).

Teniendo estos elementos como el marco teleológico que orienta el desarrollo de esta investigación, se propone analizar las estrategias de atenuación e intensificación en el

⁴ Para un análisis crítico de aspectos históricos asociados a la educación de personas con discapacidad en Costa Rica, consultar: Fernández, Daniel. (2016a). *Educación de personas con diversidad funcional. Algunos apuntes históricos*.

discurso de docentes de primaria del sistema de educación pública costarricense en torno a la diversidad sexual y funcional. El estado actual de los estudios sobre atenuación e intensificación se puede clasificar en cuatro modalidades: investigaciones sobre comparación de lenguas (Puga, 2012; Fernández, 2005), análisis de variables sociolingüísticas (Hanafiyeh y Afhgari, 2014; Márquez, 2012; Albelda y Álvarez, 2010; Albelda 2008, Martinovsky, 2006), estudios sobre cortesía (Aguilar, 2012; Briz, 2006), y análisis de partículas específicas empleadas para ambos tipos de recursos (Reyes, 2014; Rivero 2014; Kotwica, 2013; Briz e Hidalgo, 2008). A partir de la revisión de la panorámica actual, consideramos que existe un importante vacío en lo que respecta al análisis de las estrategias de atenuación e intensificación en torno a temas específicos que resultan polémicos o delicados, como los propuestos en este estudio.

Conviene en este sentido destacar una característica que resulta central en esta propuesta de investigación, a saber la puesta en común de dos campos, la ciencia del lenguaje y la ciencia social. Dicha relación no es nueva, históricamente ha tenido un importante desarrollo en campos como la sociolingüística, la pragmática y los estudios del discurso y, en la actualidad, constituye un campo prolífico de investigación.

La conferencia titulada *Lingüística y ciencias sociales*, dictada por Michel Foucault en el Centre d'Études et de Recherches Économiques et Sociales (CERES) de la Universidad de Túnez en el año 1968, parece zanjar algunas de las singularidades de esta relación que interesa plasmar aquí:

La lingüística estructural no remite a colecciones empíricas de átomos individualizables (raíces, flexiones gramaticales, palabras), sino a conjuntos sistemáticos de relaciones entre elementos. Ahora bien, esas relaciones exhiben algo notable: son independientes en sí mismas (es decir, en su forma) de los elementos a los cuales remiten; en ese sentido, son generalizables, sin metáfora alguna, y pueden llegando el caso trasponerse a algo muy diferente de los elementos de naturaleza lingüística (Foucault, 2013, p. 129-130).

Ese conjunto sistemático de relaciones de las cuales hablaba Foucault desde un planteamiento posestructuralista, convoca justamente el punto de confluencia al cual apunta la presente investigación, que en este caso conlleva poner en relación una serie de realizaciones lingüísticas con un ámbito discursivo específico, enfatizando la relación pragmática en el cual dichas elocuciones tienen lugar. Siguiendo a García (2015), ya desde los años setenta la sociolingüística enfatizaba que las normas de interacción tienen la misión de establecer relaciones entre los componentes de los eventos comunicativos, estableciendo pautas a seguir por parte de los interlocutores durante el desarrollo de una interacción verbal.

A nivel formal, la atenuación y la intensificación representan “un incremento gramatical y léxico de una base neutra, un añadido, y, en sentido retórico, una perífrasis o circunloquio, un rodeo expresivo”. (Briz, 2006, p. 234). Este nivel resulta de gran importancia para la comprensión del fenómeno que nos ocupa, en tanto nos permite sistematizar y describir los insumos de los que dispone el lenguaje para alcanzar un objetivo comunicativo. Entender la atenuación y la intensificación como categorías pragmáticas, supone prestar atención al hecho de que existen factores sociales que nos permiten comprender sus funciones y sus roles a nivel discursivo.

Los hablantes utilizan estrategias de distancia o cercanía lingüística para generar empatía cuando se habla de temas socialmente polémicos y más aún cuando el hablante habla desde el marco institucional en el cual se desempeña profesionalmente con responsabilidades contractuales, como en el caso correspondiente de esta investigación.

Se busca de esta forma estudiar las estrategias discursivas de acercamiento y distanciamiento que emplean los y las docentes en torno a temáticas tan complejas como la diversidad sexual y funcional, pues un examen detallado de dicha modulación puede brindar información relevante respecto al manejo y al posicionamiento de dicho personal frente a estos temas, que por otra parte sería difícil de discernir mediante un análisis general de contenido.

3. Antecedentes

A pesar de que no existen investigaciones que exploren la conjunción específica de elementos aquí formulada, a saber, un mecanismo lingüístico como son las estrategias de atenuación e intensificación en un contexto situacional determinado, que se refiere a entrevistas a docentes de educación de primaria en torno a las temáticas definidas (diversidad sexual y funcional), en este apartado se ofrece una síntesis de los estudios que coadyuvan al establecimiento de un estado de la cuestión de los componentes que integran la presente investigación.

Es importante acotar que la gran actualidad de los estudios sobre atenuación e intensificación repercute en que la mayoría de referencias relacionadas con esta materia –tanto a nivel teórico-conceptual como de resultados empíricos– se encuentren en artículos de revistas especializadas y que por lo tanto algunos de los títulos que aparecen en esta sección se reiterarán (con énfasis distintos) en el acápite correspondiente al Marco Teórico y Metodología, aspecto que está por demás asociado al énfasis otorgado a los aportes del Grupo de Investigación Va.Les.Co⁵.

Finalmente, el ordenamiento de los estudios reseñados no responde a ningún criterio jerárquico, puesto que aquí el interés principal consiste en brindar una panorámica general del estado actual de la investigación atinente para la propuesta en cuestión, así como de las correspondientes líneas de trabajo a seguir. No obstante, se establece una secuencia temática dividida en dos subapartados: 1) investigaciones que aborden estrategias de atenuación e

⁵ Val.Es.Co. es una composición acróstica que significa: Valencia, Español, Coloquial. Para ampliar respecto al trabajo de este grupo, se puede consultar la siguiente dirección electrónica: <http://www.valesco.es>

intensificación, tanto de manera conjunta como independiente e 2) investigaciones que desarrollen un abordaje discursivo cercano a las temáticas seleccionadas.

3.1. Investigaciones sobre atenuación e intensificación

La presente propuesta toma como referencia principal los aportes realizados por el Grupo de Investigación Val.Es.Co, el cual constituye un grupo de investigación que inicialmente se formó en el Departamento de Filología Española de la Universidad de Valencia en 1990 y cuyo principal objeto de estudio ha sido el español coloquial. La mayoría de investigaciones que se toman como referencia en este proyecto están asociadas al trabajo de este grupo de investigación y a la obra de Antonio Briz, quien desde el principio ha fungido como su coordinador, así como la obra de Marta Albelda, cuyas investigaciones resultan determinantes para el desarrollo de esta tesis.

La revisión bibliográfica realizada sobre atenuación e intensificación muestra que existen cuatro líneas principales de investigación en relación al uso de tales estrategias, que se refieren a 1) la comparación de diferentes lenguas, especialmente relacionada con la adquisición de segundas lenguas, 2) el análisis del uso de estrategias asociadas a variables sociolingüísticas (diatópica, diastrática y diafásica), 3) la relación entre la cortesía y los mecanismos de atenuación e intensificación y 4) el estudio de estrategias de atenuación e intensificación en función de partículas específicas utilizadas en el lenguaje coloquial. A continuación destacaremos algunas investigaciones que se inscriben en cada una de estas líneas.

3.1.1. Investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas

Como se acaba de señalar, los estudios de sobre atenuación e intensificación se han decantado de manera considerable por análisis de carácter contrastivo, que consiste en la comparación de las construcciones lingüísticas entre una lengua y otra, partiendo del establecimiento de categorías pragmáticas.

En esta línea, la investigación de Fernández (2005), “Estrategias de intensificación y de atenuación en el español y el italiano coloquiales”, parte de la diferenciación planteada por Briz de dos ejes pragmáticos para el estudio de la atenuación y la intensificación, que se refiere a los modificadores semántico-pragmáticos que afectan al contenido proposicional y conceptual, a nivel del enunciado y a los modificadores pragmáticos que afectan a la fuerza ilocutiva de un acto o a la presencia de los participantes en la enunciación.

En su trabajo, se destaca la importancia de atender a las diferencias culturales entre lenguas con contexto sobrentendido y aquellas con un contexto por definir; las primeras reflejan la cultura que las rodea de una forma más inmediata, mientras que las segundas están menos condicionadas por elementos culturales. El autor señala que dado que el español y el italiano se encuentran entre las lenguas del primer tipo, en las estrategias empleadas para la intensificación y la atenuación, las diferencias están fundamentalmente basadas en las influencias que sus respectivas culturas ejercen.

En consonancia con la importancia que conlleva la aprensión de los aspectos contextuales, en su texto “La atenuación y la intensificación: herramientas para un mensaje adecuado”,

Bartol (2013) parte del planteamiento de que una enseñanza de lenguas extranjeras que tenga por objeto la adquisición de una competencia comunicativa real, tendrá que tener en cuenta el aprendizaje de diferentes estrategias pragmáticas. Se destaca así el uso de la atenuación y la intensificación como herramientas que ayudan al hablante a transmitir con éxito los mensajes adecuados. La definición y la caracterización de estos fenómenos permiten al docente de lenguas extranjeras reflexionar sobre la propia lengua, profundizar en la teoría lingüística y aplicar esos conocimientos a sus futuras clases de idiomas. El aspecto más destacado de esta línea de investigación consiste en marcar el valor de estrategia comunicativa de los mecanismos de atenuación e intensificación.

En este subapartado, tenemos la investigación de Puga (2012), “La observación participante en el estudio de la atenuación del castellano de Chile”, que presenta una metodología etnográfico-lingüística para el estudio de la atenuación, basada en la observación participante. El método consiste en la anotación de casos que han despertado la sensibilidad cultural del observador y de un comentario de cada caso. El caso corresponde a distintos objetos: vivencias del observador, entrevistas, fragmentos de habla, anécdotas, conversaciones, textos literarios, programas de televisión y radio, cartas personales y formales, notas metalingüísticas de hablantes latinoamericanos y españoles y revisión de bibliografía especializada.

Los comentarios se componen de una parte lingüística y de otra cultural. La primera registra y comenta la manifestación lingüística del fenómeno, que produce un primer contraste en el observador; la segunda, subordina esta observación en ejes culturales que la proyectan como expresión de un fenómeno general. El análisis de los casos muestra cómo en los ejes

culturales “sociedad igualitaria – sociedad estratificada”, “público – privado”, “informalidad – formalidad”, “revelado – oculto”, “explícito – implícito”, la cultura española tiende hacia el primer polo, mientras que la chilena hacia el segundo.

La importancia de este tipo de investigaciones para el presente proyecto reside en mostrar que el uso de las estrategias de atenuación e intensificación está estrechamente ligado a aspectos culturales que se manifiestan de forma diferenciada tanto a nivel de cada lengua en particular, como a nivel de una misma lengua hablada en distintos países y regiones. Este aspecto resulta fundamental a la hora de identificar las funciones comunicativas a las que responden los mecanismos que son objeto de estudio.

3.1.2. Investigaciones de la corriente sociolingüística

Existe un conjunto de estudios que abordan los mecanismos de atenuación e intensificación, ya sea de forma conjunta o independiente, en los que importa realizar una prospección, ya sea sobre la forma en que estos mecanismos operan en torno a una región o grupo social determinado o en relación a un contexto situacional específico.

En torno a la primera línea encontramos el trabajo de Albelda y Álvarez (2010), “Los corpus discursivos en el estudio pragmático de la atenuación y de la intensificación”. Una importante característica en común de esta investigación con la presente propuesta es la importancia otorgada al uso de corpus orales. De acuerdo con las autoras, los estudios basados en este tipo de corpus contribuyen a la investigación del uso del lenguaje, puesto que ayudan al

investigador a recuperar las intenciones de los hablantes. Su trabajo se plantea con el objetivo de mostrar las aportaciones y ventajas que el trabajo con corpus orales ofrece al estudio de los fenómenos pragmáticos, centrando la atención en dos categorías, la atenuación y la intensificación. Para ello las autoras realizan un análisis contrastivo de dos corpus orales del español de distintas zonas geográficas: *El habla de Mérida* y el *Corpus de conversaciones coloquiales* [España]. De esta forma, los resultados de investigación consisten en establecer diferencias cuantitativas y cualitativas de atenuantes e intensificadores en los corpus de ambas regiones, para posteriormente determinar las subfunciones comunicativas de estas dos categorías para cada contexto.

Por su parte, el trabajo de Albelda (2008), “Atenuantes en Chile y en España: distancia o acercamiento”, tiene como objetivo observar la pertinencia de la distinción propuesta por Haverkate (2004) entre culturas de distancia y culturas de acercamiento a partir de un análisis de la atenuación cortés en la cultura chilena y española. El corpus sobre el que se trabaja trata de jóvenes chilenos y españoles que tienen relaciones informales en un registro de habla coloquial. Los resultados muestran que en el corpus de España se realizaron un 26,6% más de actos con potencial amenazador que en Chile y que del total de amenazas en el corpus de Chile se han atenuado el 43%, mientras que en España solo el 28%. Según la autora, estos datos evidencian un mayor número de atenuaciones en Chile respecto a España.

Se observa, además, que ni chilenos ni españoles suelen reparar las peticiones en beneficio de los oyentes, los insultos y comentarios despreciativos, las quejas sobre la persona o la actuación del interlocutor y los desafíos y las muestras de desconfianza. En este sentido, se

señala que la mayor similitud en los dos países respecto a esta ausencia de atenuación apunta a que, en ocasiones, es más fuerte el principio de situación que el de cultura. Es decir, que el hecho de que tampoco los jóvenes chilenos en situaciones de familiaridad atenúen determinados tipos de actos de habla, lleva a pensar que la situación comunicativa es un factor muy relevante en este tipo de análisis.

Orientado al análisis de variables diastráticas, el estudio de Montecino (2004), “Estrategias de intensificación y de atenuación en la conversación coloquial de jóvenes chilenos”, pretende, desde una perspectiva pragmática, mostrar cómo un grupo de hablantes chilenos utiliza las estrategias discursivas de atenuación e intensificación para argumentar, cuestionar y emitir juicios de valor que comprometen su sistema de creencias respecto de las instituciones y los grupos a los que están afiliados, así como discutir sus efectos, considerando que todo acto de habla implica una amenaza y que, en consecuencia, se constituye en un acto de poder.

Un aspecto por el cual este trabajo resulta relevante aquí, es que el autor se enfoca en el hecho de que los intensificadores y los atenuadores son recursos discursivos que configuran estrategias para que el “yo” refuerce y haga valer su intención de habla en forma cooperativa y cortés o, en ocasiones, mitigue lo expresado con el fin de mantener el equilibrio de la interacción. Para sustentar empíricamente el estudio, se utiliza el corpus de interacciones verbales entre jóvenes universitarios, recolectado para la realización del proyecto núcleo “La interacción verbal de estudiantes universitarios de Chile y de Argentina” del programa “El

español de Chile y de Argentina” (ECLAR), que reúne a académicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

En la investigación de Hanafiyeh y Afghari (2014), “Gender differences in the use of hedges, tag questions, intensifiers, empty adjectives, and adverbs: a comparative study in the speech of men and women”, nuevamente al nivel diacrítico, se busca examinar si existen diferencias con respecto al uso de intensificadores, atenuadores, coletillas interrogativas, adjetivos de empatía y adverbios en inglés. A nivel teórico, se parte de las ideas Lakoff (1975) concernientes a las diferencias lingüísticas entre hombres y mujeres. A nivel muestral, se trabaja con 120 estudiantes de la Universidad Islámica Azad, que fueron seleccionados al azar y divididos en dos grupos, hombres (n=60) y mujeres (n=60).

Las investigadoras utilizaron distintas escenas filmicas con diferentes temas sociales y familiares, a partir de las cuales se realizó un recuento del total de enunciados para cada escenario, que fueron divididos en dos partes, aquellos proferidos por hombres y aquellos proferidos por mujeres. Posteriormente se solicitó a los participantes realizar dichos enunciados para determinar si existían diferencias respecto a las categorías de análisis seleccionadas, con lo cual se calculó la frecuencia de cada ítem gramatical y se aplicó un test para determinar las principales diferencias entre los grupos. Los resultados del estudio muestran que existen diferencias significativas entre los grupos en lo que respecta al uso de atenuadores, intensificadores, coletillas interrogativas y adjetivos de empatía, pero no así en el uso de adverbios, mostrando que éstos no son específicos de acuerdo al género. De esta forma, los hallazgos del estudio confirman la opinión de Lakoff en relación a la vinculación del género y lenguaje en al menos cuatro áreas.

En lo que se refiere a las investigaciones de carácter diafásico, sobresalen dos estudios orientados al ámbito jurídico. En primer lugar, el trabajo de Martinovsky (2006), “A framework for the analysis of mitigation in courts: Toward a theory of mitigation”, presenta un marco empírico para el análisis de la atenuación en contextos públicos como lo son los juzgados búlgaros y suecos. La atenuación es definida como una conducta pragmática, cognitiva y lingüística cuyo principal propósito consiste en la reducción de la vulnerabilidad. El marco está conformado por procesos de atenuación, que conlleva mensajes de atenuación argumental, movimientos de defensa y actos comunicativos. Las funciones de la atenuación están descritas en términos de las acciones y las metas de los participantes que aparecen separadas de las estrategias de cortesía.

Las conclusiones y observaciones realizadas apuntan a dos aspectos: hechos relacionados con la teoría pragmática de la comunicación, especialmente la atenuación y hechos relacionados con los juicios en tanto actividad social. El estudio demuestra que existen patrones reiterados y reconocibles de atenuación de determinados movimientos y actos que atraviesan el lenguaje y los sistemas legales. De esta forma, la atenuación en la corte funciona como una estrategia para hacer frente a la discusión y al conflicto, ya sea afrontándolo, anticipándolo o aceptándolo. La atenuación modifica no solo la fuerza ilocutiva sino también el planeamiento discursivo, los modelos mentales, los contextos sociales y en la corte, incluso el destino personal.

Finalmente en el trabajo de Márquez (2012), “La paradoja de la atenuación en el discurso político. Su funcionalidad argumentativa en las interpelaciones de parlamentarias y parlamentarios andaluces”, se desarrolla un acercamiento al análisis del fenómeno

pragmático de la atenuación en el lenguaje político, particularmente en las interpelaciones extraídas del *Diario de Sesiones del Parlamento de Andalucía* durante el año 2010-2011. Se trata de registrar los operadores de atenuación presentes en los discursos de parlamentarias y parlamentarios, ver si existe una diferente presencia de este recurso determinada por el sexo y analizar su funcionalidad.

Se arguye que la atenuación cumple diferentes funciones según se consideren sus efectos en el plano de los múltiples microactos de habla que conforman el discurso, o en el plano del macroacto de habla que es la argumentación en su conjunto. El planteamiento de la autora consiste en señalar que, en el plano concreto de los microactos de habla, la atenuación aminora la intensidad de ciertos parámetros conversacionales a cambio de reforzar otros que se consideran más rentables para la persuasión; en cambio, en el plano general de la argumentación, la atenuación es un recurso que funciona como intensificador de la fuerza ilocutiva.

Las aportaciones de estas investigaciones para este proyecto se pueden vislumbrar en tres direcciones, en primera instancia, por la importancia otorgada al uso de corpus orales que es justamente el caso del presente proyecto; en segunda instancia por la vinculación del factor de género en el análisis de las realizaciones lingüísticas, aspecto importante dado que el corpus de estudio del proyecto está conformado por docentes hombres y mujeres; y finalmente, destacamos el valor de estas investigaciones por un aspecto que se vincula directamente con el siguiente subapartado, y que tiene que ver con el hecho de plantear que tanto los intensificadores como los atenuadores constituyen recursos discursivos que

configuran estrategias para que el “yo” se haga valer o para mantener un equilibrio en la interacción.

3.1.3. Investigaciones sobre cortesía

Si bien es cierto que no se encontraron investigaciones en Costa Rica que aborden directamente el análisis de atenuadores e intensificadores desde el punto de vista de la cortesía, sí existen diversos trabajos en torno a la cortesía que conviene traer a colación. Destacamos así tres investigaciones sobre este tópico realizadas en el contexto costarricense y posteriormente haremos referencia a dos investigaciones desarrolladas en el ámbito internacional que abordan la atenuación desde el marco teórico de los estudios de la cortesía lingüística.

El trabajo de Cruz (2010), “Estrategias de cortesía verbal en una relación social simétrica”, tiene como objetivo discutir una pieza de discurso que consiste en la interacción verbal entre dos participantes cuya relación social es simétrica. Para realizar el análisis se manejan conceptos básicos de la teoría de los actos de habla de Austin (1962), del principio de cooperación de Grice (1975), de los actos de habla indirectos de Searle (1969) y del sistema de cortesía de Brown y Levinson (1978). Dentro de las conclusiones a las que llega la autora, se señala que los hablantes siempre persiguen objetivos: todo enunciado implica una acción que incide sobre su interlocutor, lo cual pone en constante riesgo la imagen negativa del otro. Puesto que su mayor interés es tener cierto grado de éxito, recurren a estrategias de cortesía que les garantizan lograr sus deseos al proteger la imagen de sus

interlocutores. Los participantes de la conversación analizada en este artículo se encuentran en una relación social y de poder igualitaria y aun así, ni su familiaridad ni cercanía borran el grado de imposición determinado de los actos de habla que implican solicitudes. Los interactuantes comparten este conocimiento y se comunican exitosamente mediante estrategias diseñadas, a veces sumamente complejas, para no dañar la imagen.

Por su parte, en el trabajo de Murillo (2005), “Significados de la cortesía lingüística a partir de la aplicación de un test de hábitos sociales en Costa Rica”, se analiza cuáles son las percepciones de los costarricenses en relación con la cortesía, en general, y la cortesía verbal y estratégica en particular, con base en una encuesta de hábitos sociales. La encuesta se aplicó a ochenta hablantes nativos y se analizaron las respuestas tratando de encontrar cuáles son los significados socioculturales que los costarricenses manejan como parte de la imagen básica de cortesía. Los resultados muestran que las personas entrevistadas ubican sus concepciones sobre cortesía en esferas más ligadas a lo afectivo y emocional que a lo meramente social o cognitivo. De acuerdo con el autor, para el costarricense es muy importante ser visto como solidario con los otros, no importando las jerarquías sociales, hay un afán por mostrar afecto y amabilidad con el interlocutor, lo cual les evita ser tachados como insensibles a los sentimientos del otro y son especialmente dados a considerar las diferencias socioeconómicas por encima de los valores humanos apuntados.

Mientras tanto, en el trabajo de Del Río y Sánchez (2005), “Observaciones preliminares sobre la adquisición de fórmulas de cortesía en español”, se presentan algunas observaciones sobre la adquisición de fórmulas de cortesía convencionales en determinados eventos comunicativos, tales como saludos y despedidas, peticiones, agradecimientos y otras

fórmulas de cortesía. El estudio está basado en la observación participativa con un niño de 24 meses y una niña de 36 meses de edad. Entre otros aspectos, se analiza la función del estímulo directo o refuerzo, el papel estímulo ambiental y la influencia de la naturaleza de la apertura o cierre del acto de habla propio de los saludos y despedidas. Dentro de las conclusiones a las que llega los actores, se plantea que la cortesía no resulta relevante en cuanto a la corrección de las formas lingüísticas, sino en cuanto a la socialización; es decir, que el ámbito de la cortesía encuentra su importancia en la adecuación pragmática de los enunciados de acuerdo con los interlocutores y los eventos comunicativos, no así en relación a la forma fonológica o morfosintáctica, aunque sean estos últimos recursos al servicios de la estrategias de cortesía. Por esta razón, los autores arguyen que para los niños no resulta fácil apreciar, en los primeros estadios de adquisición, la utilidad de emplear, por ejemplo, fórmulas convencionales que, desde su percepción, en nada cambian la fuerza ilocutiva de los enunciados.

En lo que respecta al estudio de la atenuación desde el punto de vista de la cortesía, tenemos en primera instancia la tesis doctoral de Aguilar (2012). “Estrategias de cortesía verbal y atenuación cortés utilizadas en debates semipautados de jóvenes y adultos mayores de Santiago de Chile”, en la cual se plantea como objetivo el describir, analizar y contrastar desde una perspectiva pragmalingüística las estrategias de cortesía verbal y atenuación verbal cortés en dos debates coloquiales de dos diferentes grupos etarios de personas de nacionalidad chilena hablantes del español de Santiago de Chile.

A nivel metodológico, el corpus está dividido en episodios que corresponden a unidades semánticas del discurso, definidas a partir de secuencias específicas de proposiciones.

Posteriormente se desarrolla un proceso de descripción de las estrategias de cortesía verbal, que incluye estrategias de cortesía positiva y negativa, así como de atenuación cortés. Un segundo momento está dedicado a la descripción de técnicas argumentativas usadas en el proceso comunicativo de los debates.

Los resultados muestran que los jóvenes utilizan mayor diversidad de estrategias de atenuación cortés para intentar mitigar el impacto que pudieran producir la confrontación de opiniones y mantener así lazos de filiación. Dentro de las principales estrategias, se encontraron el aminorar la propia imagen, afirmando que el interlocutor sabe más sobre el tema, o el disminuir las cualidades negativas del otro, destacando primero lo bueno de su discurso, para luego contraargumentar.

Finalmente, el estudio de Briz (2006), "Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE", se centra en la estrategia atenuadora e intenta poner de relieve el papel que desempeñan en la interacción coloquial española los atenuantes, no solo como modificadores semánticos (es decir, como elementos que modifican de alguna manera el significado de una palabra o expresión), sino también pragmáticos; en concreto, estrategias conversacionales que regulan la relación interpersonal y social entre los participantes de la enunciación (esto es, además del significado de las palabras, afectan al valor intencional, al propósito del acto de habla).

El autor muestra que en la conversación coloquial española los recursos de atenuación tienen que ver con la eficacia y la eficiencia pragmáticas, en ocasiones con la imagen en general y, en menor medida, con la imagen de cortesía. Más aún, esta actividad cortés que puede

desarrollar el uso del atenuante en la conversación coloquial, fuera de las situaciones rituales o normativizadas social y culturalmente, no es sino el medio para lograr otros fines. Partiendo de este planteamiento, se entenderá que el ser cortés del atenuante, antes que un fin en sí mismo, es una estrategia, un recurso táctico eficaz y eficiente en la negociación por y para el acuerdo.

3.1.4. Investigaciones sobre el estudio de partículas

Respecto a esta subcategoría, en el ámbito nacional encontramos dos investigaciones que si bien no se centran específicamente en el estudio de estrategias de atenuación e intensificación, sí abordan muchos recursos lingüísticos que conceptualmente pueden estar comprendidos en dichos constructos.

En primer lugar, tenemos el trabajo de Benavides (2014), “Los marcadores discursivos en el español informal en Costa Rica: Una propuesta de diccionario”. que elabora una propuesta para un diccionario de marcadores discursivos en el habla informal en el español en Costa Rica a partir de la identificación, análisis y definición de las partículas discursivas extraídas del corpus utilizado en el proyecto “La cortesía verbal en el español de Costa Rica”. Como fundamento teórico, la autora parte de la pragmática, el análisis del discurso y la lexicografía.

A nivel metodológico, se busca la caracterización del objeto de estudio mediante el análisis detallado de sus rasgos particulares en el habla informal; para ello se emplea una ficha que presenta datos sobre los rasgos prosódicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos, así

como la frecuencia de aparición de cada uno. En cuanto al análisis y descripción, se despliega una serie de datos sobre cada marcador como las características generales que se identifican en los ejemplos, lo señalado en otras investigaciones o en diccionarios de costarriqueñismos para cada caso particular. De particular interés para la presente investigación, es el análisis realizado sobre reformuladores, operadores discursivos, marcadores conversacionales, algunos de los cuales también se pueden encontrar en el presente corpus de estudio.

Por otra parte, tenemos la investigación de Camacho (2011), “Análisis pragmático de los apelativos empleados por jóvenes universitarios en el español de Costa Rica”, cuyo objetivo consistió en analizar los apelativos empleados por una muestra estadísticamente representativa de jóvenes universitarios en el español de Costa Rica como estrategia de cortesía verbal. La investigación se caracteriza por enfocarse desde una perspectiva descriptiva-explicativa y exploratoria del objeto lingüístico en estudio. El punto de partida es el marco teórico de la Pragmática, así como los estudios de cortesía verbal.

De acuerdo con la autora, el análisis de los apelativos se realizó desde la valoración lingüística de la diversidad y no desde la comparación con la variedad estándar o norma culta, esto es, desde la adecuación discursiva frente a la corrección gramatical. En este sentido, se plantea que con este análisis se construye una identidad lingüística juvenil, personal y grupal, y es desde ella que se debe entender la actuación lingüística y las estrategias de cortesía empleadas en el acto comunicativo por los jóvenes universitarios costarricenses.

Pasando al plano internacional, Kotwica (2013), en “Los valores del significado de la partícula evidencial *al parecer*: la atenuación y el efecto de disociación”, como se indica en

el título, ofrece resultados del estudio de la partícula evidencial *al parecer*, mediante el análisis de las funciones pragmáticas que desempeña en el discurso. En primer lugar, se atiende su significado básico, el de indicar la fuente de información que introduce, y se determina el tipo de evidencialidad que conlleva. En segundo lugar, se hace un abordaje de su valor modal epistémico, relacionado con el grado de compromiso del emisor hacia el mensaje que transmite. En tercer lugar, se presentan dos de las funciones discursivas que puede desempeñar *al parecer*: la atenuación y la disociación, así como la relación que presenta con los dos valores de su significado primario, la evidencialidad y la modalidad epistémica.

El propósito de la investigación de González (2014), “Fase exploratoria del empleo de *no sé* como marcador discursivo de atenuación en el grupo 1 del corpus monterrey PRESEEA”, se centra en el empleo de la unidad léxico-semántica *no sé* como marcador discursivo. Se registraron 753 apariciones de dicha unidad en el discurso del informante y del entrevistador y se seleccionan las muestras que indican atenuación de modos alternativos. Se recuperan todas las muestras para organizarlas por el contexto en donde aparecen y entonces configurar, de acuerdo con su significado e intención pragmática, las características particulares de su empleo.

Se describe desde una perspectiva dialógica y conversacional que un medio como la entrevista presupone, sugiere y conduce la interpretación pragmática que dé lugar. La investigación se basa en una descripción y análisis exploratorios de las muestras que se encontraron en el corpus “El Habla de Monterrey” tal y como aparecen en las entrevistas. Es

un acercamiento principalmente cualitativo. Lo cuantitativo es sólo complemento que confirma la información de los datos que se obtienen en el proceso de selección y demostración del efecto discursivo dialógico que se señala para cada fase de este estudio.

Por su parte, Reyes (2014), en “Atenuación en narraciones coloquiales en El Habla de Monterrey: el diminutivo y la risa como atenuadores ¿corteses?”, se presentan los resultados de un primer acercamiento al análisis del uso de los diminutivos y la risa como atenuadores de cortesía en las narraciones coloquiales de un subcorpus que forma parte de un proyecto de investigación mayor sobre la atenuación en el habla de Monterrey.

Se presentan los resultados del análisis de las narraciones producidas en un primer fragmento de este subcorpus constituido por entrevistas realizadas a seis hombres y seis mujeres de más de 55 años y más de 15 años de instrucción formal. A partir de una revisión histórica del uso de los diminutivos en México, los cuales se han considerado como parte integrante de la cortesía mexicana, así como del uso de la risa y la modestia en el discurso mexicano, se analizan estos dos elementos en las narraciones más largas producidas por estos seis hombres y seis mujeres, con el fin de identificar sus funciones de atenuación y posible cortesía.

A su vez, Rivero (2014), en “La atenuación como cortesía en la narración coloquial: metáforas y otras integraciones conceptuales”, analiza integraciones conceptuales como elementos de atenuación cortés en tres narraciones de *El habla de Monterrey-PRESEEA*, a partir del modelo de *blending* propuesto por Turner y Fauconnier. El análisis se compone de dos rubros: por un lado, la ficha de análisis de metáforas, metonimias y eufemismos que se

encuentran como atenuadores corteses en la muestra, y por otro, una descripción de algunos de estos recursos desde el modelo de *blending* para modelar integraciones conceptuales tales como la metáfora.

En esta parte del estudio se encontró que tres informantes utilizan las integraciones conceptuales en dos funciones atenuantes: salvaguardar la autoimagen y mitigar una amenaza a la imagen del otro. Según se argumenta, estas funciones están muy relacionadas con la cortesía mexicana, sobre todo porque las narraciones estudiadas son narraciones de experiencias laborales, y por lo tanto están muy relacionadas con la construcción de la imagen propia ante un interlocutor a quien se acaba de conocer. Los temas que se atenúan a través de las integraciones conceptuales son la condición económica de otros, la drogadicción y los auto-halagos. Se propone que los informantes prefieren este tipo de recursos cuando es necesario mantener latentes aquellos aspectos que se quieren enfatizar en la construcción de la metáfora o de cualquier otra integración conceptual y al mismo tiempo, atenuar aquellos aspectos que pueden llevar a un conflicto en la conversación, a la luz de las normas de cortesía mexicana.

Finalmente, en la investigación de Briz e Hidalgo (2008), “Marcadores discursivos y prosodia: observaciones sobre su papel modalizador atenuante”, se plantea que ha sido poco frecuente el estudio del papel de la prosodia en la generación de efectos pragmáticos corteses, y más específicamente de la atenuación y, contrario a esta tendencia, destacan las posibilidades heurísticas de atender este campo, dado que existen importantes recursos entonativos con carga pragmática que conllevan una función mitigadora. La investigación

toma como punto de referencia el análisis del caso denominado *no-concesivo*, para el cual se procedió a una valoración cuantitativa y cualitativa de diversos ejemplos en los que este *no* adopta una función pragmática atenuadora.

Entre los principales resultados de la investigación, destacan el uso de la entonación circunfleja como recurso prosódico de atenuación, asociado casi por definición al funcionamiento pragmático atenuador de *no-concesivo*. Por otra parte, se plantea que si se relaciona el esquema circunflejo sobre el *no-concesivo* con el tonema final del enunciado en cada uno de los casos, se comprueba que el carácter atenuado de este marcador se ve reforzado por un tonema circunflejo final en muchos casos. Según los autores, lo anterior da pie para formular que la atenuación no sólo se reflejará prosódicamente en el marcador, sino posiblemente también en el final del enunciado mediante el uso de una marca tan característica como el tonema circunflejo.

3.2. Investigaciones sobre diversidad sexual y funcional desde una perspectiva discursiva

En esta sección se presentan investigaciones que orientan el presente estudio, ya sea porque la temática abordada es homóloga o por el tipo de acercamiento metodológico que llevan a cabo. En primera instancia, tenemos la investigación de Vergara (2012-2015), *El discurso sobre la discapacidad en Costa Rica: el discurso sobre la discapacidad en ámbitos cotidianos, educativos y políticos*, la cual tiene como objetivo analizar el discurso sobre la *discapacidad* en ámbitos cotidianos, educativos y políticos, con el fin de describir y explicar

parte de la construcción social que existe sobre la *discapacidad* en Costa Rica en estratos socioeconómicos bajos y por parte de los diputados de la Asamblea Legislativa.

El estudio de López y Álvarez (2010), “Cortesía y estigma en el discurso sobre el Síndrome de Down”, plantea que en torno a los grupos minoritarios se producen estereotipos y estigmatizaciones y con ello se inhabilita en cierta forma al individuo para lograr una plena aceptación social. El objetivo de la investigación es estudiar la (des)cortesía en el discurso sobre una población estigmatizada como es la del Síndrome de Down. Para ello se examinan los textos de seis informantes: dos especialistas sobre el tema, una madre y un padre de una persona con Síndrome de Down y dos personas ajenas a esta condición genética. Teórica y metodológicamente la investigación se apoya en los planteamientos de la teoría de la cortesía y de la imagen social que han sido desarrollados por autores como Goffman (1963, 1970), Brown y Levinson (1987), Kerbrat-Orecchioni (2004), Bravo (2000) y Álvarez (2005). Los resultados apuntan a que las personas cercanas como la madre y el padre construyen una cortesía valorizante fundamentada en sentimientos positivos como el amor y la tolerancia. En cambio, las personas más distantes como las especialistas y las que no tienen ninguna vinculación con el Síndrome construyen una cortesía mitigadora basada en la atribución de estereotipos y prejuicios.

En otra investigación de López y Álvarez (2008), “Valoración e identidad en el discurso de sujetos con síndrome de Down”, se realiza un análisis cualitativo de los recursos de valoración utilizados por sujetos con síndrome de Down para describirse, expresar sus emociones, emitir juicios y referir las actitudes y valoraciones de los otros con respecto a la

condición Down. Para ello se siguen los lineamientos teórico-metodológicos de la teoría de la valoración (Martin 2000, Martin y Rose 2003, White 2003, Martin y White 2005). Específicamente, se analiza el componente semántico-discursivo de la actitud y sus tres niveles de expresión: el afecto, el juicio y la apreciación. Los resultados revelan una alta presencia de elementos de valoración en sus tres niveles. En la expresión del afecto y de la apreciación predominan recursos de valoración positiva y en el juicio, recursos que evidencian sanción social negativa desde la perspectiva de la ética.

La investigación de Van Amsterdam, Knoppers, Claringbould, y Jongmans (2012), titulada “‘It’s just the way...’ or not? How physical education teachers categorise and normalize differences”, explora como los profesores holandeses de educación física construyen discursivamente las diferencias corporales de los estudiantes relacionadas con el género, la *discapacidad* y la salud. Se desarrollan entrevistas semiestructuradas a docentes de secundaria de educación física y se elabora un análisis discursivo de carácter foucaultiano. Los resultados muestran que las tecnologías disciplinarias de categorización y normalización están insertas en dos tipos de discursos que los participantes desarrollan: el discurso de la naturalidad utilizado para explicar y abordar las diferencias de género y de funcionalidad, y el discurso de la transformación, utilizado para explicar y abordar las diferencias a nivel de la salud. De acuerdo con los autores, ambos discursos producen normas corporales en el ámbito de la educación física asociadas al *capacitismo*, la masculinidad y la delgadez. Sin embargo, la manera en que los profesores abordan la desviación y la normalidad varían según el discurso. De esta forma, los cuerpos “gordos” que fueron producidos como desviados a través del discurso de la transformación, fueron disciplinados en formas explícitas. Mientras

tanto, el discurso de la naturalidad resultó ser una justificación y naturalización de las diferencias percibidas en relación al género y la (dis)capacidad, que redundó en prácticas segregativas tales como modelos de enseñanza diferenciada.

Por su parte, retomamos el trabajo de Rodríguez y Valenzuela (2011), “Análisis semántico del discurso sobre diversidad sexual y sobre política pública LGBT en la Pontificia Universidad Javeriana”, en el que se pretende determinar cuáles son las concepciones sobre diversidad sexual y sobre la política pública LGBT de algunos de los miembros de la Pontificia Universidad Javeriana. La metodología utilizada consta de una entrevista semiestructurada aplicada a nueve participantes *homosexuales* y heterosexuales, 5 de ellos estudiantes y 4 de ellos profesores. La información obtenida fue analizada desde la perspectiva de análisis semántico del discurso propuesta por Teun Van Dijk. Se analizó el contenido proposicional de los enunciados y las implicaturas no convencionales propuestas por Grice (1975).

En esta investigación se encontró que las concepciones sobre diversidad sexual de los estudiantes y profesores son similares y están relacionadas con la existencia de personas con orientaciones sexuales y estilos diferentes, lo cual no implica que merezcan menos respeto. Por otra parte, pese a que se identificó que el conocimiento de la Política Pública LGBT es prácticamente nulo, algunos miembros de la comunidad educativa javeriana conciben dicha política como una medida que busca generar igualdad, tolerancia y respeto para las personas LGBT. De igual manera, se identificó que ha habido cambios respecto al tema de la

diversidad sexual en el ámbito educativo javeriano; no obstante, dichos cambios no se deben a la implementación de la Política Pública LGBT.

Finalmente, en el trabajo de Torres (2009), “Normalizar: discurso, legislación y educación sexual”, se brindan algunas líneas de análisis en torno a la producción de la Ley de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sancionada en 2006. Según el autor, esta Ley fue constituida tras vividos debates, lo que implicó la activación de una serie de procedimientos discursivos de poder y de normalización que posibilitaron el nacimiento del currículo oficial de la educación sexual. Se destaca la intervención de un discurso médico y de un discurso moralizante -concretamente católico- en la prescripción de identidades y cuerpos ideales, es decir, sanos, normales y heterosexuales. Tales instancias, simultánea y necesariamente, produjeron efectos de exclusión, delimitando un espacio abyecto para aquellas identidades y cuerpos contrarios a la heteronorma.

Los trabajos que se reseñan en esta sección tienen la virtud de mostrar cómo las construcciones en torno al cuerpo que se relacionan con la sexualidad y la funcionalidad están atravesadas por diversos discursos que las nombran y que reflexivamente son constituidos en ese acto de nombrar. La contraposición entre lo normal y lo anormal aparece así como una constante sobre la cual se dirimen las configuraciones discursivas sobre el cuerpo, en las cuales confluyen distintas concepciones ideológicas y relaciones de poder.

A pesar de que el análisis semántico, la teoría de la valoración y el análisis de la cortesía (que son los principales recursos lingüístico-discursivos utilizados en las investigaciones revisadas en este apartado) resultan cercanos al planteamiento desarrollado en este proyecto,

no se encontraron estudios que aborden la relación específica que ha sido propuesta en el mismo. En este sentido, se puede afirmar que persiste un vacío sobre el uso de estrategias pragmáticas de atenuación e intensificación en relación a la diversidad sexual y funcional, sobre el cual la presente investigación busca brindar algunas incipientes aportaciones.

4. Problema

Partiendo como señala Briz (2003), del hecho de que las categorías pragmáticas son formas asociadas a una actividad estratégica que afectan a lo dicho y al decir, al tiempo que algunas son reguladoras de la relación interpersonal y social entre los participantes de la enunciación, se plantea -a la luz de la revisión bibliográfica realizada y de la puesta en común de distintos planteamientos teóricos-, poner en relación dos conjuntos de factores: 1) estrategias de atenuación e intensificación, 2) discurso sobre diversidad sexual y funcional por parte de docentes de primaria.

Esta conjunción se materializa en la siguiente pregunta de investigación:

4.1. Pregunta de investigación:

¿Cómo operan las estrategias de atenuación e intensificación en el discurso de docentes de primaria del sistema de educación pública costarricense en torno a la diversidad sexual y funcional?

5. Objetivos

5.1. Objetivo general

- Analizar las estrategias de atenuación e intensificación en el discurso de docentes de primaria del sistema de educación pública costarricense en torno a la diversidad sexual y funcional.

5.2. Objetivos específicos

- Identificar los procedimientos lingüísticos utilizados en las estrategias de atenuación e intensificación del discurso de docentes de primaria frente a la diversidad sexual y funcional.
- Describir las funciones comunicativas a las que responden los procedimientos de atenuación e intensificación presentes en el discurso de docentes de primaria frente a la diversidad sexual y funcional.
- Establecer el valor enunciativo de los intensificadores y atenuadores respecto a la construcción de imagen en el discurso de docentes de primaria frente a la diversidad sexual y funcional.

6. Marco Teórico

En este apartado se abordan los referentes teóricos que estructuran la presente investigación, los cuales responden a una triangulación teórica que integra los siguientes niveles: 1) teoría sobre análisis del discurso, 2) estudio de la intensidad, teoría pragmática sobre atenuación e intensificación, así como la imagen y la cortesía lingüística, 3) teoría social sobre diversidad sexual y funcional. Los componentes teóricos discursivos se proponen como un punto de vinculación entre el análisis pragmático y el análisis social, cuyo enlace configura la finalidad heurística del estudio.

6.1. Discurso

Lo noción de discurso se remonta a la tradición filosófica griega del “logos”, como capacidad de servirse de la lengua, lo que muestra que desde sus orígenes se aplica al uso del lenguaje en tanto práctica social (López, 2014). Discurso es, por lo tanto, en esta tesis, un concepto bisagra, que junto al carácter pragmático de la investigación, nos permite establecer un diálogo con la materialidad de las formas en las que se expresan las estrategias de atenuación e intensificación.

Conviene, por lo tanto, precisar la forma en la cual será comprendido el discurso. De acuerdo con Charaudeau y Mainguenu (2005), “el discurso cobra sentido en el interior de un universo de otros discursos a través del cual debe abrirse camino (...), el discurso no

circunscribe un dominio que pueda ser estudiado por una disciplina consistente. Es más una manera de *aprehender el lenguaje*" (p. 183).

En la presente investigación retomamos la concepción foucaultiana del *discurso*, que consiste en una realidad supraindividual, en un tipo de práctica que pertenece a colectivos más que a individuos y que está siempre situado en diversas áreas o campos sociales. Los discursos tienen, no obstante, un fuerte impacto en los individuos, en tanto son quienes los construyen y quienes de forma reflexiva se constituyen a sí mismo discursivamente (Díaz-Bone, et. al., 2005). Este planteamiento resulta pertinente en la medida en que refleja la tensión que debe existir entre el ámbito social y subjetivo, tensión que, por demás, debe ser tomada en cuenta a la hora de estudiar fenómenos sociales.

Siguiendo a Van Dijk (1990), el discurso manifiesta o expresa y al mismo tiempo modela las múltiples propiedades relevantes de la situación sociocultural que denominamos su contexto. El estudio del discurso como acción puede adoptar una perspectiva más amplia y poner en evidencia las funciones sociales, políticas y culturales del discurso dentro de las instituciones, los grupos o la sociedad y la cultura en general. Determinar la forma en la que diversidad sexual y funcional son dispuestas y aprehendidas en el discurso docente, supone un análisis de la multiplicidad de interrelaciones que dicho discurso (así como el ámbito en el cual se desarrolla) pone en juego y en especial de las relaciones de poder que las hace circular.

Destacamos así dos características del poder planteadas por Van Dijk (2009):

- El poder social es una propiedad de la relación entre grupos, clases u otras formaciones sociales o entre personas, en su condición de miembros de la sociedad.

- En un nivel elemental, pero fundamental, de análisis, las relaciones de poder sociales se manifiestan característicamente en la interacción. Así es como decimos que el grupo A (o sus miembros) ejercen poder sobre el grupo B (o sus miembros) cuando las acciones reales o potenciales de A ejercen control social sobre B.

Si, como señalan Hodge y Kress (1988), los significados son producidos, distribuidos y consumidos cultural y socialmente a través de relaciones de poder, es necesario analizar las prácticas sociales en las que circulan, en tanto que, una forma particular de actuar, de significar y de utilizar los recursos semióticos, declara una versión particular de establecer el mundo y las relaciones sociales.

El ámbito educativo, como señala Wertchsh (1993), tiene una dimensión semiótica que se constituye en un escenario de construcción y negociación conjunta de significados. En consecuencia, de esta manera resulta comprensible el por qué resulta pertinente estudiar la relación poder – discurso – lengua a partir de la visión que tiene el personal docente sobre la diversidad. La forma específica de aprehender el lenguaje por parte del profesorado, permite comprender una variedad de aspectos culturales y políticos que están inscritos en ese marco institucional que llamamos Escuela.

6.2. Pragmática

La pragmática es una disciplina cuyo origen se puede situar en la filosofía del lenguaje de John Austin (1962), especialmente en su obra *Cómo hacer cosas con palabras*, en la que

sienta las bases para la comprensión del carácter performativo del lenguaje, que permitió trascender la lógica del enunciado como una mera descripción de algún estado de las cosas o los hechos.

De acuerdo con Escandell “se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario” (2013, p. 16). De esta forma, y siguiendo a la autora, la pragmática toma en consideración “factores extralingüísticos”⁶ a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical.

De acuerdo con Murillo (2004, pp. 256-258), existen cuatro dominios tradicionales de la pragmática en el estudio del lenguaje. A continuación se describen dichos dominios retomando el planteamiento del autor:

- Estudio de la deixis: Formas lingüísticas que solo pueden ser explicadas mediante el contexto (pronombres personales, formas de tratamiento, adverbios temporales y locutivos y deixis discursiva).
- Estudio de los actos de habla: Parte de la obra de Austin, y presupone que el lenguaje es acción y por lo tanto, los enunciados son actos de habla que deben ser evaluados por lo que hacen.

⁶ Entrecorramos “factores extralingüísticos”, pues consideramos que siguiendo la propuesta misma de Escandell, no se puede comprender el lenguaje sin tales factores, lo cual los hace aspectos intrínsecamente lingüísticos.

- El principio de cooperación y las máximas conversacionales: Se basa en la obra de Paul Grice (1975), formulador del principio, que consiste en un acuerdo previo que establecen los interlocutores con la finalidad de comunicarse y que, por lo tanto, funge como guía para los intercambios comunicativos. Grice establece cuatro máximas (cantidad, cualidad, relación y modalidad), cuya violación supone que el hablante quiere comunicar algo más de lo que dice, aspecto que permite formular la noción de implicatura, que se refiere al excedente de significado que cualquier enunciado puede tener en la conversación.
- El estudio de la cortesía: Tiene como propósito establecer ciertas reglas pragmáticas que regulan la actividad de los hablantes en la conversación, las cuales conllevan situaciones comunicativas distintas y se basan en suposiciones igualmente diferenciadas. El modelo de Brown y Levinson (1978) plantea que para todos los hablantes existe una imagen social que buscan proteger en el intercambio comunicativo. Sobre esta base, los autores describen una serie de estrategias que utilizan los hablantes, tendientes a atenuar la amenaza implícita a la imagen negativa de ciertos actos verbales, aspecto importante para comprender la identidad en términos del uso del lenguaje.

El presente estudio retoma aspectos de las dos últimas posiciones, siendo que tanto ese excedente de significado al que se alude como “implicatura”, como la imagen social que entra en juego en el intercambio comunicativo, constituyen componentes destacados para el análisis de las estrategias de atenuación e intensificación en el discurso docente.

Conviene aquí zanjar la particularidad que hace plausible designar a la pragmática como el paraguas general que cubre la presente propuesta de investigación. De acuerdo con Reyes (2011), tanto la pragmática como la sociolingüística y el análisis de la conversación estudian la comunicación en la complejidad de sus contextos, no obstante, su principal diferencia radica en que la pragmática trabaja con enunciados contruidos y tiende a concentrarse en el estudio de los procesos inferenciales por los cuales se comprende lo implícito. De esta forma interesa no sólo registrar aquello que fue efectivamente enunciado por parte del profesorado en relación a la diversidad sexual y funcional, sino también todas aquellas enunciaciones tácitas que se producen en la interacción comunicativa del proceso de entrevista.

6.3. Atenuación e intensificación como estrategias pragmáticas

En la presente investigación consideramos que las acciones que conllevan atenuar e intensificar deben ser leídas como procedimientos pragmalingüísticos. A nivel estrictamente formal, la atenuación y la intensificación suponen un incremento gramatical y léxico de una base neutra, un añadido, y, en sentido retórico, una perífrasis o circunloquio, es decir, un rodeo expresivo (Briz, 2006).

Sin duda, este nivel resulta de gran importancia para la comprensión del fenómeno que nos ocupa aquí, en tanto nos permite sistematizar y describir los insumos de los que dispone el lenguaje; no obstante, como se puede colegir a partir del subapartado anterior, si la pragmática constituye el encuadre teórico a partir del cual serán leídas las categorías de

“atenuación” e “intensificación”, es porque existen factores relacionados con la interacción social que nos permiten comprender su emplazamiento y sus funciones en la lengua hablada.

Este tipo de lectura encuentra en Meyer-Hermann (1988) uno de los primeros autores en plantear que la atenuación y la intensificación son procesos interactivos, es decir, que no son solamente cualidades semánticas inherentes a unas formas, sino que son procesos que se realizan en y a través de la interacción de los hablantes.

Nuestro interés por abordar la atenuación y la intensificación como categorías pragmáticas se refiere al hecho de que las formas lingüísticas en las que se plasman, se inscriben inexorablemente en intercambios comunicativos que adquieren por lo tanto un carácter social que resulta fundamental tener en cuenta, no solo para el entendimiento de las categorías en sí mismas, sino para alcanzar una comprensión más precisa de la forma en que son asidos determinados tópicos sociales, como los que nos ocupan en esta investigación.

6.3.1. El estudio de la Intensidad

Hablar de intensificación y atenuación supone pensar que existen un conjunto de construcciones lingüísticas cuyo significado e intencionalidad están sujetos a una lógica gradual que dirige su decantamiento en una u otra dirección. Por lo tanto, la noción de intensidad (en sentido estricto: - intensidad / + intensidad), resulta fundamental para la comprensión de los fenómenos lingüísticos objeto de estudio en la presente investigación. Por intensidad, entendemos:

“la expresión de diferentes valores relativos en una escala, que aumentan o disminuyen respecto a un punto de referencia, esto es, que lo rebasan bien en una dirección ascendente o descendente. Así, los componentes fundamentales para la expresión del significado de intensidad —semántico, pragmático o semántico-pragmático— son, por un lado, una escala de valores ordenados, y por otro, una orientación según la fuerza semántica o pragmática desde un punto o extremo hasta el otro punto o extremo de la escala. La desintensificación (o atenuación) mueve la interpretación hacia valores de menor fuerza, mientras que la intensificación desplaza la interpretación hacia elementos de mayor fuerza (Albelda y Mihatsch, 2016, p. 8).

Partiendo de este planteamiento, podemos afirmar, siguiendo a Romero (2007), que la intensidad de un fenómeno X resulta de la aprehensión (o expresión si se quiere) del desvío (o diferencia) entre dos estados X1 y X2 relativos a ese fenómeno. Todo desvío o diferencia, se caracteriza por una cierta amplitud, así como un determinado contraste y de acuerdo con la autora, se puede llamar cuantitativo al aspecto correspondiente a la amplitud y cualitativo al correspondiente al contraste.

El siguiente ejemplo permite explicar el razonamiento anterior:

- (3) en esta escuela ↑ digamos: (.) tenemos e: (.) docentes (.) que atienden a ese tipo de niños [estudiantes con discapacidad] pero un **ratito** (.) por ejemplo qué le digo yo (.) una lección {P1.5}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

En esta intervención se hace referencia al tiempo dedicado por parte de docentes del aula apoyo al trabajo con estudiantes con *discapacidad*. Siendo el tiempo invertido el fenómeno

sobre el cual se dirime el nivel de intensidad; la adición del sufijo diminutivo conlleva una desintensificación en la medida en que supone un desvío hacia uno de dos posibles estados (- tiempo / + tiempo). En términos de amplitud, “un ratito”, implica muy poco tiempo invertido, y en términos de contraste, resulta exiguo en función del tiempo que de acuerdo a la entrevistada “debería ser invertido”.

De acuerdo con Portolés (2007), existen dos formas de abordar la escalaridad, una por medio de la sustitución y la otra por medio de adicción. Para ello el autor brinda el siguiente ejemplo:

Supongamos que se ha convocado una huelga de profesorado en la universidad. Si se responde a la pregunta *¿Quiénes han hecho huelga? Con Algunos profesores*, se puede interpretar con una escala sustitutiva <algunos profesores \ TODOS LOS PROFESORES> y, en consecuencia, se implícita: ‘No han hecho huelga todos los profesores’. No obstante, también es posible otra interpretación siguiendo una escala aditiva:

	FUERZA +
algunos profesores + el resto de los profesores	—
	algunos profesores —

La interpretación sería: ‘No ha hecho la huelga el resto de los profesores’ (p. 139).

De acuerdo con el autor, en este caso, el planteamiento pretende reflejar que el valor superior de la escala es el resultado de la sumatoria de un elemento más a los elementos que constituyen el valor escalar inferior. Pasamos ahora a mostrar cómo opera este planteamiento mediante un ejemplo del corpus de estudio de la presente investigación:

- (4) yo tengo un montón de conocidos (.) personas **incluso** del gremio de la educación que son (-) gays {P5.22}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En este caso, la escala correspondiente comportaría la siguiente forma:

	FUERZA +
personas conocidas gays + personas conocidas gays del gremio de la educación –	
	personas conocidas gays –

En este tipo de casos, de acuerdo al análisis que realiza Portolés (2007) del adverbio de foco “incluso”, opera un proceso de reformulación que el hablante realiza al considerar que la fuerza de lo dicho es insuficiente para lograr el objetivo que se persigue a nivel comunicativo, razón por la cual se añade otro miembro discursivo que agregar más fuerza al argumento.

En este caso, la entrevistada puede considerar que a partir del primer señalamiento “tengo un montón de conocidos”, el interlocutor puede no apreciar la magnitud del señalamiento realizado, por lo que el añadir “personas incluso del gremio de la educación”, reemplaza el valor inferior previo, logrando zanjar de forma satisfactoria el planteamiento: “conozco muchas personas gays”, aspecto por el cual se infiere que la entrevistada considera tener un amplio criterio al respecto.

De forma similar Gast y van der Auwera (2010), quienes hablan de *operadores aditivos escalares*, los cuales se clasifican según la posición de la proposición, la cual está concernida por un “valor de umbral” (ascendiente, descendiente). Una característica a destacar de este

modelo, es que los operadores descendientes están subdivididos en dos grupos, por un lado están los operadores descendientes limitados a contextos no negativos y por otro, los operadores descendientes que pueden aparecer únicamente en contextos negativos. Esta clasificación es importante dado el realce que se brinda a la negatividad del contexto, pertinente en situaciones potencialmente amenazantes.

De acuerdo con Albeda y Mihatsch (2016), existen muchos otros tipos de escalas semánticas. Entre las primeras tenemos las *escalas semánticas de cuantificación* que consideran la mayor frecuencia desde una cantidad pequeña a una cantidad mayor (por medio de numerales o cuantificadores indefinidos); *las escalas semánticas de dimensión* que se manifiesta a partir de pares de adjetivos opuestos (grande/pequeño, gordo/flaco, etc.); *las escalas semánticas de grado e intensidad*, destacadas en el análisis de categorías gramaticales como adjetivos, adverbios, verbos, locuciones y estructuras comparativas o consecutivas.

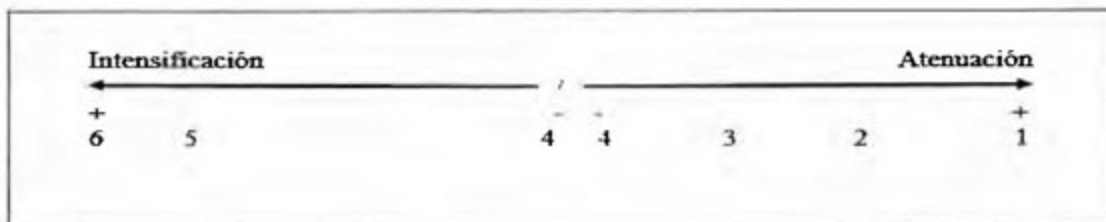
Por su parte, los mismos autores señalan que a medio camino entre la semántica y la pragmática, se encuentran las *escalas de modalidad deóntica y epistémica*, que influyen en la fuerza ilocutiva (modalidad deóntica de los actos directivos o la intensificación/atenuación de los actos asertivos en la modalidad epistémica). Sin embargo, señalan que las escalas creadas a partir de series epistémicas pueden reinterpretarse como escalas de cortesía, en el entendido de que constituyen expresiones óptimas para evitar el compromiso de un hablante con lo dicho o con su interlocutor, tal y como se plantea en el siguiente ejemplo:

Así, en *No cabe duda de que los estudiantes están apoyando a los sindicatos* puede verse atenuada con otra expresión de menor compromiso

epistémico como *Tal vez/Quizás/Parece ser que los estudiantes están apoyando a los sindicatos*. En la medida en que estos usos impliquen la gestión de imágenes interpersonales en la conversación, pueden verse como estrategias corteses (Albelda y Mihatsch, 2016, p. 10).

Por su parte, a un nivel puramente pragmático, las autoras destacan las *escalas de fuerza ilocutiva*, que son aquellas que regulan las obligaciones y compromisos de los hablantes y las *escalas de grado de cortesía, afectividad y expresividad*. En esta misma línea, Briz (2007), utiliza una *escala de modalización* para representar la gradualidad de la actividad argumentativa:

Cuadro 1
Escala de modalización



Fuente: Briz (2007).

Según el autor, este tipo de escala permite establecer un orden de mayor a menor atenuación cortés, en donde 1, 2 y 3 son las fórmulas más atenuadas, si se quiere las más corteses, mientras que 5 y 6 están en la zona escalar de intensificación, por lo que podrían entenderse como expresiones menos corteses o descorteses, al tiempo que 4 se ubica en la periferia de ambas zonas. Una consecuencia importante de este modelo, es que:

Se entiende, así pues, que atenuación y la intensificación son dos caras de una misma moneda, la de la modalización, que tiene que ver con la actividad argumentativa y de negociación de los acuerdos a los que hay que ir llegando en una conversación, si se quiere que ésta llegue a buen puerto

o, simplemente, llegue. Y de esta única escala los interlocutores eligen el grado y la táctica verbal en función de la estrategia para lograr la meta prevista (Briz, 2007, p. 14).

Todos los planteamientos que aparecen anteriormente constituyen un punto de referencia para la comprensión del fenómeno de la intensidad. En el análisis de resultados se abordan distintos procedimientos de atenuación e intensificación que conllevan actividades estratégicas que implican procesos argumentativos con distintos niveles de fuerza ilocutiva y carga semántica.

Para poder dirimir el valor de las categorías que pone en juego cada procedimiento, es necesario recurrir a una lógica escalar que muestre que el aumento o disminución de la intensidad es relativo, y por lo tanto contingente a la comparación con otras categorías con un valor no marcado. Partiendo de la centralidad de la aproximación pragmática en este trabajo, así como la relevancia de la lógica escalar en la comprensión de las estrategias de atenuación e intensificación, pasamos ahora especificar el valor teórico de ambos constructos.

6.3.2. Atenuación

De acuerdo con Charaudeau y Maingueneau (2005), la noción general de atenuador alude al hecho de que para conservar un mínimo de armonía entre los interactantes, estos deben esforzarse por “atenuar” los diversos actos amenazantes para la imagen que se ven movidos a cometer para con su(s) compañero(a/s) de interacción; es decir, «pulirlos», lijar sus artistas

y limar sus ángulos a fin de que no lastimen demasiado las imágenes sensibles y vulnerables de los participantes.

A nivel teórico, la atenuación es un constructo complejo que se enlaza con múltiples dimensiones:

La atenuación es una categoría retórico-pragmática que conecta la dimensión pragmática a la dimensión praxeológica: el actuar, al actuar eficaz; desde el punto de vista de los actos de habla, la ilocución a la perlocución; la dimensión sociolingüística a la dimensión psicolingüística; la dimensión de la eficiencia interaccional con la de la construcción de la identidad (autopresentación, expresión del *self*) (Mariottini, 2006, p. 112).

Como se puede colegir a partir de la cita anterior, existen diversos acercamientos al estudio de la atenuación y en esta investigación hemos optado por centrarnos en las aportaciones del Grupo de Investigación Val.Es.Co. (en especial las propuestas de Antonio Briz y Marta Albelda) por dos razones fundamentales, en primera instancia, porque el grueso de sus investigaciones se basan en el análisis de corpus del español (tanto peninsular como americano), y en segundo lugar, por la base pragmática que engloban sus investigaciones.

De acuerdo con Briz (2003), cada cultura o, incluso cada individuo, concede más importancia a determinadas acciones y temas polémicos o delicados en los que se produce un choque o conflicto individual y social, en donde se dirime aquello que es y aquello que debería ser, como en el caso del racismo.

A este propósito, Holmlander (2006) señala que cuando estas acciones o temas son amenazados, es previsible encontrar una mayor presencia de atenuantes. “En otras palabras, el grado de atenuación es proporcional al grado de desacuerdo que exista en la conversación, y a la estimación del hablante sobre el grado de aceptación por parte del oyente” (p. 10).

Dos aspectos resultan particularmente importantes en este punto, en primer lugar el carácter interaccional ya anteriormente evocado y el papel que juega la búsqueda o el deseo de aceptación. Nuevamente seguimos a Briz (2003) en este punto, para quien la atenuación es un recurso estratégico dentro de la actividad argumentativa y conversacional que busca la aceptación del oyente, ya sea de lo dicho y del decir o del propio hablante.

Albelda (2010a, p. 51) sintetiza la propuesta de Briz en los siguientes términos:

- *Atenuación de lo dicho* o del contenido proposicional. Se atenúa también indirectamente el decir: es aquella por la que se minimiza la cantidad o se expresa un elemento de la proposición de forma vaga o imprecisa.
- *Atenuación directa del decir* o de la fuerza ilocutiva de un acto de habla. De manera simplificada, partiendo de la tipología clásica de actos de habla, la atenuación puede afectar a actos asertivos, directivos, comisivos (promesa e invitación) y expresivos. En el caso de los declarativos no es pertinente aplicar estrategias de atenuación, puesto que no pueden recibir gradación de la fuerza ilocutiva y siempre se realizan con el mismo grado de fuerza cero.

Este aspecto muestra un significativo punto de encuentro con los estudios de la cortesía lingüística que será explicado más adelante (§ 6.4). No obstante, es importante señalar que el autor precisa que el ser cortés del atenuante, antes que un fin en sí mismo, es una estrategia, un recurso tácito eficaz y eficiente en la negociación, dispuesta por y para el acuerdo.

Habiendo arribado a este punto, pasamos a detallar una definición del concepto de atenuación, que de acuerdo a sus proponentes es el producto de una visión general que busca conciliar los diferentes modos de entender dicho concepto:

(...) la atenuación es una actividad argumentativa (retórica) estratégica de minimización de la fuerza ilocutiva y del papel de los participantes en la enunciación para lograr llegar con éxito a la meta prevista, y que es utilizada en contextos situacionales de menos inmediatez o que requieren o se desea presenten menos inmediatez comunicativa. Así, unas veces, habrá atenuación de hablante y, por tanto, la estrategia tendrá un carácter más monológico; otras, atenuación de hablante y oyente y, por tanto, tendrá un carácter más dialógico y a menudo cortés (Briz y Albelda, 2013, p. 292).

Un aspecto a destacar de esta definición es la posibilidad que brinda de atender al carácter monológico de las estrategias de atenuación, que resulta bastante propicio para el abordaje de planteamientos de investigación como el que aquí se presenta, en el que se utilizan entrevistas como método de recolección del corpus de estudio.

Para concluir con este subapartado, retomamos a Albelda y Cestero (2011), quienes entendiendo que la atenuación es una estrategia pragmática al servicio de la comunicación mediante la que se pretende minimizar el efecto de lo dicho o lo hecho, puntualizan a su vez

los elementos del proceso comunicativo que pueden ser atenuados, a saber, al mensaje, al oyente o a la relación entre ambos, precisión importante al momento de decodificar los componentes del mensaje.

6.3.3. Intensificación

Una dificultad mayor para el estudio de la intensificación, reside en el hecho de que existen múltiples términos para dar cuenta de un conjunto de fenómenos que entran dentro del espectro de la intensificación. Así por ejemplo, se habla de énfasis (González, 1984), expresividad (Herrero, 1991), realce lingüístico (Ferrer y Sánchez, 1998), gradación (Martín, 1998)⁷, entre otros conceptos que resultan bastante próximos al espectro antes referido.

Así por ejemplo, de acuerdo con Arce (1999), el intensificador es entendido como mecanismo de reforzamiento que conlleva una afectación semánticamente que produce cambios o variaciones de significado en el término al que acompañan, pero también desde el punto de vista pragmático, pues tienen una impronta a nivel de las actitudes o valoraciones de los interlocutores, en los que intervienen factores extralingüísticos como el contexto, la intención del hablante, los gestos, el tono de voz empleado y las inferencias que se producen en el interlocutor.

⁷ Estas referencias fueron ubicadas gracias al trabajo de Albelda (2005). Se incluyen aquí únicamente los textos que se pudieron obtener mediante el servicio de bases de datos (Dialnet y EBSCO).

Dada la multiplicidad de acercamientos que existen en torno a este constructo y al traslape de nociones –que si bien conjugan referentes teóricos que resultan próximos o colindantes–, estas no están necesariamente cohesionadas. Por esta razón, hemos optado por fundamentar nuestra propuesta, al igual como se procedió en el caso de la atenuación, en los trabajos del Grupo de Investigación Val.Es.Co., en este caso centrándose principalmente en los aportes de la autora Marta Albelda.

Para Albelda (2005), es necesario visualizar dos vertientes, en lo que se refiere a la comprensión de la intensificación, una correspondiente al ámbito del enunciado y la otra al ámbito de la enunciación. En lo que respecta al primero, “se ha entendido como un valor semántico del contenido proposicional manifestado gramaticalmente de diversas formas” (p. 26), lo cual supone una modificación de la cantidad y/o de la cualidad en el significado de algunas categorías gramaticales. Mientras que, en la segunda vertiente, la correspondiente a la enunciación, prominentemente se ha hablado de la intensificación como el refuerzo de la aserción.

Por otra parte, retomamos aquí la discusión formulada anteriormente a propósito del estudio de la intensidad como categoría englobante, de tal forma que, dado que la intensificación constituye un fenómeno escalar, “no se puede entender como una categoría clasificatoria, sino comparativa, relativa: un elemento que se explica comparativamente es un elemento escalar. Algo se ve intensificado con respecto a algo que no lo está; en este sentido, la intensificación requiere la existencia de un punto de referencia” (Albelda, 2004, p. 107).

Sobre este punto, conviene profundizar la forma en que la autora concibe que se da la relación entre la intensificación y su significado a nivel del enunciado, para la cual indica que “el enunciado intensificado señala cuál es el punto a partir del cual se establece la intensificación porque lo *entraña* en su significado escalar” (Albelda, 2014, p. 108). De esta forma, los elementos más débiles que aparecen en el enunciado, funcionan como puntos de referencia, brindando la clave para el reconocimiento de los elementos intensificados.

Cabe decir por demás que la intensificación al igual que la atenuación, puede actuar en el ámbito proposicional y en el modal. De acuerdo con Albelda y Álvarez (2010), en función de la incidencia enunciativa, se puede hablar de:

- Intensificación en el ámbito proposicional o del *dictum*: se configura sobre un elemento de la proposición.
- Intensificación en el ámbito de la modalidad o *modus*: entendiéndola en sentido amplio, que incluye las modalidades oracionales, apreciativas y lógicas (epistémica y deóntica).

Por otra parte, conviene señalar (dada su importancia en lo que respecta a la construcción de imagen), que la intensificación es también una de las manifestaciones pragmáticas de la cortesía valorizante, en tanto que, “la intensificación surge como mecanismo de filiación pragmática entre los interlocutores, lo que dentro de la Teoría de la Cortesía representa un máximo grado de afinidad entre estos” (Hildago, 2011, p. 275).

Una vez planteados los distintos factores que se relacionan con el acto pragmático que conlleva intensificar, procedemos ahora a brindar una definición del concepto de intensificación, el cual resumimos, se refiere a:

“(…) una estrategia evaluativa del contenido proposicional o de la modalidad. En parte está codificada en la lengua y, a su vez, refuerza la implicación del hablante en la comunicación e imprime un grado mayor de compromiso con lo dicho que, en consecuencia, produce efectos a nivel comunicativo y social. Este fenómeno no se definirá solo como un valor semántico, sino como un aspecto perteneciente al plano de la expresión, puesto que el hablante emplea una serie de formas lingüísticas para ponerlas al servicio de sus propósitos comunicativos. (Albelda, 2005, p. 188)

Como se puede colegir a partir de esta definición, el carácter implicacional y estratégico destacan como aspectos pragmáticos claves en la comprensión de las estrategias intensificadoras, aspecto que consideramos decisivo para la comprensión del discurso del personal docente, objeto del presente estudio.

En esta línea, conviene enfatizar que el aumento o disminución en la expresión del significado está asociado, de acuerdo con Montecino (2004), a diferentes finalidades comunicativas: 1) constituye una estrategia para que el “yo” refuerce la verdad de lo expresado; 2) permite que el hablante haga valer su intención de habla en forma co-constructiva, o bien, 3) ejerce influencia en el interlocutor en tanto juego de imágenes. De acuerdo con el autor, estos fines parten del supuesto de que todo acto de habla representa una amenaza y, en consecuencia, el mismo debería asumirse como un acto de poder, dimensión a la cual haremos referencia en el siguiente apartado.

6.4. La imagen y la cortesía lingüística

Si, como señalan Calsamiglia y Tusón (2007), socialmente se concibe la actividad comunicativa como una escena en donde los actores interpretan un papel, el sujeto se considera como un personaje que se va definiendo en el proceso mismo de interacción con los otros. Por su parte, desde la microsociología de cotidianidad, Irving Goffmann habla de “actuación” para referirse a la actividad de un sujeto que tiene lugar frente a un observador u observadores y que posee cierta influencia sobre ellos. Precisa a este respecto:

Será conveniente dar el nombre de «fachada» (*front*) a la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación. La fachada, entonces, es la dotación expresiva de tipo corriente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación” (Goffman, 2007, p. 33-34).

En el planteamiento de Goffman, puesto que la interacción se concibe como algo potencialmente conflictivo, en la que la imagen se puede perder o degradar, los rituales de la interacción se encaminan a mantener a salvo la imagen propia y la de los demás a través de rituales de reparación o de compensación, si ha habido ofensa, o bien a través de rituales para evitar el conflicto, particularmente visibles en la relación interpersonal pública. Siguiendo a Calsamiglia y Tusón (2007), “la definición de imagen parte de los otros, de la manera como éstos interpretan y valoran la «línea» y «orientación» que una persona toma en una situación de comunicación determinada” (p. 160).

Entendemos de esta forma que los comportamientos verbales y por derivación, la elección de componentes lingüísticos como los atenuantes y los intensificadores, son indicadores simbólicos de la construcción de imagen. Siguiendo a Bravo (2002), “la identidad personal del “yo” (*self*) es un conjunto de cualidades sin las cuales un individuo no puede imaginarse a sí mismo (noción psicológica); en lo social, el “yo” es un conjunto relativamente estable de percepciones acerca de quiénes somos en relación con nosotros mismos, los otros y los sistemas sociales” (p. 100).

Por otra parte, Bravo (2010) precisa que si se delimitan los contenidos socio-culturales, es posible llegar a describir la configuración de una *imagen social básica*, mediante la cual “se formaliza la idea de que los usuarios de una lengua reconocen en forma “habitual” determinadas expresiones y acciones de cortesía, a partir de un bagaje común producto de sus experiencias comunicativas anteriores a la presente” (p. 26). De acuerdo con la autora, esta *imagen social básica*, constituirá un conocimiento compartido y contractual que los usuarios de una comunidad de habla suponen existente y que subyace a la producción y realización de actividades de cortesía.

En este sentido, la cortesía debe entenderse como un conjunto de estrategias destinadas a evitar o mitigar los conflictos entre los objetivos de un hablante y los de su destinatario; es, por lo tanto, una estrategia al servicio de las relaciones sociales. Autores como Robin Lakoff y Geoffrey Leech establecen las bases para el estudio de la cortesía lingüística (Álvarez, 2005) y brindaron aportes que fueron poco a poco consolidando este ámbito de estudio.

En este apartado nos centraremos en el modelo propuesto por Brown y Levinson [1978], por el énfasis que brindan a la noción de “imagen”, inspirada en su obra del concepto de imagen desarrollado por Goffman [1959] al que anteriormente se hizo referencia. Para estos autores, la imagen (face) “is something that is emotionally invested, and can be lost, maintained, or enhanced, and must be constantly attended to in interaction” (Brown y Levinson, 2004, p. 311).

En lo sucesivo, salvo indicación contraria, retomaremos la exposición del modelo de Brown y Levinson desarrollada por Escandell (2013, pp. 154-156). En lo que atañe a la comunicación, el modelo parte de que los individuos presentan dos propiedades básicas que sirven para explicar su comportamiento comunicativo:

- *Racionalidad*: Cada individuo posee un modo de razonamiento que se puede definir con precisión, y que le conduce de los fines que persigue a los medios necesarios para intentar conseguir dichos fines. Está ligada al principio de cooperación.
- *Imagen pública (face)*: Cada individuo tiene y reclama para sí una cierta imagen pública (un cierto prestigio) que quiere conservar. Está ligada a la cortesía.

Como señala Haverkate (1994):

Es inherente a esta visión que la personalidad humana es un objeto sagrado cuya violación no suele quedar impune. La sanción es el conflicto, o sea, un tipo de interacción marcado, valorado negativamente por ir en contra de las normas generalmente aceptadas. Para evitar que se produzca esta situación, los interactantes buscan un equilibrio, intentando proteger su propia personalidad, así como la del otro (p. 17).

De la necesidad de salvaguardar la imagen pública, derivan todas las estrategias de cortesía. La cooperación entre los hablantes se basa precisamente en el supuesto compartido de que la imagen pública es vulnerable, de que hay que ponerla a salvo y de que una manera de hacerlo consiste en no dañar la de los demás. De esta forma se conciben dos vertientes en torno a la imagen:

- *Negativa*: deseo de tener libertad de acción, de no sufrir imposiciones por parte de los demás, de dominar el propio territorio.
- *Positiva*: deseo de ser apreciado por los demás, y de que otros compartan los mismos deseos.

Partiendo de la idea de que todos los individuos tienen una imagen pública que quieren mantener a salvo para el buen funcionamiento de relaciones sociales, Escandell (2013) plantea que existen acciones que crean conflictos de intereses y que ponen en peligro la imagen pública, ya sea de uno mismo o del interlocutor. En este caso, se trata de acciones que amenazan la imagen pública (*face-threatening acts*) y cuyo impacto, por lo general, se busca aminorar.

A modo de problematización final sobre este subapartado, traemos a colación a Briz (2012), para quien, si bien es cierto que la cortesía constituye una actividad social fundamental de acercamiento al otro (una actividad lingüística y social conjunta) que resulta imprescindible para la efectividad y la eficacia del discurso, la no presencia o menor presencia de estrategias lingüísticas de atenuación no implica necesariamente menos cortesía o descortesía y ni siquiera los actos codificados como amenazadores o los actos intensificados son necesariamente y siempre descorteses y que, incluso, algunas veces podrían ser corteses.

Según el autor, si se entiende que estas correlaciones o no correlaciones dependen de la situación de comunicación, pueden explicarse a partir del concepto de inmediatez comunicativa o coloquialidad; de esta forma, una situación de mayor inmediatez comunicativa permite a veces en algunas culturas ciertos modos de interacción lingüística y social que no se darían en otra situación, en otras culturas y para otros hablantes ajenos al grupo sería asociales y descorteses. Esta tensión es un aspecto que se tiene en cuenta al momento de establecer las correspondientes inferencias discursivas de las estrategias de atenuación e intensificación en el discurso del personal docente que constituye el público meta de esta investigación.

6.5. Diversidad sexual y diversidad funcional en el ámbito educativo

En este apartado se realiza una prospección sobre las discusiones que consideramos destacadas para el análisis teórico de la diversidad sexual y funcional, fundamentalmente basado en referentes propios de las ciencias sociales.

Una ya larga y considerable tradición de investigaciones sobre *discapacidad*, así como el amplio y diverso ámbito de estudios de género y sexualidad, han influido considerablemente en el análisis de los procesos educativos, así como en los efectos de determinadas prácticas pedagógicas a nivel del estudiantado. Con el advenimiento de los *Gay and Lesbian Studies* en los setentas y ochentas y el posterior desarrollo de la Teoría *Queer*, se desarrolló una serie de estudios inspirados en los análisis históricos de Michel Foucault. Dichos análisis parten de la noción de genealogía, que supone llegar a una aproximación que pueda dar cuenta del

sujeto en la trama histórica, es decir, una forma de historia que dé cuenta de la constitución de saberes, discursos y dominios de objeto (Foucault, 2001).

Se emplea el concepto de *diversidad funcional*, el cual surge especialmente en España como una vía de autoreconocimiento que se contrapone al carácter estigmatizante que conlleva el término *discapacidad*. Mediante la enunciación del concepto de *diversidad funcional* se alude: “a una realidad en la que la persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos no tienen en cuenta esa diversidad funcional” (Palacios y Romañach, 2006, p. 108). Por su parte, la *diversidad sexual* es entendida desde los planteamientos de la teoría *queer*, la cual parte de una crítica a la heteronormatividad (la idea de que la heterosexualidad es la forma natural y correcta de relacionarse) y la cissexualidad (la idea de que debemos identificarnos con la denominación biológica que nos fue asignada al nacer), como ejes fundamentales para subtender el sistema hegemónico sexo – género (Fernández, 2016b).

Existe una relación estrecha desde el punto de vista genealógico respecto al tridente género/sexualidad – *discapacidad* – educación. Cada uno de estos componentes alcanzó una prominencia en el sistema mundo occidental en periodos históricos bastante próximos, siendo que tanto la retórica médica en torno a la sexualidad y *discapacidad* como el modelo educativo prusiano (Gatto, 2001), proliferaron en el seno de la razón centro europea de los siglos XVIII y XIX. Estrechamente relacionado con la cuestión de las condiciones psíquicas de la subjetividad, está la preocupación acerca de los límites corpóreos de la subjetividad.

Para Grosz (1996), la manera en que el cuerpo es vivido y representado, así como los acercamientos y efectos de la corporalidad del sujeto en su identidad, parecen aspectos cruciales, a pesar de ser usualmente factores desestimados en cualquier explicación sobre el sujeto.

Davis (2000) señala que la *discapacidad* es una relación socialmente determinada hacia el cuerpo que fue relativamente organizada en los siglos XVIII y XIX y propulsada por factores económicos y sociales como parte de un proyecto más general de control y regulación del cuerpo. Para Davis, dichos análisis encajan con otros aspectos de la regulación del cuerpo que hemos llegado a nombrar crimen, sexualidad, género, enfermedad, subalternidad, entre otras. La escuela, al conformar un aspecto central en el engranaje de la sociedad contemporánea, ha constituido un agente activo en ese proceso de control y regulación del cuerpo, que opera en mayor o menor medida en determinados aspectos de la subjetividad.

En esta línea, el estudio de McRuer (2006) identifica las formas en que la demanda cultural de producir estudiantes que tengan habilidades medibles y que escriban de manera ordenada, está conectada a las demandas compulsivas de heterosexualidad y *capacitismo* corporal que habitamos ordenadamente, y que conllevan identidades coherentes o dirigidas. La noción de normalidad representa un aspecto clave en la aproximación de McRuer. Para este, la heterosexualidad compulsiva está entrelazada con el *capacitismo* corporal en la medida en que ambos sistemas trabajan para (re)producir el cuerpo capacitado y la heterosexualidad.

Existen paralelismos en cómo se ha conceptualizado y discriminado a quienes excedían las normas sexuales y *capacitistas* que generan un espacio de “normalidad”. Así, por ejemplo, el paso del modelo de la prescindencia (conformado por los submodelos eugenésico y de marginación), pasando por el modelo rehabilitador, hasta llegar al modelo social y de los derechos humanos (Palacios, 2008) en lo que respecta a la *discapacidad*, resulta análogo al recorrido de aprehensión institucionalizante que ha permeado a las personas sexualmente diversas.

Las personas con sexualidades y prácticas no normativas y con diversidad funcional también comparten una trayectoria histórica como «seres pecaminosos», «demoníacos», «defectuosos», o similares, que por otra parte buena parte de las religiones han necesitado para generar la noción de «milagro» y «sanación». La discriminación a la que se enfrentan cotidianamente afecta a áreas clave de su desarrollo y de su socialización como es la aceptación familiar, el acceso a la escuela, vivienda, ocio o empleo, entre otras. También son similares los procesos de estereotipificación y representación simplista y repetitiva en todo tipo de medios. Fruto de esta estigmatización a menudo se sienten aisladas, incluso en sus familias, en sus barrios o en los entornos más inmediatos en los que viven. (...) Por otra parte, estas personas han construido movimientos sociales que cuestionan la naturalización de las normas sociales anteriormente mencionadas, que tratan de situar a las personas como sujetos, no como objetos, ya sea de estudio, de tratamiento, de cambio social, etc. (Platero y Rosón, 2012, p. 134).

Por su parte, Mog (2008), señala que entendiendo las formas en que los estudios transgénero y los estudios de *discapacidad* se intersecan, podemos tener un entendimiento más profundo de ambos campos y reconocer el potencial para cambiar los sistemas sociales inaccesibles.

Por el potencial que ofrecen tales bifurcaciones, las investigaciones que plantean la incorporación del instrumental analítico de la teoría *queer* al campo pedagógico constituyen un antecedente de primer orden para el presente proyecto. La teoría *queer* ofrece en este sentido métodos críticos para marcar las repeticiones de la normalidad como una estructura y como una pedagogía, e insiste en tres componentes fundamentales: el estudio de los límites, el estudio de la ignorancia y el estudio de prácticas de lectura (Britzman, 1998).

La reiteración de pautas generizadas que refuerzan los binarios somatopolíticos de hombre/mujer, masculino/femenino, constituyen siguiendo a Wittig (2007), un instrumento para la configuración de un contrato social heterosexual, el cual, argüiremos, retomando los planteamientos de McRuer (2006), es refrendado cotidianamente por medio de diversos rituales y discursos que se encuentran fuertemente intrincados con el aparato de control que produce la antípoda biopolítica del sujeto capacitado/discapacitado.

Interesa en particular la educación formal en el nivel primario, pues quien efectúa la entrada al sistema educativo formal está por un lado sujeto a la reiteración de determinados patrones sexuales y *capacitistas*. Sin embargo, este ingreso no implica únicamente una reiteración secuencial, cual si se tratase de etapas del desarrollo sociocultural, el agregar a “educación” el ingrediente de “formal”, no es un detalle en absoluto anodino, implica la instauración de un nuevo orden simbólico, en el cual son (re)encuadradas determinadas pautas presentes en otras esferas, como la familia, la comunidad, o los medios de comunicación, pero en este caso con el auspicio de una razón estandarizada bajo la tutela del Estado.

El hecho de que una serie de características y conductas con un sustrato corporal se presenten como inaccesibles a las posibilidades de comprensión en el escenario biopolítico de la educación, conlleva, al decir de Butler (2007), reafirmar de manera indefectible su reiteración [las tautologiza] y reifica como referentes [las naturaliza]. Bajo este encuadre, se vuelve imperativo analizar el marco de interdicciones encargadas de regularizar el binomio cuerpo normal – cuerpo anormal.

De manera reciente, se han empezado a vislumbrar algunos factores homólogos que permiten establecer nexos respecto a la configuración del cuerpo funcionalmente diverso (*Crip Theory*) y el cuerpo sexualmente diverso (*Queer Theory*). La presente investigación busca incorporar el caudal teórico de estos abordajes al análisis de las concepciones que maneja el personal docente sobre la diversidad sexual y funcional en relación con su ámbito de trabajo.

Con el objetivo de cernir tales concepciones, optamos por hacer énfasis en las estrategias pragmatolingüísticas de atenuación e intensificación presentes en el discurso del profesorado sobre diversidad sexual y funcional, entendiendo que dichas estrategias, al conllevar un aumento o disminución en la expresión de significado (asociado tanto a la intención de reforzar la imagen del “yo” como a ejercer una influencia en el interlocutor), constituyen una vía plausible para captar las concepciones que maneja el personal docente sobre las temáticas objeto de estudio.

7. Metodología

7.1. Descripción general de la estrategia metodológica

Esta tesis parte de un enfoque cualitativo, en tanto que privilegia la profundidad y el análisis fino como vías fundamentales para alcanzar la validez científica. De acuerdo con Reguera (2008), el enfoque cualitativo es un proceso sistemático que conlleva la identificación del significado y comprensión de la realidad. En este sentido, la decisión de decantarse por un acercamiento cualitativo responde justamente a la conjunción de aspectos tales como significados, contexto e interpretación, aspectos que desde nuestro punto de vista resultan imprescindibles para dar cuenta del problema de investigación aquí planteado.

Respecto al alcance, la investigación responde a la clasificación de los estudios exploratorios, que son aquellos que “se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 91). La propuesta aquí planteada busca indagar sobre dos temática de interés social, como son la diversidad sexual y la diversidad funcional –que han sido especialmente abordadas en el ámbito de las ciencias sociales–, desde una perspectiva lingüística, específicamente desde un enfoque pragmático, que como se puede colegir a partir de la revisión de antecedentes, no ha sido abordada de una forma tan específica hasta el momento.

7.2. Definición del procedimiento para seleccionar a las personas participantes

Esta tesis se realiza mediante un corpus de entrevistas perteneciente al proyecto “Diversidad sexual y diversidad funcional: La (re)producción de subalternidades en el sistema educativo costarricense” (N° 724-B4-349), llevado a cabo por parte del proponente de la presente investigación, durante el periodo 2014-2016 en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica.

Dicho proyecto se orienta al análisis de las condiciones de subalternización a las que está sujeto el estudiantado en el sistema educativo costarricense en relación con la diversidad sexual y la diversidad funcional. Uno de los objetivos de este proyecto consistió en conocer la opinión, conocimiento y experiencia del profesorado de educación primaria sobre diversidad sexual y funcional en el marco de su labor docente. Para ello se llevaron a cabo entrevistas abiertas (en el siguiente apartado se describirá las características de dichas entrevistas) a docentes de cuatro centros.

Cada entrevista tiene una duración aproximada de 15 minutos. El corpus está compuesto por 18 entrevistas, de las cuales se seleccionarán 10 para el desarrollo de esta investigación. La determinación del número entrevistas se tomó a partir de una conversación personal sostenida con el profesor Antonio Briz, quien a la luz de la formulación del problema de investigación propuesto, recomendó trabajar con una cantidad de 10 entrevistas. (Antonio Briz, *comunicación personal*. 10 de mayo de 2016).

La selección de entrevistas responde a un criterio de homogenización respecto a la duración de las grabaciones. Se eliminaron aquellas entrevistas que estuviesen fuera del rango promedio de 15 minutos. Tres de ellas, además de reunir esta condición, fueron utilizadas para la publicación de un estudio de caso⁸.

7.3. Definición de los procedimientos utilizados para la recolección de información.

De acuerdo con Hymes (1986), la determinación del *género* de la comunicación es uno de los componentes necesarios para comprender la naturaleza de cualquier evento comunicativo, aspecto que resulta por demás de particular importancia para el desarrollo de una investigación de carácter pragmático. Este apartado se aboca a dos fines principales, en primer lugar, hacer referencia a las características de la entrevista (que fue el instrumento para la recolección de información seleccionado en el marco del proyecto antes citado), así como destacar su valor dentro del actual marco de investigación y, en segundo lugar, describir bajo la tipología SPEAKING desarrollada por el mismo Hymes, las características de las entrevistas realizadas y los ejes temáticos sobre los cuales fueron llevadas a cabo.

De acuerdo con Tusón (2016, pp. 71-72), la entrevista conlleva las siguientes características:

1. El número de participantes suele reducirse a dos.
2. Los papeles de los participantes son claramente asimétricos: la persona que entrevista y la entrevistada. Quien entrevista es responsable de iniciar la interacción, de

⁸ Fernández, Daniel. (2017). *Corporalidades disidentes: antagonismos en la mirada docente*.

preguntar y, normalmente, de decidir cuándo se acaba la entrevista (a veces la duración de la entrevista se ha pactado con anterioridad). Por su parte, la persona entrevistada tiene la responsabilidad de proveer la información que constituye el contenido básico de la entrevista.

3. La estructura básica de la entrevista es la de pregunta-respuesta.
4. La longitud de los turnos suele ser desequilibrada: habla más la persona entrevistada que quien entrevista, excepto en algunas situaciones –que podríamos considerar anómalas– en las que quien entrevista habla más.

Dicha caracterización es importante en tanto responde a los criterios generales de toda entrevista y, por lo tanto, constituye la base inicial para describir el mecanismo de recolección de información utilizado para la conformación del corpus de análisis.

A un nivel más concreto, la técnica de entrevista utilizada es de carácter abierto, lo cual en primera instancia favorece la iniciativa de habla por parte de las personas entrevistadas y, en segunda instancia, asociado al aspecto precedente, resulta un mecanismo que se adecúa al abordaje del problema de investigación propuesto, dada la especificidad de los recursos discursivos a los cuales se aboca.

El siguiente señalamiento permite ubicar mejor dicho planteamiento:

La entrevista abierta de investigación social tiene su mayor sentido al ser utilizada donde interesa conocer los actos ilocutivos más expresivos de individuos concretos que, por su situación social, nos interesan para localizar discursos que cristalizan no tanto los metalenguajes colectivos

centralmente estructurados, sino las situaciones de decentramiento y diferencia expresiva. (Alonso, 1999, p. 226).

Entender la relación que establecen los hablantes con los enunciados que profieran es un aspecto central del presente planteamiento y, siguiendo nuevamente a Alonso (1999), “la técnica de la entrevista abierta se presenta útil para obtener informaciones de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (p. 226).

En otras palabras, la entrevista abierta constituye un procedimiento que posibilita establecer una relación directa entre el nivel social y lo individual, que en esta investigación se refiere a la relación entre el plano discursivo y los recursos lingüísticos en los que toma forma.

Los ejes sobre los cuales se llevaron a cabo las entrevistas son los siguientes:

- Conocimientos acerca de la noción de diversidad.
- La diversidad y sus manifestaciones en el ámbito educativo.
- Conocimiento, opinión y experiencias sobre diversidad sexual en el ámbito educativo.
- Conocimiento, opinión y experiencias sobre diversidad funcional en el ámbito educativo.

En el Cuadro 2, se presenta la caracterización de las entrevistas realizadas de acuerdo con los componentes del modelo SPEAKING.

Cuadro 2
Caracterización de entrevistas de acuerdo al modelo SPEAKING

Componente	Descripción
Situation (situación)	Las interacciones comunicativas fueron realizadas en cuatro centros educativos, dos pertenecientes a la provincia de San José y dos a la provincia de Heredia. Los cuatro centros educativos reciben a una población estudiantil con un nivel socioeconómico bajo y medio. Dentro de cada institución, los lugares en los que se realizaron las entrevistas fueron salones de clase, oficinas o salas de profesores y los pasillos de las escuelas.
Participants (participantes)	Existen dos tipos de participantes. El entrevistador y las personas entrevistadas. El primero corresponde a una persona con formación universitaria que entra en la interacción en calidad de investigador. Por su parte, las personas entrevistadas son profesionales, con formación en educación primaria (materias básicas y especiales), con más de cinco años de ejercicio de su carrera. Tres cuartas partes de las personas entrevistadas son mujeres y una cuarta parte hombres. El papel desempeñado en la interacción comunicativa por parte de las personas entrevistadas es el de docentes, dado que las preguntas formuladas atienden específicamente a dicha condición. La relación entre el entrevistador y las personas entrevistadas es por lo tanto distante.
Ends (finalidades)	La finalidad de la interacción está definida en función de los intereses de investigación del entrevistador, que en este caso consistió en conocer la opinión, conocimientos y experiencias del personal docente de primaria sobre la diversidad sexual y funcional en el marco de su labor docente.
Act sequences (secuencia de actos)	La interacción se organiza de acuerdo con la estructura pregunta – respuesta. Las preguntas se caracterizan por ser breves y concisas, en procura de limitar lo más posible la intervención del entrevistador y de obtener respuestas amplias por parte de las personas entrevistadas.
Key (clave)	La definición de este componente no resulta unívoca. El tono general de las interacciones es de carácter serio y se puede clasificar como una entrevista formal. No obstante, la atmósfera de las interacciones adquiere en la mayoría de los casos un cariz coloquial.
Instrumentalities (instrumentos)	El medio a través del cual circula el mensaje es la comunicación oral cara a cara, de tal forma que el canal es de índole visual y auditivo. Las interacciones se realizan en el idioma español y a nivel de la forma de hablar existe una alternancia entre el registro formal y coloquial.
Norms (normas)	La toma de palabra está intrínsecamente relacionada con el género comunicativo al que corresponde la entrevista. Las intervenciones de las personas participantes están por lo tanto condicionadas por la estructura pregunta – respuesta, como se indicó a propósito de la secuencias de actos.
Genre (género)	El género comunicativo de las interacciones corresponde a la entrevista, específicamente la entrevista de tipo abierto, en el que el entrevistador realiza pocas preguntas directas, procurando que la persona entrevistada tenga la iniciativa para hablar. La secuencia discursiva varía, por lo tanto, entre el nivel descriptivo y argumentativo.

Fuente: Basado en la reelaboración del modelo de Hymes (1972) propuesta por Tusón (2016).

Resulta importante señalar que la participación del personal docente entrevistado fue totalmente voluntaria y confidencial. Para su realización se dio un Consentimiento Informado

a cada una de las personas participantes, se brindó un espacio para la aclaración de dudas y se entregó una copia del documento a cada informante. A su vez, se solicitó permiso para grabar las entrevistas, así como para tomar nota de sus comentarios a lo largo del proceso, explicando que las mismas serían transcritas y que la información sería utilizada para fines estrictamente académicos conservando el anonimato.

7.4. Definición de los procedimientos y las técnicas para la sistematización

Las entrevistas fueron grabadas mediante un dispositivo de registro de audio (Archivo MP3) y, a su vez, se tomaron notas durante el proceso de grabación sobre aspectos que el investigador considerase importantes. Las entrevistas fueron transcritas, siguiendo el siguiente el modelo propuesto por Tusón (2016):

1. Numeración de líneas a la izquierda: Cada fila corresponde en primera instancia a un turno de palabra con la indicación del tipo de participante y el número de toma de palabra (por ejemplo: E.1 = Entrevistador; toma de palabra 1 / P1.1 = Profesor(a) 1; toma de palabra 1). Dado que las intervenciones son mayoritariamente por parte de las personas entrevistadas, tales intervenciones estarán divididas en *párrafos orales*⁹, correspondientes a enunciados entonativos que serán marcados con sub-numerales de toma de palabra.
2. Uso de grafías normales.

⁹ Partimos de que “el párrafo es tanto una unidad ideológica en la estructura del texto escrito, como una unidad que debe leerse en una misma emisión de voz, como si se tratara de un turno en un diálogo” (Cantero, 2002, p. 163).

3. Simbología de transcripción (Tusón, 2016, pp. 100-101):

↑	tono ascendente
→	entonación neutra
↓	tono descendente
...-	corte abrupto en medio de una palabra
(.)	pausa breve
(-)	pausa media
<...>	pausa larga, también <pausa> o <9>, indicando segundos
<u>subr</u>	énfasis
MAYÚS	mayor énfasis
:	alargamiento de un sonido
[]	fenómenos no léxicos vocales, p. e. [risas]
()	palabra ininteligible o dudosa
ɾ	tono agudo
L	tono grave
ac	ritmo acelerado
le	ritmo lento
p	piano (dicho en voz baja)
pp	pianissimo (dicho en voz muy baja)
*	A la izquierda de la línea para señalar algo de interés especial para el análisis

7.5. Definición de los procedimientos y las técnicas para el análisis de la información.

Para el estudio de la atenuación, se tomó como base para el abordaje metodológico, la propuesta realizada de Albelda, Briz, Cestero, Kotwica y Villalba (2014), en su *Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos de español*, y en lo que respecta a la intensificación, se partió del trabajo de Albelda (2005), *La intensificación en el español coloquial*.

Se plantean algunas modificaciones respecto a tales propuestas, puesto que buena parte de sus planteamientos apuntan al análisis de conversaciones coloquiales, que requieren por ejemplo de un mayor nivel de especificidad respecto a los factores situacionales, que en nuestro caso consideramos suficientemente dilucidado en el Cuadro 2 (Modelo SPEAKING).

El abordaje analítico está constituido por los siguientes tres procesos:

- Proceso 1: Identificación de los recursos de atenuación e intensificación a nivel de enunciado
- Proceso 2: Descripción de los recursos de atenuación e intensificación
- Proceso 3: Articulación teórico-analítica

En el apartado de análisis de resultados, tales procesos se realizan de forma conjunta a partir de los ejemplos específicos que fueron identificados para cada uno de los recursos de atenuación e intensificación. Pasamos ahora a describir con mayor precisión los componentes de cada proceso.

7.5.1. Proceso 1: Identificación de los recursos de atenuación e intensificación a nivel del enunciado

El proceso 1 conlleva los siguientes dos subprocesos:

- Construcción de una base de datos con una matriz jerarquizada de códigos.

- Selección de fragmentos textuales con una relación prominente respecto a la pregunta de investigación.

7.5.1.1. Construcción de una base de datos con una matriz jerarquizada de códigos

La identificación de los recursos de atenuación e intensificación constituye el pivote principal de esta propuesta de investigación, pues es a partir de este proceso que se ponen en relación los distintos niveles de análisis propuestos. Para el logro de este fin, se utilizó el programa de análisis cualitativo de datos *Atlas.ti 7*, cuya base teórica es la teoría fundamentada, la cual, de acuerdo con Corbin (2010), tiene como principal virtud facilitar el proceso de agrupamiento de los datos en categorías analíticas que permiten establecer descripciones fundamentadas.

De tal forma, se ingresaron las transcripciones de entrevistas al programa y se construyó una matriz jerarquizada de códigos, mediante una codificación de carácter deductivo, lo cual indica que los códigos se definieron previamente de acuerdo a los recursos lingüísticos de interés fijados a priori. Estos recursos fueron clasificados en cinco niveles: morfemáticos, léxicos, sintácticos, semánticos y fónicos.

Dicha clasificación es tomada del trabajo de Albelda (2005) sobre procedimientos de intensificación, y para esta formulación se elaboró una clasificación homóloga, ubicando los procedimientos identificados por Albelda, Briz, Cestero, Kotwica y Villalba (2014) dentro de la misma tipología. En el Anexo 1 y 2 se muestran los subcomponentes de cada tipo de procedimiento.

7.5.1.2. Selección de fragmentos textuales con una relación prominente respecto a la pregunta de investigación.

Este componente conlleva realizar una selección de fragmentos textuales de forma que permitan determinar, ¿cómo operan las estrategias de atenuación e intensificación en el discurso de docentes de primaria del sistema de educación pública costarricense en torno a la diversidad sexual y funcional?

Una vez codificadas todas las entrevistas, se realizó una selección de citas que mostrase específicamente el uso de los recursos lingüísticos previamente definidos en relación con los ejes temáticos de interés de la investigación (diversidad sexual y diversidad funcional), privilegiando en especial aquellas citas que reflejasen la construcción de imagen por parte del personal docente entrevistado.

7.5.2. Proceso 2: Descripción de los recursos de atenuación e intensificación

La descripción de los procedimientos de atenuación e intensificación conlleva los siguientes subprocesos:

- Ubicación de los procedimientos de atenuación e intensificación a nivel del enunciado.
- Tipificación de las funciones comunicativas que conllevan los recursos de atenuación e intensificación identificados.
- Establecimiento del valor enunciativo de los intensificadores y atenuadores en relación con la construcción de la imagen de las personas entrevistadas.

- Determinación de las inferencias discursivas de las estrategias de atenuación e intensificación de los fragmentos textuales preseleccionados.

7.5.2.1. *Ubicación de los procedimientos de atenuación e intensificación a nivel del enunciado.*

Este subproceso se aboca a la ubicación discursiva del atenuante o intensificador en el miembro discursivo al que afecta. Como señala Briz (2014), el concepto de posición es relativo, pues se refiere a una 'posición respecto a algo', y en el caso del fenómeno discursivo, dicha posición debe medirse en un *contexto interaccional concreto*. Para ello, extrapolamos la propuesta de Briz (2014) sobre el marcaje de los elementos discursivos atenuantes al caso de los intensificadores, como se muestra a continuación:

- Elemento causante o desencadenante: El contexto interaccional causante o desencadenante de la atenuación o la intensificación (se marcará con subrayado de puntos).
- **Elemento o segmento atenuante o intensificador**: Recurso, táctica empleada para atenuar o intensificar (se marcará en negrita).
- *Elemento o segmento atenuado o intensificado*: Miembro discursivo al que afecta el elemento atenuante o intensificador. Se refiere a la acción que conviene atenuar o intensificar (se marcará en cursiva).

Dichas marcas se presentan únicamente en los ejemplos específicos que aparecen en el apartado de análisis de resultados.

7.5.2.2. *Tipificación de las funciones que conllevan los recursos de atenuación e intensificación identificados.*

Una vez identificados los procedimientos de atenuación e intensificación empleados por las personas hablantes, así como su ubicación dentro de los enunciados, se pasa a identificar sus funciones comunicativas. Para ello se siguió la tipología planteada a continuación:

Cuadro 3

Funciones comunicativas de los procedimientos de intensificación y atenuación

	Intensificación	Atenuación
Función 1	<i>Hacer más creíble lo dicho:</i> Reforzar la verdad de lo dicho para asegurar que lo dicho es una información relevante y garantizarse a sí mismo la aceptación de su mensaje por parte de las personas oyentes.	<i>Autoprotección con imagen</i> (salvaguarda del yo): Velar por sí mismo autoprotegiéndose por lo dicho o por lo hecho, con un interés por ganar o no perder imagen.
Función 2	<i>Imponer el yo:</i> Imponer el punto de vista personal ya sea directamente, o bien a través de la imposición de lo dicho.	<i>Prevención</i> (salvaguarda del yo y del tú): Prevenir una posible amenaza a la imagen del otro o un posible obstáculo en la consecución de una meta.
Función 3	<i>Buscar el acuerdo en el oyente:</i> conseguir que el oyente esté de acuerdo y se alinee con el hablante, o por otro lado, intensificar el conflicto con el oyente.	<i>Curación</i> (salvaguarda del yo y del tú): Reparar una amenaza a la imagen del otro o una intromisión en el territorio del otro.

Fuente: Elaboración propia a partir de Albelda (2005) y Albelda, et. al (2014).

7.5.2.3. Establecimiento del valor enunciativo de los intensificadores y atenuadores respecto a la construcción de imagen.

De acuerdo con Briz (2014), “los factores enunciativos atienden a los componentes de la enunciación, esto es, a los elementos que definen un acto de habla como hecho lingüístico en uso. El estudio pragmático exige valorar cómo se integran los elementos de la enunciación: algo que se dice por alguien con la intención de hacer algo en la lengua” (p. 33). En este componente, se procura establecer la relación entre el contenido de lo dicho y la imagen de las personas. Para ello se utiliza una relación de rasgos escalares que fue evocada en el Marco Teórico (§ 6.3.1.)

Dado el peso que tiene comúnmente el análisis de la cortesía en relación a la construcción de imagen, conviene hacer dos precisiones al respecto. En primer lugar y siguiendo Albelda (2005), el alcance de los fenómenos de atenuación e intensificación es diferente al de la cortesía, dado que los primeros pueden afectar al contenido proposicional de lo dicho, mientras que la segunda solo logra efectos en un nivel externo de la lengua, en la relación entre los participantes.

Dicho lo anterior, es necesario señalar que:

Es conveniente reconocer dos escalas diferentes, la de la cortesía y la de la descortesía. En cada una de ellas los fenómenos comunicativos, atenuación e intensificación, actúan de distinto modo sobre los efectos en el ámbito de las relaciones sociales. En la escala de la cortesía, el interés de los interlocutores se centra directamente en beneficiar la imagen del otro, mientras que la descortesía como fenómeno gradual supone el propósito de

dañar más o menos dicha imagen. En este sentido, la escala de la cortesía es de carácter positivo, mientras que la escala de la descortesía es de signo negativo. (Albelda, 2005, p. 369)

En segundo lugar, entendemos que lo atenuado o intensificado también puede estar referido a un interlocutor que no esté presente en la interacción, lo cual resulta bastante plausible en el caso de esta investigación en cuestión, dada la naturaleza del corpus con el cual se trabaja. Incluso, dicho elemento puede estar referido a una institución, como puede ser el centro educativo al que pertenece el personal docente o el Ministerio de Educación.

7.5.2.4. Determinación de las inferencias discursivas de las estrategias de atenuación e intensificación.

A partir de los procesos anteriormente mencionados, se desarrolla el último subproceso de la descripción de los recursos de atenuación e intensificación, que consiste en la determinación de las inferencias discursivas de las estrategias de atenuación e intensificación utilizadas por el personal docente entrevistado en torno a diversidad sexual y funcional.

De acuerdo con Charaudeau y Maingueneau (2005), el concepto de inferencia se utiliza para intentar dar cuenta de las operaciones que permiten extraer sentido implícito de los actos de discurso que es producido por el sujeto hablante, la inferencia es pues “un proceso interpretativo que consiste en poner en relación lo dicho explícitamente con otra cosa distinta de lo dicho” (p. 320).

En este caso, una vez establecido el funcionamiento a nivel pragmalingüístico de las estrategias de atenuación e intensificación, se realizaron inferencias discursivas correspondientes. Dichas inferencias están referidas a un segmento atenuante o intensificador específico dentro de un párrafo oral, y son presentadas de forma secuencial en el apartado de análisis de resultados.

7.5.3. Proceso 3: Articulación teórica-analítica

Siendo que “la intensificación y la atenuación son funciones discursivas. propias del lenguaje, que se manifiestan a través de elementos y rasgos lingüísticos” (Albelda, 2005, p. 328) y que dichas funciones responden a factores sociales que toman forma en contextos concretos, resulta necesario volver sobre el hecho de que abordar una temática específica en su dimensión discursiva supone adentrarse en el entramado de las relaciones sociales implicadas en la misma (Tusón y Calsamiglia, 1999).

De esta forma, en este tercer proceso se plantea hilvanar el análisis pragmalingüístico con teoría social, a partir de los ejemplos que se presentan en el apartado de análisis de resultados, con la finalidad de generar reflexiones críticas que se nutran de ambas perspectivas. La importancia de este proceder, consiste fundamentalmente en que la reflexión derivada de las categorías teóricas de índole social se apeguen al análisis pragmático – empírico.

En el cuadro que aparece abajo se muestra la relación entre las categorías teóricas y las analíticas que se desarrolla en esta fase de la investigación:

Cuadro 4
Relación entre categorías teóricas y analíticas



Fuente: Elaboración propia, a partir de la propuesta de Santander (2011).

7.6. Criterios para garantizar la calidad de la información

De acuerdo con Uwe Flick (2005, p. 239) para alcanzar los estándares de validez en la investigación cualitativa, no se pueden utilizar los mismos criterios que en la investigación cuantitativa; partiendo de esta premisa, en este estudio se propone el método de triangulación como un medio para garantizar la validez de los análisis que se llevan a cabo. Dicho proceso, se refiere a “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación, por medio de los instrumentos correspondientes y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”. (Cisterna, 2008, p. 68).

Existen cuatro tipos de triangulación, en la presente investigación se emplean tres de ellos, a saber, la triangulación de datos, teórica y metodológica. La primera consiste en la utilización de diferentes fuentes de datos sobre un mismo objeto de conocimiento, cuyo objetivo último

es contrastar la información recabada. (Flick, 2005). Se analizan entrevistas de docentes pertenecientes a distintas instituciones educativas, ubicadas además en contextos geográficos diferentes; dicha condición permite llevar a cabo un cruce de datos que posibilita la obtención ulterior de conclusiones que sin ser generalizables, brindan una visión más amplia sobre el tema en cuestión.

La triangulación teórica por su parte, implica todos los acercamientos teóricos e hipotéticos posibles que se puedan extraer de un mismo problema de investigación, con el fin de abarcar la mayor cantidad de perspectivas analíticas (p. 244). En este caso se tomaron como referentes la teoría pragmática sobre atenuación e intensificación y la teoría social sobre diversidad sexual y funcional, con miras a dilucidar de forma amplia cómo es que dichas estrategias se articulan en torno a tales temas en el discurso de docentes de primaria del sistema de educación pública costarricense.

Finalmente, se empleó la triangulación metodológica, específicamente la *triangulación intramétodo*, que consiste en la escogencia, por parte del investigador, de un único método y la aplicación por su parte de distintas técnicas o estrategias de análisis de los datos. La característica básica de este tipo de triangulación consiste en la combinación de dos o más estrategias de investigación diferentes en el estudio de una misma unidad empírica, que es precisamente la lógica que siguen los tres procesos de análisis descritos.

Este conjunto de combinaciones constituyen a la vez un medio para la consecución de los objetivos de análisis, pues la variedad de fuentes, métodos y perspectivas teóricas, representa una meta para todo proyecto de investigación que busque realizar un acercamiento crítico y sistemático de un objeto de estudio determinado.

8. Análisis de resultados

En esta sección se presenta el análisis de los resultados de investigación, los cuales serán divididos en cuatro secciones. En primera instancia, se presenta una descripción general de los resultados de estudio, en la que principalmente se contempla las frecuencias de códigos de atenuación e intensificación. Seguidamente se presenta el análisis de los recursos de atenuación referido a ejemplos concretos extraídos del corpus y posteriormente se sigue el mismo procedimiento en el caso de los recursos de intensificación. Finalmente, se formula una síntesis de la vinculación entre las estrategias de atenuación e intensificación y los constructos de diversidad sexual y diversidad funcional.

8.1. Descripción general de los resultados del estudio

A continuación se presenta un conjunto de gráficos que muestran la frecuencia de códigos asociados a citas de atenuación e intensificación, distribuidos de acuerdo a las principales categorías clasificatorias que se aplicaron al corpus análisis. El objetivo de este apartado es brindar una panorámica global en términos numéricos de los datos registrados. Antes de pasar a revisar los gráficos correspondientes, conviene precisar en qué consisten las frecuencias registradas.

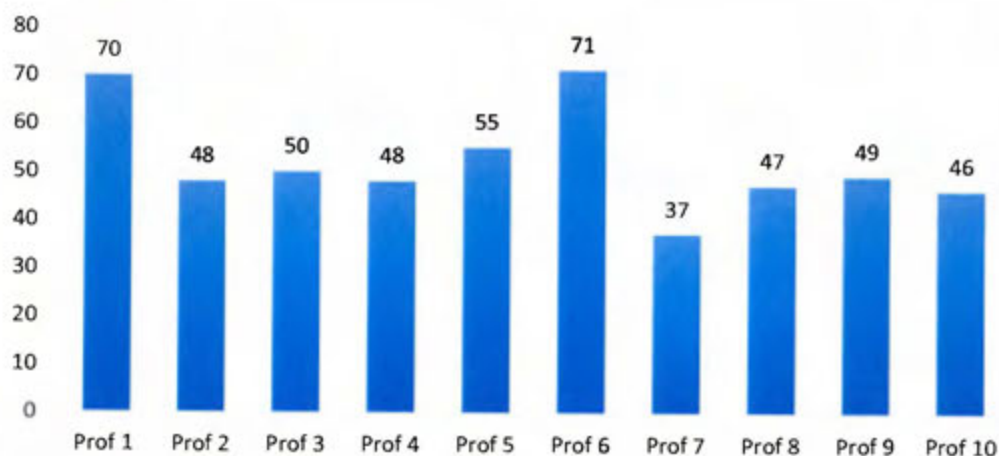
El programa *Atlas.ti 7* permite establecer distintas relaciones de datos y para esta investigación interesa esencialmente el vínculo entre citas y códigos. Las citas corresponden a los fragmentos textuales que fueron seleccionados de las entrevistas, mientras que los

códigos corresponden a un título o clasificación que captura el contenido esencial de la información que se encuentran reunida en las citas.

Los códigos que constituyen la Unidad Hermenéutica (nombre equivalente en el programa a “base de datos”) son de dos tipos, clasificatorios (número de docente, provincia y sexo) y analíticos, estos últimos están subdivididos en dos órdenes, categorías analíticas lingüísticas (recursos de atenuación e intensificación) y sociales (diversidad sexual, funcional y general). De esta forma, los datos que se muestran a continuación corresponden a frecuencias de códigos asociados a citas. A cada cita corresponde un único código clasificatorio, mientras que en lo que respecta a los códigos analíticos, lo común es que a una cita correspondan varios códigos.

El Gráfico 1 muestra los casos (códigos) de atenuación e intensificación según el personal docente consultado.

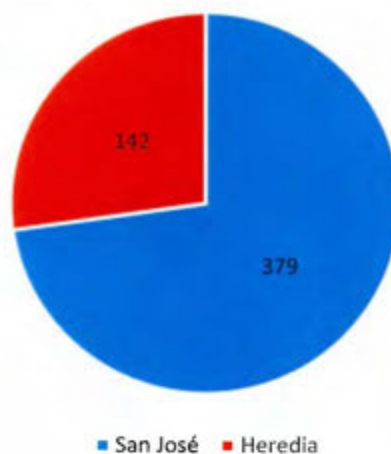
Gráfico 1
Distribución general por docente
Frecuencia de códigos según la población docente entrevistada



En este caso, al igual a como sucede para la distribución por provincia y por sexo, no se establece un contraste con la categorías analíticas, sino simplemente la frecuencia de códigos de las categorías clasificatorias. Así, la media de citas registrada para cada docente es de 52, siendo 71 y 36 el número máximo y mínimo de códigos registrados respectivamente.

Por su parte, el Gráfico 2 refleja la distribución de códigos según la provincia a la que pertenecen las dos Escuelas en las que labora el personal docente consultado.

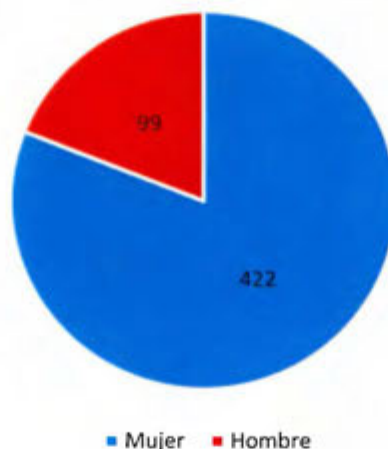
Gráfico 2
Distribución por provincia
Frecuencia de códigos según la zona de procedencia de la población docente entrevistada



De acuerdo al *Manual de Clasificación Geográfica con Fines Estadísticos de Costa Rica* (INEC, 2016), por la ubicación geográfica en las se encuentran dichas instituciones (cantón: Montes de Oca, distrito: San Pedro; cantón: San Isidro, distrito: San Isidro), ambas corresponden a localidades con un carácter predominantemente urbano.

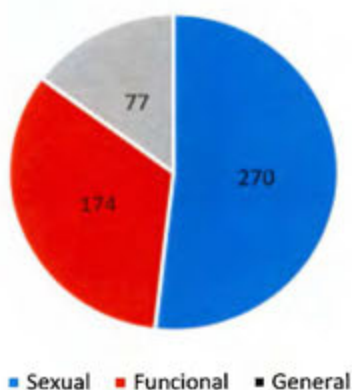
A pesar de la indicación anterior, es importante señalar que el caso de la escuela de San Isidro es común la presencia de estudiantes que viven en localidades más rurales. A nivel socioeconómico, ambas escuelas son de clase media, aunque en el caso de la Escuela de San Pedro el contraste es mayor en este aspecto y por lo tanto es posible encontrar estudiantes de un nivel económico bajo.

Gráfico 3
Distribución por sexo
Frecuencia de códigos según el sexo de la población docente entrevistada



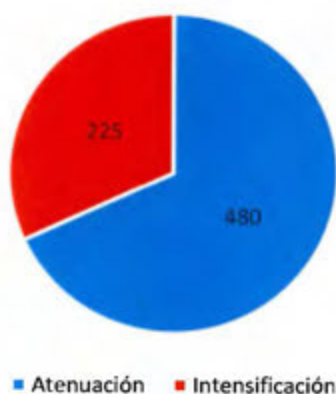
La distribución por sexo que aparece en el Gráfico 3, muestra que la mayoría de citas corresponden a hablantes mujeres, aspecto previsible, debido a la distribución por sexo de las personas entrevistadas: 2 hombres y 8 mujeres. Esta distribución refleja además la composición general de los equipos docentes de primaria en el sistema educativo costarricense, los cuales están mayoritariamente conformados por mujeres.

Gráfico 4
Distribución por tipo de diversidad
Frecuencia de códigos según el tipo de diversidad abordada



Por su parte, el Gráfico 4 muestra que la concentración de citas codificadas es mayor en relación a la temática de la diversidad sexual que respecto a la diversidad funcional, aspecto que de partida indica que los hablantes requieren una mayor cantidad de insumos lingüísticos para abordar la primera temática.

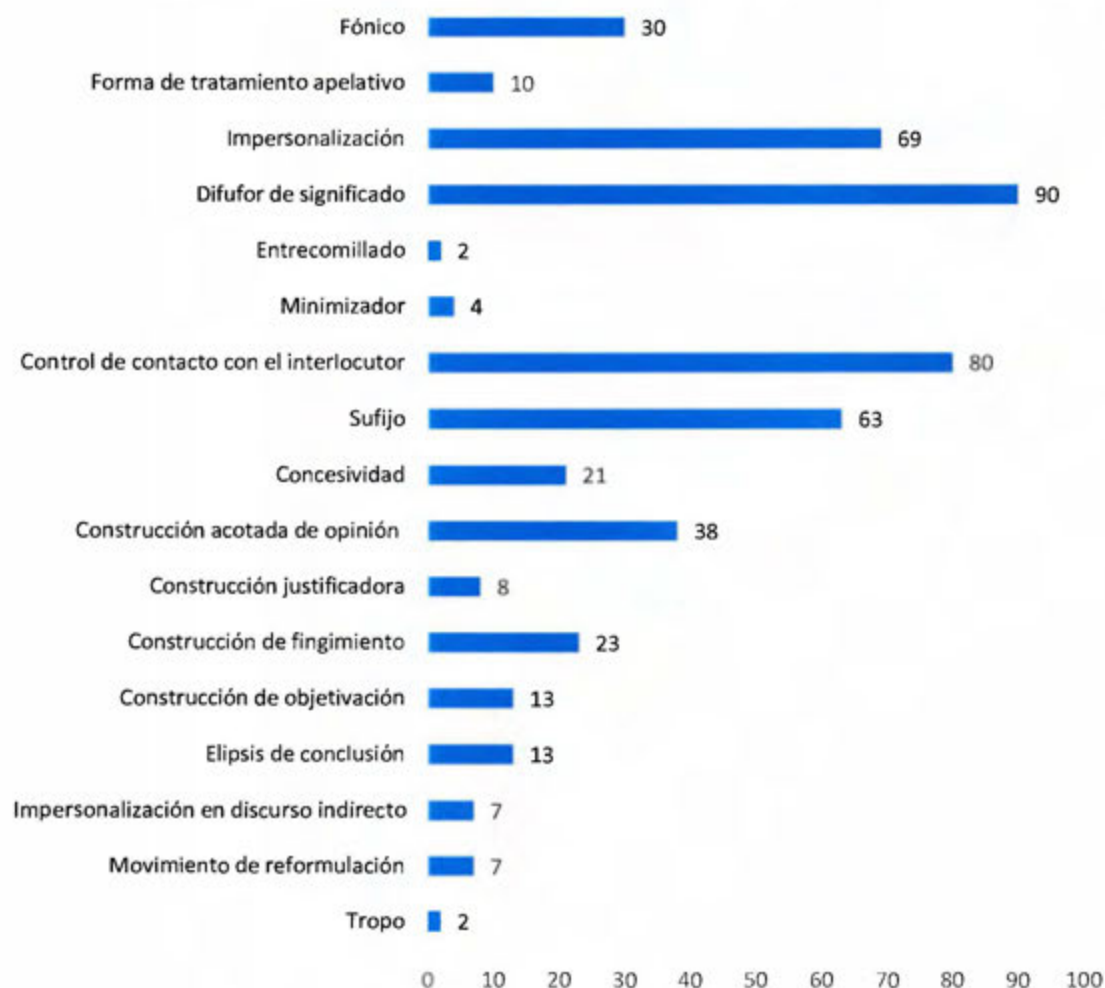
Gráfico 5
Distribución por recurso lingüístico
Frecuencia de códigos según el tipo de recurso lingüístico utilizado



Por su parte, en lo que respecta a los recursos lingüísticos propiamente dichos, el Gráfico 5 muestra que existe una mayor concentración de citas codificadas sobre atenuación (más del doble) respecto a intensificación, aspecto que inicialmente podemos argüir se relaciona con la reducción de la fuerza ilocutiva, en razón de que las entrevistas realizadas abordan temas que socialmente resultan polémicos. Este último dato que aparece aquí como una referencia meramente descriptiva, será discutido con mayor amplitud en los siguientes apartados a partir de ejemplos concretos para cada uno de los recursos lingüísticos identificados.

8.2. Recursos lingüísticos de atenuación

Gráfico 6
Recursos lingüísticos de atenuación
Frecuencia de citas codificadas en las que se identificaron casos de atenuación según el tipo de recurso lingüístico utilizado



Como se puede observar en el Gráfico 6, los atenuadores más recurrentes por parte de las personas entrevistadas son los difusores de significado, el control de contacto con el interlocutor, la impersonalización y el uso de sufijos, cuyas frecuencias oscilan entre 60 y 90. En un segundo orden aparecen las construcciones acotadas de opinión, los atenuadores

fónicos y las construcciones de concesividad, fingimiento y duda, con frecuencias entre 15 y 30. El resto de atenuadores presenta frecuencias menores a 15.

A continuación, se hará una descripción de cada uno de estos recursos, mostrando en primera instancia una distribución de frecuencias de acuerdo al tipo de diversidad al cual se hace referencia en el corpus, seguido por ejemplos específicos de que cada uno, en los cuales aparece marcado tanto el elemento causante o desencadenante, el segmento atenuado y el elemento o segmento atenuante (atender a los señalamientos en § 7.5.2.1.).

Posteriormente se señala la función de los atenuadores en el enunciado y se establecen inferencias a nivel de la enunciación respecto a la actividad estratégica y la construcción de imagen. Se procuró que la cantidad de los ejemplos que se presenta para cada recurso mantuviesen una proporcionalidad de acuerdo a los casos identificados en la muestra.

8.2.1. Recursos de atenuación fónica

Cuadro 5
Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante mecanismos fónicos y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
ATENUADOR FÓNICO	7	7	16	30

Si bien es cierto que en la actualidad no se ha esclarecido completamente el papel concreto de la prosodia y de otros aspectos paralingüísticos, resulta claro que dichos elementos tienen

un papel importante en lo que respecta a la atenuación (Albelda, Briz, Cestero, Kotwica y Villalba, 2014).

Como se muestra en el Cuadro 5, el mayor número de citas en las que se identifican recursos atenuación fónica están relacionadas con diversidad sexual. A continuación se presentan ejemplos de los tres tipos de diversidad identificados:

- (5) ha sido como una auto-capacitación (.) porque el Ministerio no da (.) y si las da (.) son cuarenta horas de servicio civil (.) y eso no es (.) es no es (.) es venir^P y enseñarle a las personas cómo tienen que manejar las cosas^P (P6.33)

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: General]

- (6) yo creo que tal vez lo que costaría más es trabajar la parte cuando hay discapacidades cognitivas ↑ verdad (.) o ya (.) otros tipos como más (.) qué le puedo decir (.) e:h (.)^P retardo o una cosa así verdad^P (.) (P9.10)

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (7) entonces el chiquillo llegaba con aretes (.) o llegaba maquillado (.) o llegaba verdad (.) con otras situaciones (.) y que eso (.) en el aula (.)^P causa un impacto muy grande vieras (.) porque la forma de caminar (.) de bailar (.) de expresarse (.) y eso era un revuelo (.)^P (P10.17)

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (8) <...> mmm (.) sexo solo hay (.) eh: sexo solo hay femenino masculino [risa] (.) no hay tanta diversidad (P5.16)

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

De acuerdo con Hidalgo (2009), “la función de atenuación en el ámbito fónico suprasegmental corresponde esencialmente a la *entonación*. En rigor, la entonación suele ser un criterio determinante a la hora de interpretar una emisión como atenuada o no” (p. 174). En los ejemplos anteriormente destacados, encontramos dos tipos de recursos fónicos, los tres primeros de carácter prosódico, consistentes justamente en una aminoración del volumen de la voz (señalado a partir del superíndice [P], que quiere decir: piano) y el último de carácter paralingüístico, mediante el uso de la risa. El segmento atenuante y atenuado es el mismo en los ejemplos de disminución del tono de voz, mientras que en el cuarto ejemplo corresponde únicamente a la risa.

En (5), la función del atenuador es de curación, es decir, de reparar una amenaza a una intromisión en el territorio del otro, siendo que se emite juicio desfavorable sobre la labor del Ministerio de Educación Pública, ente contratante de la docente y, posteriormente, se indica, de forma atenuada, la manera en que la institución debe proceder al respecto.

Por su parte, en (6) y en (7), la disminución de la voz permite establecer un distanciamiento con el mensaje, performando una función de autoprotección, en la que se vela por lo dicho con el interés de no perder imagen, en el primer caso dado que se hace alusión a una forma de diversidad funcional bajo el nombre “retardo”, que puede resultar poco empática, y en el segundo, para hacer referencia al impacto que generan las manifestaciones sexuales secundarias de un estudiante.

Finalmente en (8), el primer fragmento de la intervención muestra la posición de la docente respecto a la diversidad sexual, “solo hay sexo femenino y masculino”, la risa permite matizar

la altivez que se sintetiza en la afirmación posterior, “no hay tanta diversidad”. En este caso, se trata también de una función de autoprotección, que tiene el acometido de no parecer una persona insensible al abordaje de la diversidad¹⁰.

8.2.2. Forma de tratamiento o apelativo

Cuadro 6

Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de forma de tratamiento o apelativo y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
FORMA DE TRATAMIENTO Y APELATIVO	2	3	5	10

Las formas de tratamiento (FT), “se definen desde la función que desempeñan en el discurso: apelar. De esta forma, las FT se muestran como recursos lingüísticos con que nos referimos a la segunda persona, sin que se tengan por fin primordial comunicar ideas sino más bien indicar, señalar al interlocutor, darle un lugar en el discurso” (Castellano, 2012, p. 124).

Siguiendo a Albelda et al. (2014), las fórmulas apelativas convencionalizadas del tipo *oye*, *mira*, *escucha*, *atiéndeme una cosa*, *mujer*, *va*, *venga*, etc., constituyen un acercamiento al otro para minimizar lo dicho, ya sea que exista una amenaza potencial o como una vía para

¹⁰ Los ejemplos que aparecen en este apartado, así como en el resto del trabajo, combinan distintos recursos atenuación y en algunos casos de atenuación e intensificación. Por fines didácticos, la tendencia general consistirá en hacer referencia a los recursos específicos que están siendo estudiados en cada subapartado. No obstante en algunos casos se indica la presencia de dicha combinación de recursos con la finalidad de hacer más comprensible el análisis de algunos ejemplos.

atender situaciones de negatividad, con lo cual, su finalidad consiste ya sea en lograr el acuerdo o en minimizar un posible desacuerdo.

- (9) hace dos años que teníamos algunos de esos chiquitos que fue algo terrorífico (.) de ahí de los hogares (.) que andaban ahí haciendo loco (.) ya se fueron (.) pero no dejaron aquí como un ambiente así feo (.) ves (.) entonces yo siento que no (.) sí pienso sí siento (.) porque lo he escuchado (.) que es la gente grande la que hace el problema {P6.25}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: General]

- (10) *entonces el chiquillo llegaba con aretes (.) o llegaba maquillado (.) o llegaba verdad (.) con otras situaciones (.) y que eso (.) en el aula (.)^P causa un impacto muy grande **vieras** (.) porque la forma de caminar (.) de bailar (.) de expresarse (.) y eso era un revuelo^P (.) **vieras** que difícil que era (.) esa esa persona (.) porque (.) no estaba tal vez (.) bien orientado ↓ (.) no estaba tal vez (.) si hablaba con la mamá se les decía verdad (.) que pusieran cuidado lo que estaba pasando y todo {P10.18}*

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En todos los casos que se presentan, el uso de las formas apelativas “vieras” y “ves” funcionan como mecanismos de acercamiento de carácter vocativo, que se realizan mediante verbos de percepción, que en este caso aluden específicamente al verbo “ver”. Siguiendo a Pons (2000), dado que la conversación es una actividad social en la que el hablante y oyente interactúan, en la conversación existe una función destinada a regular la interacción entre los participantes de la conversación y a negociar de acuerdo con la misma.

En lo que se refiere a la posición del vocativo, Jørgensen (2009) señala, basándose en Leech (1999), que el vocativo inicial combina las funciones de llamar la atención de alguien y de identificar al interpelado, mientras que el vocativo medio y final, combina sobre todo las funciones de mantener y reforzar la relación social. En (9) y en (10), se hace referencia a estudiantes cuya presencia, ya sea por algunas de sus características personales o por el conjunto de conductas que desempeñan, es considerada inconveniente en el centro educativo. De tal forma, la fórmula apelativa permite atenuar dicho juicio en procura del mantenimiento de la relación social frente al entrevistador.

8.2.3. Recursos de impersonalización

Cuadro 7

Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de impersonalización y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
IMPERSONALIZACIÓN	5	21	43	69

Uno de los procedimientos más frecuentes de atenuación es la impersonalización del sujeto semántico (el agente). Como se puede apreciar en el Cuadro 7, en el caso de la presente investigación no es la excepción, pues constituye el tercer recurso de atenuación más utilizado por parte del personal docente entrevistado.

Este recurso consiste en que “el hablante responsable de lo dicho se oculta en otro, en un interlocutor general o en el juicio de la mayoría; se desfocaliza así la fuente de la enunciación y se difumina la enunciación personal” (Albelda, et al., 2014, p. 20). De acuerdo al

planteamiento de los integrantes del grupo Val.Es.CO (inmediatamente supracitados), las tácticas a través de las cuales se presenta este recurso son las siguientes:

- Citar las palabras o el pensamiento de otra persona.
- Apelar al juicio de la mayoría mediante formas verbales impersonales y partículas discursivas que despersonalizan el origen déctico del enunciado (en ocasiones puede tratarse de elementos evidenciales: *por lo que dicen, según cuentan, por lo visto, al parecer, según parece*).
- Apelar a la institución o entidad que se representa.
- Encubrir la opinión propia en la de otras personas o voces de autoridad
- Generalizar para despersonalizar.

- (11) a veces **los adultos** *somos los que más hacemos la diferencia (.) o: o tendemos a (.) a ver esas cosas (.) que lo diverso no es tan bueno o no es tan acertado* {P9.2}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: General]

- (12) muy bien los niños hay que insertarlos en el proceso (.) pero entonces (.) mínimo que nos pongan una asistente (.) mientr:as uno por lo menos se adapta y el niño (.) se adapta al sistema {P1.9}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (13) **quizás uno** dice (.) *bueno (.) tiene algún problema cognitivo (.) lo puede ya encasillar tal vez como una (.) discapacidad verdad (.) un retraso mental* {P10.5}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (14) sé que hay personas que (.) que e:h les gusta (.) que su tendencia sexual es diferente a la de uno (.) *no son heterosexuales (.) son homosexuales* {P5.17}

[Provincia: Urbana] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (15) meditando de esto (.) ha sido un poco conflictivo (.) y yo creo que es que **nosotros** *somos una generación que hemos tenido que adaptarnos a: (.) a una sexualidad más diversa (.)* que por ejemplo cuando yo estaba en el colegio {P8.8}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (16) yo tengo amigos (.) que tienen preferencias sexuales diferentes a la mía (.) y para mí conversar (.) salir con ellos es lo mismo (.) *pero ha:y ciertas conductas de la gente que uno todavía sigue prejuiciando* {P8.10}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (17) tal vez es que son temas todavía tabú [diversidad sexual] verdad (.) en la sociedad (.) entonces uno (.) también se asusta verdad (.) de cómo manejarlo {P9.15}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

Respecto a la temática, existe una mayor concentración de citas relacionadas con diversidad sexual, que equivale al doble respecto a diversidad funcional. En lo que se refiere al tipo de táctica utilizada, los casos destacados se concentran en torno a la segunda forma anteriormente descrita, consistente en apelar al juicio de la mayoría mediante partículas discursivas que despersonalizan el origen deíctico del enunciado, principalmente mediante el uso de la partícula *uno*.

Guirado (2011) señala que el uso de la forma *uno* se incluye dentro de los procedimientos semántico-discursivos que bloquean la referencia y la diluyen en un colectivo, y según su criterio, las oraciones que utilizan este mecanismo corresponden ser llamadas *impersonales semánticas*, en la medida en que se caracterizan por ocultar el agente o actor de la acción verbal debido a la generalización o encubrimiento del sujeto.

En algunos de los ejemplos seleccionados, el uso de la partícula *uno* conlleva una indeterminación del sujeto enunciador a través de su adscripción a un colectivo: los docentes de la Escuela. No obstante, en cada caso existen intereses u objetivos discursivos particulares. En (12), el objetivo consiste en exigir medidas por parte de la institución (asignar asistentes para el personal docente que trabaja con estudiantes con *discapacidad*); en (13), hacer plausible la forma de etiquetamiento relacionado con diversidad funcional (problema cognitivo = retardo mental); y en (17), hacer comprensible el temor por parte de la docente respecto al abordaje de la diversidad sexual.

En todos los casos, se genera un distanciamiento respecto a lo dicho, de tal forma que la táctica se podría sintetizar de la siguiente forma: *no soy yo el que lo dice, somos todos los integrantes del centro educativo*.

Por otra parte, en (14) y en (16), el uso de la partícula *uno* conlleva una generalidad que no se circunscribe únicamente a formar parte del colectivo de educadores al cual pertenecen las personas entrevistadas, sino que alude al estatus de miembro de la sociedad costarricense en su conjunto. En el primer caso, la táctica implica un distanciamiento referido al carácter taxativo del mensaje, mediante el cual la docente entrevistada hace patente su orientación

sexual (YO heterosexual / YO no *homosexual*). En el segundo caso, el alejamiento del mensaje se refiere a la afirmación de prejuicios por parte de otra profesora, se trata de una *desfocalización* del papel del hablante (Hidalgo, 1997); la persistencia de prejuicios sobre la orientación sexual deja de ser una condición que atañe exclusivamente a la entrevistada, para convertirse en un condición englobante de la sociedad.

En (11), el uso de la partícula “los adulos” configura una colectividad abstracta a la que no obstante, pertenece la hablante (“los adulos somos”). “Lo diverso no es tan bueno o no es tan acertado”, constituye una afirmación que en adelante ha de endilgarse a ese conglomerado y no únicamente al criterio de la persona entrevista, se trata por lo tanto de una colectivización de la percepción. En (15), “nosotros” alude a los miembros de un grupo etario que corresponden tanto a la condición de ser integrantes de los respectivos centros educativos, como a un integrante más de la sociedad en su conjunto. Las dificultades de adaptación a una sexualidad diversa, no es propia de la docente consultada, sino que atañe a todo un grupo generacional.

A partir del carácter mismo del mecanismo de impersonalización, en el que se “minimiza el papel del yo; el yo se esconde, para evitar responsabilidades sobre lo que dice” (Briz, 2006, p. 240), como del análisis específico de los ejemplos reseñados en esta sección, se puede afirmar que el profesorado se decanta por la función comunicativa de autoprotección con imagen, en el entendido de que dicha evitación permite salvaguardar el yo —que en este caso es el representante de la función docente—, respecto a lo dicho sobre la diversidad sexual y funcional en ámbito educativo.

8.2.4. Modificador externos

Se trata de expresiones debilitadoras del significado y minimizadoras de la intención; Albelda et al. (2014), brindan el siguiente listado a manera de ejemplo: *un poco, algo, algo así, como, o algo, o eso, solo, y eso, no mucho, simplemente, prácticamente, en plan, más o menos, aproximadamente, de alguna manera, en principio, digamos*, así como palabras o expresiones entrecomilladas. De acuerdo con Briz (2005), los modificadores externos constituyen atenuadores intraposicionales que minimizan de forma directa el contenido proposicional, lo que se dice, ya sea en parte o totalmente e indirectamente el decir.

8.2.4.1. Difusor de significado

Cuadro 8

Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de difusor de significado y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
DIFUSOR DE SIGNIFICADO	12	26	52	90

Como se aprecia en el Cuadro 8, el uso de este recurso es muy frecuente en el discurso del personal docente entrevistado, al punto en que es el que tiene mayor número de frecuencias de coocurrencia de casos según cada tipo de diversidad estudiado. En este apartado procederemos analizando cada recurso según su correspondiente clasificación de contenido.

- (18) entonces ellos son como que son muy parecidos (.) muy unificados (.) hay unos más pobres (.) pero como que ellos no hacen tanto la diferencia en eso {P5.2}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: General]

En este fragmento se alude a la diversidad en función de la clase socioeconómica. En la primera parte de la afirmación, la intermediación de la partícula discursiva *como* entre el elemento desencadenante “ellos”, –que se refiere al estudiantado en su conjunto– y el segmento atenuado, “son muy parecidos”, permite aminorar la afirmación. En la segunda parte de la cita, el mecanismo se reitera, en este caso, la afirmación de que el nivel socioeconómico no resulta un factor de diferenciación social por parte del estudiantado, se vuelve difusa al ser precedida de la partícula “como”.

Los siguientes ejemplos hacen referencia a la diversidad funcional:

- (19) bueno es interesante porque **digamos** (.) es este (.) desde que yo llegué acá (.) es **digamos desde este servicio** (.) *siempre hemos enfocado* (.) *la la la* (-) *la diversidad* (.) *desde otro ángulo* {P2.6}

[Provincia: San José] [Sexo: Hombre] [Diversidad: Funcional]

- (20) en este caso ahorita yo que tengo una experiencia (.) es un niño ya con problemas (.) difíciles si se puede decir ya casi que a nivel psiquiátrico ↓ (.) *verdad* {P4.3}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

La intervención que aparece en (19), refleja de forma general una vacilación respecto al contenido del enunciado, que consiste en indicar que la diversidad se concibe de una forma no tradicional en la escuela a partir del momento en que el docente ingresó a la institución, en este caso, la atenuación que efectúa el marcador “digamos” se explica a partir del *principio de cortesía*, (Lecch, 1998), en particular a través de la *máxima de modestia*, que consiste en reducir al máximo las alabanzas al yo.

En (20), junto con la fórmula difusora “se puede decir”, se emplean otros mecanismos de atenuación, entre ellos el uso del “si” condicional, el adverbio “casi” y el marcador final de contacto con el interlocutor: “verdad”. El término “psiquiátrico” suele estar asociado a la idea de peligrosidad y es por lo tanto una marca de distanciamiento social (Bruce, et. al, 1999). No obstante, reafirmar este estereotipo sociocultural resulta políticamente incorrecto, por lo cual el uso de los atenuadores permite distanciarse del mensaje, al mismo tiempo que se genera cercanía social con el interlocutor.

Pasamos ahora a los ejemplos en relación a la diversidad sexual:

- (21) hay uno: ese que le digo [estudiante sexualmente diverso] que le gusta (palabra ininteligible) y a veces como que se le resalta (.) se le sale un poquito (.) pero digamos yo soy una persona muy amplia (.) y no me molesta {P6.20}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (22) entonces creo que para la moral (.) la cultura (.) la sociedad en la que uno fue criado (.) ha sido un poquito difícil (.) yo siempre trato (.) como de no hacer diferencias (.) no separar a los niños por (-) por sexualidad verdad {P8.9}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (23) este no he recibido percibido ninguna situación así (.) nunca se me ha presentado como un chiquillo como que uno diga (...) como complicada verdad ↓ (.) como un chiquito que me diga (.) no sé (.) o o o que uno le vea gestos o algo así como de (.) un varón de chiquita {P9.16-17}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

“Como” y “digamos” son aquí las dos partículas difusoras de significado utilizadas para producir el efecto de atenuación sobre lo dicho, que comportan algunas particularidades que pasamos a señalar. En (21), la persona entrevistada tiende a evitar hacer una referencia directa a las manifestaciones sexuales de un estudiante; el *como que*, conlleva una dilatación de lo dicho aún mayor de la que suponen las fórmulas “se le resalta”, “se le sale”, en las que la orientación/identidad sexual no se nombra. En contradicción con esta elusión, en el posteriormente señalamiento por parte de la docente, esta indica que esas manifestaciones de diversidad sexual no son para ella motivo de molestia, dado que se considera una persona muy amplia, es decir, con mucha apertura respecto a dicha temática, enunciado que es a su vez es atenuado mediante la partícula discusiva “digamos”.

“Como” es una partícula, de acuerdo con Haverkate (1994, citado por Briz, 2005, p. 81), a partir del cual el hablante “no se responsabiliza de aplicar el predicado en toda su intención léxica al sujeto referido”. En (22), el efecto de la partícula *como* en el enunciado en el que la docente afirma que procura evitar la diferenciación y la segregación en razón de la sexualidad (segmento atenuado), es justamente hacer difusa la certidumbre respecto a lo planteado. En (23), nuevamente la mención de manifestaciones sexuales diversas del estudiantado es objeto de una considerable vaguedad y rodeos por parte de otra docente, en la que el uso de la partícula *como* contribuye a debilitar el significado de las afirmaciones realizadas por la entrevistada sobre dicho tópico.

En la última afirmación que aparece en (23), “*algo así como* de un varón de chiquita”, la confluencia de elementos “contrapuestos” del sistema sexo – género (que se reafirma por el uso respectivo de los nombres “varón” y “chiquita”): naturalización del sexo / culturalización

del género), conlleva un sentido del cual la docente entrevistada toma distancia. Siendo que “el estereotipo binarista preside nuestras imaginaciones, hasta el punto de que cualquier diferencia o insumisión parece censurable” (Pérez, 2013, p. 298), la atenuación configura un mecanismo lingüístico que al facilitar el debilitamiento de dicho vituperio, fortalece la imagen del yo en beneficio de la interacción comunicativa.

8.2.4.2. *Minimizador*

Al igual que los difusores de significado, la minimización constituye un recurso que permite tanto debilitar el significado de lo enunciado como disminuir la intencionalidad del enunciador.

Destacamos aquí dos ejemplos en esta línea:

- (24) creo que no todas [las escuelas] (.) por lo menos en la primera que trabajé (.) no no (.) no había así como un profesional que se dedicara a conductas emocionales ↑ aquí veo que los hay (.) en cuanto a la problemática si presentan alguna adecuación también (.) que es alguna discapacidad también en (.) en los niños en cuanto al aprendizaje verdad (.) este: **por lo menos esa es la parte que (.) que tengo así verdad (.) una una noción** {P4.5}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (25) pero: **digamos (.) como le digo (.)** fue un caso como esporádico [niño que utilizaba ropa interior femenina] ↓ (-) la sexualidad digamos (.) po:r lo general ↑ (.) en estas edades como le digo (.) no está como muy marcada {P1.18}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En (24), la docente entrevistada hace alusión a su conocimiento en relación al manejo de las *discapacidades* asociadas a aspectos emocionales y de aprendizaje, las fórmulas “por lo menos” y “una noción” constituyen aclaraciones que aminoran el nivel de compromiso o responsabilidad respecto a lo dicho sobre dicha temática.

Por su parte, en (25) aparecen distintos recursos de atenuación, entre ellos las fórmulas “digamos” y “como le digo”, así como el adjetivo “esporádico”, los cuales en su conjunto persiguen la meta comunicativa de afirmar que la sexualidad es un aspecto poco significativo para los y las estudiantes en etapa escolar. El uso de ropa interior femenina por parte del niño referido es por lo tanto una manifestación incidental que para la docente no interroga el lugar de la sexualidad en la etapa escolar.

8.2.4.3. Entrecomillado

El entrecomillado es a su vez una vía para tomar distancia respecto a lo dicho, como se observa en los siguientes dos ejemplos:

- (26) yo siempre vi (.) hombres con cosas (.) o con a- (.) con actitudes (.) o con (.) facilidades de mujer o de mujer y hombre (.) porque incluso yo sé tejer (.) por mi abuelo (.) me enseñaron muchísimas cosas (.) de cocina más o menos (.) o sea cosas de mujer (.) por decirlo entrecomillas {P3.17}

[Provincia: San José] [Sexo: Hombre] [Diversidad: Sexual]

- (27) y: de hecho (.) yo creo que antes los papás lo agarraban y lo mataban (.) y seguramente que nadie podía (.) entrecomillas decir que se salía del closet (.) por el miedo y el temor a la familia (.) y al rechazo y todo {P7.19}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

Decirlo entre comillas, equivale a enunciar algo de forma no veraz, de este modo, la afirmación que aparece en (26), según la cual “tejer” o “cocinar” constituyen “cosas de mujer”, planteamiento que reproduce la dicotomía patriarcal del espacio público - masculino y espacio privado - femenino (Bejarano, 2007), es posteriormente mitigada gracias a la salvedad que introduce el atenuador ubicado en posición final. El procedimiento de atenuación cumple aquí una función de prevención, permitiendo al docente entrevistado prevenir una posible amenaza de la propia imagen, que en este caso equivale a ser catalogado como una persona machista.

En (27), si bien se trata del mismo tipo de atenuador, no se minimiza la intención, sino que se debilita o se relativiza el significado de lo dicho, asociado en este caso al pronombre indefinido “nadie”, que conlleva un carácter categórico respecto a la posibilidad de “salir del closet”.

8.2.5. *Partícula discursiva: Control de contacto con el interlocutor*

Cuadro 9

Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de control de contacto con el interlocutor y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
CONTROL DE CONTACTO CON EL INTERLOCUTOR	14	24	42	80

Este recurso incluye aquellas formas y construcciones que solicitan ya sea el consentimiento del interlocutor, que buscan su alianza o que minimizan disconformidades. Como se puede ver en el Cuadro 9, este recurso es ampliamente utilizado por las personas entrevistadas.

- (28) *desde que uno ingresa a un grupo de estudiantes (.) ya ahí pueden empezar a ver la diversidad ↓ (.) igualmente con el personal (.) **verdad** ↑ (.) todos venimos de familias diferentes (.) venimos crianzas diferentes {P8.2}*

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: General]

- (29) *ese niño viene como (.) tengo entendido (.) expulsado como de cinco escuelas **verdad** ↑ (.) entonces ahorita pues (.) le tenemos un horario especial (.) para ver si él se va adaptando {P4.10}*

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (30) *bueno cuando algún chico tiene alguna dificultad ↑ (.) e:h (.) de algún tipo (.) visual (.) o: cogniti:va (.) o física (.) se le hacen diferentes tipos de adecuaciones que se llama (.) *adecuaciones según las necesidades especiales que presente el chico* ↑ **verdad** ↑ {P10.6}*

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (31) *siempre me gusta ver muy bien y defino muy bien cuando es (.) un niño afeminado (.) porque está entre abuelitas (.) o muy cuidado (.) entonces aquel niño (.) mantiene **verdad** ↑ su (.) su masculinidad {P4.17}*

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (32) *yo me he topado con gente BISEXUAL (.) que no es que ha tenido nada conmigo pero (.) se lo cuentan a uno (.) y yo lo único que les digo es (.) bueno (.) a mí no importa si usted es bisexual eso es su bronca (.) *pero usted tiene que ver que si usted es bisexual (.) usted es UN FOCO DE INFECCIÓN* (.) para con toda la gente que se meta ↓ (.) digo porque tanto te metes con hombres como con mujeres (.) entonces (.) **me entiende** ↑ {P5.32}*

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (33) *(.) ahora en cuanto a diversidad si hablamos a nivel: (.) eh sexual digamos un poco (.) en cuanto al gé:nero (.) e:h *en la época en la que estamos ahora* (.) eh se ven más casos de niños muy pequeños (.) teniendo ciertas características ↑ (.) de personas **verdad** ↑ (.) que pudieran ser (.) gays tal vez en un futuro {P7.6}*

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En este subapartado, la partícula *verdad*, procedida de una entonación interrogativa, es la más utilizada para este efecto. De acuerdo con Martín y Portolés (2000, citados por Azcúnaga, 2016, p. 58), esta partícula, constituye un “apéndice interrogativo”, y justifican este planteamiento en la medida en que:

- Apunta a comprobar que el hablante acepta o no el segmento del discurso al que van pospuestos;
- Comparte ciertas propiedades con algunas partículas modales deónticas, pero exige en menor medida una respuesta;
- Indica en general el deseo del hablante de contar con el interlocutor, buscando su cooperación, su comprensión, su complicidad;
- Constituyen medios expresivos de la cortesía negativa.

Como se puede colegir a partir de las características anteriores, el valor de “apéndice interrogativo” se inscribe en la línea de la función de autoprotección o salvaguarda del yo y de prevención. Dado que las estrategias de atenuación son contingentes a aquello que es atenuado, las acciones de proteger y prevenir son concomitantes al carácter potencialmente amenazante de lo dicho.

En (28) y (30), se busca el acuerdo con el interlocutor respecto a los criterios esgrimidos por parte de las docentes entrevistadas en relación a dos temas, el primero que la diversidad es un característica de base tanto para los estudiantes como para los docentes, y el segundo que las adecuaciones se elaboran según las necesidades especiales de los estudiantes. Dado que en estas intervenciones en específico las entrevistadas muestran una posición empática

respecto a la diversidad así como a su abordaje, atribuimos el carácter atenuante de la partícula en cuestión a la cortesía negativa.

Caso distinto a lo que sucede en las siguientes intervenciones, que preceden a la partícula discursiva *verdad*. En (29), la búsqueda de acuerdo se da en torno al carácter “atípico” de un estudiante (“viene expulsado como de cinco escuelas”); el acuerdo tácito apunta por lo tanto a plantear que dicho carácter hace tautológicas las dificultades para acometer los objetivos de la escuela, que se condensan en la frase final: “ver si él se va adaptando”.

En la intervención (31), la docente busca dirimir la orientación/identidad sexual de un estudiante que contrapone a dos polos de una misma vertiente: niño afeminado (pero cisexual/heterosexual) / niño que mantiene su masculinidad (no cisexual/no heterosexual); se trata aquí de concordar sobre la plausibilidad del accionar de la docente, que consiste en agotar todas las posibilidades que pudiesen indicar que un niño tenga una orientación/identidad sexual diferente a la hegemónica.

Finalmente en (33), la docente, quien a partir del estilo dubitativo de su intervención parece no estar muy segura de su planteamiento, afirma que hay casos de niños pequeños en los que se identifican determinadas características que podrían ser indicadores potenciales de una orientación sexual “gay”, en este caso se busca minimizar el efecto de enunciar que existen niños con dicha orientación sexual.

Argüimos en este sentido que estas intervenciones a pesar de utilizar la misma partícula discursiva (*verdad*) y de perseguir los mismos objetivos comunicativos, que consisten en

solicitar el consentimiento del interlocutor y minimizar posibles disconformidades, conllevan un cariz distinto, en razón de antagonizar semánticamente con lo que es políticamente correcto respecto a las dos formas de diversidad estudiadas en la presente investigación.

En (32), en el segmento atenuando se brinda una caracterización de las personas bisexuales como "un foco de infección", en este caso, la fórmula *me entiende*, procura atenuar el carácter altamente bifóbico del enunciado a través de la búsqueda de convivencia por parte del interlocutor. Siendo que las personas bisexuales son objeto de múltiples estereotipos asociados a los modelos binarios de género y sexualidad (Clarke, Ellis, Peel y Riggs, 2010, p. 87), resulta patente el interés de la docente entrevistada por plantear un alejamiento autoprotector del mensaje que faculte un mayor acercamiento en el plano social.

8.2.6. Sufijo diminutivo

Cuadro 10

Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de sufijación y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
SUFIJACIÓN	5	26	32	63

El sufijo diminutivo constituye un modificador morfológico interno, que modifica al lexema pero que nunca crea nuevas palabras –salvo en el caso de lexicalizaciones que se han producido históricamente en la lengua–, no obstante, normalmente los sufijos diminutivos sólo agregan connotaciones valorativas a las palabras básicas (Callebaut, 2011). Como se

puede apreciar en el Cuadro 10, este recurso es utilizado con mucha frecuencia por parte de las personas entrevistadas.

- (34) por ejemplo el año pasado yo tengo una alumna que es muy blanca ↓ (.) y eh: una *chiquita* en otra aula (.) como muy *morenita* (.) creo que venía de *San Carlos* o era nicaragüense (.) y la mía le hizo comentarios muy groseros a ella {P9.3}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: General]

El ejemplo (34) corresponde a la categoría de diversidad general y resulta bastante diáfano para comprender el carácter relativo de la atenuación, al contrastar aquello que no es objeto de atenuación, respecto aquello otro que sí lo es.

Cuadro 11
Contraste de categorización y raza

Categorización de sujeto	Alumna	<i>Chiquita</i>	Categorización de sujeto
Raza	Blanca	<i>Morenita</i>	Raza

La variable racial que es también en este caso un indicador de procedencia nacional (costarricense / nicaragüense) y de zona geográfica (rural: [San Carlos] / urbano [¿GAM?]), recibe un tratamiento diferenciado. Como se muestra en el Cuadro 10, una estudiante es categorizada como *alumna blanca*, mientras que la otra es categorizada como *chiquita morenita*. El diminutivo tiene en este caso un carácter afectuoso y a la vez eufemístico que viene a reproducir el trato condescendiente que reciben aquellos sujetos que ocupan el lugar de lo *subalterno* (Spivak, 1998), en el marco de una historia colonial como en el caso de la sociedad costarricense.

Dichas alusiones no son inocuas en el contexto educativo latinoamericano, en Guatemala por ejemplo se ha estudiado que existe una percepción altamente estereotipada de los maestros ladinos con respecto a los alumnos mayas, aspecto que incide en la forma en que dichos alumnos son categorizados (Chesterfield, Enge y Rubio, 2004). Este mecanismo suele reiterarse en otros usos lingüísticos que con frecuencia se escuchan en distintas regiones de América Latina, como lo es el referirse a una persona como “negrita” o “indita/indiecita” en lugar negra o india.

En lo que respecta a la diversidad funcional, encontramos un uso similar de los sufijos diminutivos, como se muestra en las siguientes intervenciones:

- (35) este: bueno yo he tenido: (.) estudiantes con: (.) por ejemplo este año ↑ (.) tengo una **estudiantita** con: (.) ella es **chinita** (.) pero ella nació aquí (tose) el problema de ella (.) es: cognitivo {P1.4}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (36) tuve una **chiquita** (.) María José (.) que era igual (.) la misma cosa (.) ella también tiene una **discapacidad** (.) pero es **permanente** (.) ella lo demás lo tiene súper (.) y con ella también (.) ella sí tenía las **manitas** ya todas **torciditas** {P6.14}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (37) yo tuve un **estudiante que ya falleció** (.) **falleció hace como tres años** (.) e:h se llama **Johnny** (.) no me acuerdo el **apellido** (.) pero él tenía **distrofia muscular** (.) y él llegó aquí a la escuela **caminando** con con **muletitas** (.) y esos aparatos que les ponen {P5.5}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

En (35), se hace referencia a una estudiante con un nivel de funcionalidad cognitiva marcado (Serrano, 2007) y cuyo origen étnico/racial es igualmente no mayoritario. En la descripción que se brinda sobre esta alumna, la docente recurre a los términos “estudiantita” y “chinita”, calificativos que hacen pensar que esa combinación de factores (raza/etnia – *discapacidad*), determinan que la situación de esta estudiante sea algo verdaderamente desfavorable. En este caso, el distanciamiento del mensaje busca eludir la enunciación de esa adversidad que es atribuida a las características funcionales de la estudiante y en esa misma medida tiene una función de autoprotección de la imagen docente.

Por su parte, en (36), encontramos tres palabras con sufijos diminutivos. El primera instancia tenemos “chiquita”; en este caso resulta difícil determinar si la sufijación conlleva un mecanismo de atenuación debido a la lexicalización del término en el habla costarricense, el cual con frecuencia es utilizado como equivalente de niña (o niño si se tratase de “chiquito”).

A diferencia de la palabra anterior con el sufijo “ito/ita”, el carácter atenuante de las otras dos palabras “manitas” y “torciditas”, resulta mucho más evidente. Declarar que la estudiante “tenía ya todas las manos torcidas” conlleva una tosquedad que requiere cierto nivel de dosificación. Partiendo de que para la docente existe una dificultad para asimilar las características corporales de la estudiante, argüimos que la sufijación de los lexemas en cuestión instituye la vulnerabilidad como el signo distintivo de la corporalidad de la estudiante, accionar que, se infiere, resulta empático y, por lo tanto, contribuye al mantenimiento de la interacción comunicativa.

En (37), el mecanismo de atenuación opera de forma análoga, con la diferencia de que la palabra que **sufre la modificación morfológica que conlleva la adición del diminutivo** no alude directamente a partes del cuerpo, sino más bien a un objeto que funge como implemento o soporte del cuerpo. Decir “muletitas” en lugar “muletas” constituye un mecanismo lingüístico que procura aminorar el hecho mismo de ser portador de muletas.

En todos estos casos, el recurso de los sufijos diminutivos conlleva una *valoración subjetiva amortiguadora*, la cual “indica una primera categoría de manipulación discursiva, pues el hablante/conceptualizador intenta, a través de la marcación, evitar o disminuir el choque con una realidad desagradable” (Reynoso, 2005, p. 83). El éxito en el sostenimiento de este mecanismo de evitación referido a la diversidad funcional resulta efectivo para la interacción comunicativa y para la autoprotección de la imagen.

Pasamos ahora a analizar algunos ejemplos que muestran cómo es utilizado el mecanismo de sufijación con diminutivo por parte del personal docente entrevistado en relación al ámbito de la diversidad sexual:

- (38) e: (.) nosotros tuvimos un año (.) un: **chiquito** que *sí tenía mucha tendencia* a lo: (-) lo: *homosexual* (.) de hecho: *andaba la ropita interior de mujer* ↓ (.) entonces (.) ahí fue nada más que nada (.) como una influencia de la mamá ↑ (.) que quería tener una hija ↑ (.) entonces (.) *vestía al **chiquito** con: con la ropa interior de mujer* ↑ (.) y en la casa lo dejaba que se vistiera de mujer ↓ {P1.17}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (39) hemos tenido **muchachitas** que m- (.) parecen hombres ↓ (.) su contextura (.) su forma de actuar su forma de relacionarse con los demás e:h (-) siempre hemos brindado el apoyo a las familias primordialmente {P2.15}

[Provincia: San José] [Sexo: Hombre] [Diversidad: Sexual]

- (40) el **chiquillo** decía que él se (.) él se llamaba Alexander (.) decía que él era Alexa (.) verdad (.) entonces empezando por eso (.) había que respetarle eso (.) estaba empezando a escribir y no quería escribir Alexander (.) decía Alexa ↑ {P10.18-19}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En (38), tenemos las palabras “chiquito” y “ropita”. Si bien la primera conlleva la misma dificultad señalada en (35), en este caso cabe resaltar que las dos ocasiones en que se emplea el término, el estudiante aparece desprovisto de agencia respecto a las acciones descritas: “tenía mucha tendencia a lo homosexual” (no lo era verdaderamente); y su conducta era “influencia de la mamá, que quería tener una hija”.

Por su parte, el hablar de “ropita (interior de mujer)” permite suavizar el carácter potencialmente “chocante” del enunciado, al tratarse de un sujeto cuya designación del sexo biológico no corresponde al de una mujer. Como señala Jani (2009) en otro ámbito, relacionado con el estudio de revistas para jóvenes, cuando se abarcan temas en torno a la sexualidad, es necesario suavizar o minimizar las palabras claves para no parecer demasiado ofensivo o insultante, pues como señala la autora, en una cultura en la que se considera necesario ser indirecto sobre dicha temática, la diferencias sutiles de significado entre una palabra que utiliza diminutivo y otra que no, resulta un aspecto relevante.

En (39) “muchachitas” y (40) “chiquillo”, el diminutivo tiene valor semántico esencialmente despectivo, pero conlleva un carácter atenuador en la medida en que, como señala Reynoso (2005), supone un manejo discursivo que busca disminuir el choque frente a una realidad considerada como molesta o inadecuada.

En el primer caso, se hace referencia a un conjunto de estudiantes genéricamente codificadas como “mujeres”, pero que “parecen hombres”, por “su contextura y su forma de relacionarse con los demás”. Y en el segundo caso, se trata de un estudiante que elige modificar su nombre de masculino a femenino. Para comprender este “choque”, resulta necesario atender al hecho de que:

La heterosexualización del deseo exige e instaura la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre «femenino» y «masculino», entendidos estos conceptos como atributos que designan «hombre» y «mujer». La matriz cultural –mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género– exige que algunos tipos de «identidades» no puedan «existir»: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son «consecuencia» ni del sexo ni del género. (Butler, 2007, p. 71).

8.2.7. Concesividad

Cuadro 12

Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de concesividad y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
CONCESIVIDAD	4	17	21

Como elemento de partida, retomamos el planteamiento de Haverkate (1994), para quien, desde el punto de vista interactivo, “la relación concesiva se presta especialmente a evitar,

en situaciones argumentativas, discrepancias innecesarias y a aparentar que la contradicción es lo más moderada posible” (p. 103).

Dadas las características de este mecanismo, que conllevan una modificación semántica compleja de la proposición, resulta comprensible que este se utilice con menos frecuencia que otros de los mecanismos analizados en esta investigación, no obstante, existe un número considerable de apariciones del mismo dentro del corpus de análisis, referidas especialmente a la diversidad sexual como se muestra en el Cuadro 12.

Siguiendo a Albelda et al. (2014), la concesión constituye una vía para contrarrestar desacuerdos y señalan que para el análisis de esta variable es importante considerar el acto en el que interviene un movimiento concesivo-opositivo, así como la identificación de las partículas concesivas que atenúan la disconformidad. De acuerdo con dichos autores, algunas de las estructuras más frecuentes en este tipo de movimiento son las siguientes: *sí... pero; no, pero; no pero sí; no es que... pero; no, tienes razón; bueno... pero; vale.*

El ejemplo que aparece en (39), funciona justamente a partir de una estructura *sí... pero*, como se muestra a continuación:

- (41) sí está bien cuando piensa en global ↑ en integrar está bien (.) pero ellos [estudiantes con discapacidad] por las condiciones NO deberían estar aquí [en la Escuela] {P3.12}

[Provincia: San José] [Sexo: Hombre] [Diversidad: Funcional]

Aquí, la proposición es atenuada a partir del enunciado inicial en el que el docente concede que el integrar a los estudiantes con *discapacidad* es un factor positivo cuando se piensa en “global”; si bien este último señalamiento conlleva en sí mismo una acotación de opinión que hace ambigua la posición del hablante, la intencionalidad de su planteamiento parece consistir en abogar por la integración.

No obstante, el movimiento opositivo despeja la vacilación que comporta el primer enunciado, al señalar que dadas las condiciones de los estudiantes con *discapacidad*, estos no deberían (con un mayor énfasis en el “no”) estar en la misma Escuela en la que está el resto de estudiantes que no tienen *discapacidad*.

Pasamos ahora a ver algunos ejemplos orientados al tema de la diversidad sexual:

- (42) a mi hogar llegan [personas con una orientación sexual diversa] (.) y se sienten amados (.) respetados (.) aceptados (.) y de hecho regresan una y mil una vez (.) porque saben que ahí tienen todo eso (.) pero en mi parte de fe (.) yo tengo que darles mi parte (.) y no solamente porque yo quiera (.) sino porque muchas veces esa persona se siente tan perdida (.) que entonces los tengo que llevar ahí ↑ (.) yo les digo (.) te que estás saliendo de donde dios te quiso poner{P4.13}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (43) y yo lo único que les digo es (.) bueno (.) a mí no me importa si usted es bisexual eso es su bronca (.) pero usted tiene que ver que si usted es bisexual (.) usted es UN FOCO DE INFECCIÓN {P5.32}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En (42), la docente en el movimiento concesivo atenuador declara mediante diversos recursos de intensificación su cercanía y aceptación de las personas cuya orientación e identidad sexual dista del patrón hegemónico (heterosexual/cissexual). Por otro lado, en el movimiento opositivo, la docente plantea que a partir de sus creencias y su percepción de la “condición” de dichas personas, su deber consiste en orientarlas en la dirección que dicta su lectura sobre principios de fe religiosa.

Por otra parte, en (43), hay una combinación de recursos de atenuación, siendo que la entrevistada hace uso de la táctica de impersonalización a través del estilo indirecto, citado sus propias como palabras como si no fuesen suyas. En dicha cita, la docente inicialmente plantea que para ella no tiene mayor importancia si una persona es bisexual, agregando al final de la intervención “eso es su bronca” (indicación que ya de por sí devela la valoración de la hablante en torno a tal orientación sexual), y posterior al “pero” de oposición, señala con un énfasis muy marcado que las personas bisexuales son “un foco de infección”.

En los ejemplos que se presentan aquí, los movimientos concesivo-opositivos constituyen una vía para justificar monológicamente lo dicho. Dado que, como señala Haverkate (1994), la información concesiva se maneja preferentemente para prevenir posibles discrepancias entre el hablante y el oyente, por lo que la prevención constituye aquí la función predominante.

8.2.8. Construcción acotada de opinión

Cuadro 13

Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de construcción acotada de opinión y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
CONSTRUCCIÓN ACOTADA DE OPINIÓN	8	12	18	38

De acuerdo con Albelda et al. (2014), las expresiones que restringen la opinión, son utilizadas como un mecanismo de atenuación, ya sea dejando constancia de que la opinión no es general, sino únicamente del hablante (*en mi opinión, a mi modo de ver, que yo sepa, para mí, creo yo, digo yo*) o restringiendo la opinión a un determinado ámbito o espacio personal (*por lo menos, en mi pueblo*). Tal y como se indica en el Cuadro 13, este recurso es utilizado de forma considerable por parte del personal docente entrevistado.

- (44) diversida:d (.) sería como (.) ay dios [risa] (.) es como (.) diferencias (.) que: (-) es que no sé [risa] es que **lo entiendo como** (.) como que dentro de un grupo ↓ (.) hay hay (.) muchas diferencias verdad (.) dentro de (.) no sé de una sociedad en un grupo en un contexto (.) **algo así eso es lo que yo entiendo más o menos** {P10.1}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: General]

El ejemplo que aparecen en (44), es la respuesta que brinda una profesora ante la pregunta, ¿qué entiende usted por diversidad? La respuesta está llena de titubeos que se presentan en la forma de un circunloquio, en el cual las construcciones del tipo “lo entiendo como...”,

“...algo así es lo que yo entiendo”, y “...más o menos”, permiten acotar la opinión de la docente, restando responsabilidad sobre lo dicho.

Conviene señalar, siguiendo nuevamente a Albelda, et. al, (2014), que una particularidad de este recurso, es que no se atenúa expresando la opinión como en el caso de las construcciones de fingimiento (§ 8.2.10.), o en las de duda o probabilidad (§ 8.2.12.), sino más bien restringiéndola, funcionamiento que aparece en el ejemplo que fue descrito previamente y que se reitera a su vez en las siguientes intervenciones:

- (45) en cuanto a la problemática si presentan alguna adecuación también (.) que es alguna discapacidad también en (.) en los niños en cuanto al aprendizaje verdad (.) este: **por lo menos** esa es la parte que (.) que tengo así verdad (.) una **una noción** { P4.5}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (46) *me enoja.(.) en cierto mo- en cierto (.) e:h a cierto nivel (.) que quieran (.) alguna gente (.) que conozco (.) que son homosexuales (.) que quieran decirle a los niños que son homosexuales (.) porque eso es personal* {P3.18}

[Provincia: San José] [Sexo: Hombre] [Diversidad: Sexual]

- (47) yo pienso (.) en esta escuela (.) específicamente (.) hasta donde yo he visto (.) yo siento que nosotros no (.) o sea no hemos hecho de eso [de la diversidad sexual] una situación como (.) como algo de peli- (.) como de mucha preocupación (.) {P6.24}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En todos estos ejemplos, las construcciones que permiten acotar la opinión aparecen insertas parentéticamente en los enunciados. En (45), la docente señala el procedimiento que se sigue a la hora de identificar y abordar una *discapacidad*. La construcción “por lo menos”, le permite a la entrevistada distanciarse del mensaje y por lo tanto no presentar como decisivo su planteamiento, accionar que se ve reforzado con la fórmula final: “esa es la parte que tengo así verdad, una una noción”.

Por su parte, en (46), la reserva no atañe a una opinión, sino más bien a una emoción, en este caso el enojo, respecto a lo que hablante interpreta como una forma de “proselitismo homosexual”. Mientras tanto en (47), la construcción acotadora, se centra en la valoración de la docente respecto al abordaje que se brinda en la escuela de la diversidad sexual, el cual arguye, no ha sido un objeto de mayor preocupación de parte de la institución. En todos los casos anteriormente referidos, prima la función de salvaguarda del yo, puesto que la circunscripción del decir, reduce por derivación el nivel de compromiso con lo dicho.

8.2.9. Construcción justificadora

A diferencia de la mayoría de mecanismos de atenuación analizados hasta el momento, los cuales concentran una mayor cantidad de intervenciones en relación a la temática de la diversidad sexual, en el caso de este tipo de construcción se registran siete ejemplos sobre diversidad funcional y solamente uno sobre diversidad sexual.

Algunas de las formas y construcciones más comunes de este recurso son: *es que, porque, como, lo que pasa es que*, etc., así como las llamadas “causales de la enunciación” y las

expresiones justificadoras del decir, como *por así decirlo*, *por decirlo de alguna manera*, *es un decir* (Albelda, et al, 2014).

- (48) yo entiendo que el Ministerio quiere (.) que estos niños: se involu:cren en el proceso educativo (.) igual que los demás niños (.) el problema es que a NOSOTROS los docentes de gra-do ↑ (.) no nos dan capacitación para (.) tener ese tipo de niños ↓ (.) hay niños: (.) con *Asperger* (.) hay niños autistas pero: (.) bueno (.) gracias a dios digamos a mí no me ha tocado casos muy difíciles {P1.6-7}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (49) yo siento que los niños: (.) también sufren (.) pérdida de tiempo (.) por decirlo de alguna manera ↑ (.) que avanzarían más por ejemplo con una especialista {P1.8}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

El ejemplo (48) versa sobre el tema de la inclusión de estudiantes en el proceso educativo, si bien la intervención conlleva inicialmente un carácter concesivo, “yo entiendo que estos niños se involucren igual que los demás niños”, la fórmula “el problema es que”, introduce no solamente una oposición implícita al primer enunciado, sino también la justificación que sustenta dicha oposición: “no nos dan capacitación para tener ese tipo de niños”. La justificación permite por lo tanto un resguardo frente a las reservas evocadas por la docente respecto al proceso de integración.

La intervención que aparece en (49) reitera la lógica esgrimida en el ejemplo anterior. La construcción “por decirlo de alguna manera” da paso al planteamiento que es objeto de justificación, el cual apunta a señalar que los estudiantes con *discapacidad* deberían ser

atendidos por parte de especialistas y no por los docentes del sistema de instrucción regular, aduciendo que dichos estudiantes “sufren pérdida de tiempo”. Se trata, por lo tanto, de una proposición atenuada que conlleva una exclusión del sistema educativo de una parte del estudiantado en función de su nivel de funcionalidad.

Pasamos ahora al terreno de la diversidad sexual en donde encontramos el siguiente ejemplo:

- (50) *a mí me cuesta mucho ese tema [diversidad sexual] (.) ya yo soy una persona mayor ↓ (.) e:h lo acepto (.) lo recibo (.) le doy todo el cariño (.) a la persona (.) pero me cuesta mucho (.) verlo (.) de una manera liberal (.) entonces no sé si pueda opinar [risa] {P4.11}*

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

Este ejemplo supone también una lógica concesiva, en un primer momento la docente afirma que “acepta” a las personas sexualmente diversas, pero por otro lado señala: “me cuesta mucho, verlo, de una manera liberal”. El aspecto más importante para incluir esta intervención en el presente subapartado, se relaciona con la fórmula “ya yo soy una persona mayor”, la cual al justificar (“salvar”) la dificultad que la entrevistada manifiesta tener respecto al tema de la diversidad sexual, posibilita la atenuación de su posicionamiento.

8.2.10. Construcción de fingimiento

Cuadro 14

Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de construcción de fingimiento y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
CONSTRUCCIÓN DE FINGIMIENTO	7	7	9	23

Este mecanismo se refiere a aquellas formas que actúan simulando falta de certeza, de conocimiento o de incapacidad para algo. Algunas de las formas más habituales son: *no saber, no estar seguro, seguramente, no creer ser capaz, no ser capaz, no ser la persona más apropiada*, etc. (Albelda, et. al, 2014).

- (51) e:h (.) a nivel de primaria (.) yo creo que tenemos que tener la mente abierta en aceptar (.) diay las situaciones (.) y adaptarlas a las necesidades (.) en primaria gre- (.) **no sé si decir gracias a dios o no** (.) *no se habla como ese tema de diversidad* (.) {P3.1}

[Provincia: San José] [Sexo: Hombre] [Diversidad: Funcional]

En (51), el docente plantea como un acierto el hecho de que la diversidad no sea un tema que se aborde a nivel de primaria, este posicionamiento es relativizado a partir de la construcción de fingimiento de la cual es precedido: “no sé si decir gracias a dios o no”. El resultado consiste en que no es posible acreditar como propia la opinión esgrimida por parte del entrevistado, a pesar de que, como es evidente, dicho planteamiento no corresponde a nadie más.

En lo referente a la diversidad funcional, tenemos el siguiente ejemplo:

- (52) una de las ventajas que tiene esta escuela es que nunca ha tenido aula integrada ↓ (.) que es como el primer (.) digamos lo más reconocido que hay en las escuelas (.) el aula de los tontitos (.) que normalmente queda por allá en un rincón (.) era la más fea: (.) **qué se yo verdad do:nde casi daba miedo ir** (.) *o que lo mandaran ahí* {P2.7}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

En esta intervención el docente destaca, mediante un procedimiento de enumeración (§ 8.3.8.), el carácter pernicioso que históricamente ha supuesto la existencia del aula integrada. La inclusión de la fórmula “qué se yo” disimula la certitud de la postura crítica que mantiene del entrevistado respecto a esta forma de tratamiento de la diversidad funcional, la cual que queda evidenciada mediante la consignación de desventajas enlistadas previamente.

Por su parte, encontramos los siguientes ejemplos sobre diversidad sexual:

- (53) yo siempre HE IDO como por ahí (.) como de que la gente reconozca (.) realmente que puedo hacer yo (.) y que no puedo hacer yo (.) y que puedo criticar y que no (.) esa siempre ha sido mi mitalo- mete- metodología (.) no sé si equivocada o no (.) pero esa es {P5.33}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

A diferencia de las intervenciones anteriores en las cuales el elemento atenuador está ubicado en posición parentética, en este caso la construcción aparece al final del enunciado. En (53), nuevamente estamos en presencia de una combinación de mecanismos de atenuación e intensificación. Inicialmente la docente señala “yo siempre he ido por ahí”, “esa siempre ha sido mi metodología”¹¹ y en un segundo momento expresa restricciones a su opinión mediante la fórmula “no sé si equivocada o no”. Este proceder faculta a la docente para aparentar falta de certeza respecto a sus planteamientos y permite por lo tanto resguardar su imagen frente a lo dicho.

¹¹ En la intervención inmediatamente precedente, la docente señala:

“(…) usted tiene que ver que si usted es bisexual (.) usted es UN FOCO DE INFECCIÓN (.) para con toda la gente que se meta ↓ (.) digo porque tanto te metes con hombres como con mujeres (.) entonces (.) me entiende ↑” {P5.32}.

8.2.11. Construcción de objetivación

Cuadro 15

Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de construcción de objetivación y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
CONSTRUCCIÓN DE OBJETIVACIÓN	2	4	7	13

Este mecanismo se refiere a partículas que inciden en la franqueza de lo dicho y que objetivan haciendo ver que lo expresado es compartido por los demás. En algunos casos, puede recurrirse a formas de significado evidencial. La evidencia, lo lógico, puede ser el escudo para afirmar algo y evitar, por ello, el comprometerse con lo que se afirma: *obviamente, evidentemente, es evidente que, a decir verdad, la verdad es que, sinceramente* (Cestero, Albelda y Briz, 2014).

- (54) [estudiante con distrofia muscular] fue degenerando hasta que quedó en silla de ruedas entonces (.) **obviamente** e:h *uno aplicaba la ley 7600* (.) la prioridad (.) la facilidad para él (.) e:h gracias a él fue que se construyeron esas rampas (.) entonces **obviamente** *se le daba to:do lo que él necesitaba* y todos los accesos que el necesitaba para movilizarse en la escuela {P5.5}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (55) tuve también hace tres años (.) cuatro que di a segundo nivel (.) tuve niñas con lesbianismo (.) allí andan ya grandes afuera y con sus cosas pero (.) **sinceramente** *no ha sido* (.) *yo pienso que aquí en esta escuela* (.) *no es un problema ninguna de esas cosas* {P6.21}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

Dado que en los ejemplos anteriores los adverbios que constituyen las partículas atenuantes conllevan el efecto semántico de acrecentar la veracidad de lo enunciado (aspecto que puede confundirse con el recurso de intensificación presentado en § 8.3.5.2.), conviene precisar el rol discursivo de atenuación de este mecanismo, como se especifica a continuación:

Se emplean expresiones lingüísticas que objetivan la opinión del/la hablante, mostrándola como un punto de vista veraz, el cual fuese compartido por otros hablantes de la comunidad discursiva en cuestión. No se trata de lo que el/la hablante comenta, sino más bien usa esta evidencia como apoyo de lo que dice (...). Con este mecanismo el/la hablante reduce su compromiso con lo que dice pero, al mismo tiempo, acentúa el contenido de lo dicho (Flores y Ramírez, 2015, p. 105).

La partícula *obviamente* que aparece en dos en ocasiones en (54), conlleva un carácter evidencial que permite dar un soporte a lo dicho, en este caso, la afirmación de que la Ley 7600 se aplicó efectivamente en la Escuela en relación a un estudiante con distrofia muscular y concomitantemente que sus necesidades fueron suplidas de manera satisfactoria. Mientras tanto en (55), la partícula evidencial corresponde al adverbio “sinceramente”, y en este caso se busca sustentar que en la escuela no existe ningún problema respecto a la diversidad en torno a elección de la orientación sexual (“lesbianismo”).

8.2.12. *Elipsis de conclusión***Cuadro 16**

Frecuencia de coocurrencia de casos de atenuación mediante el mecanismo de elipsis de conclusión y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
ELIPSIS DE CONCLUSIÓN	1	3	9	13

Como se puede observar en el Cuadro 16, este mecanismo cuenta con una ocurrencia baja dentro del corpus de análisis, concentrando la mayor cantidad de referencias en torno a la diversidad sexual, al igual que la mayor parte de recursos de atenuación analizados hasta el momento. Como definición de base, diremos que “la elipsis es la opción comunicativa mediante la cual se omiten en la oración elementos contextualmente disponibles y estructuralmente requeridos por los restantes elementos que aparecen en ella” (Cuadrado, 2005, p. 174). Pasamos ahora a analizar algunos ejemplos en los que este recurso es utilizado como mecanismo de atenuación:

- (56) [respuesta ante la pregunta qué entiende por discapacidad] diay (.) personas a nivel general (.) pueden ser niños (.) adultos (.) este (.) que tienen alguna (.) alguna limitante (.) pero que eso no quiere decir ni que sean (.) ni que no se puedan desarrollar en la sociedad ni que sean tontos ni (.) nada de eso (.) {P5.4}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (57) no gana nada con hacer un cerco (.) para que el no sé (.) no le digan (.) no le hagan (.) porque él tiene que saberse defender (.) viera que bien que ha resultado (.) porque él (.) todos ya saben que él tiene una tendencia que (.) y ya nadie se pone a molestarlo ni nada (.) ya pasó la etapa en que estaban pendientes de eso {P6.20}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (58) estaba empezando a escribir y no quería escribir Alexander (.) decía Alexa ↑ (.) ocho años tenía (.) lo ve (.) ya se empiezan a manifestar desde muy pequeños (.) eran ocho siete ocho años (.) era muy chiquito (.) y él ya decía que (.) que él (.) verdad (.) y los chiquillos lo molestaban (.) le decía cosas muy feas (.) y y: y uno trataba que no se dieran esas cosas {P10.18-19}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En todos los ejemplos que aparecen aquí, la atenuación se obtiene por medio de la suspensión u omisión del final de la estructura sintáctica. En (56), la docente plantea que las personas con *discapacidad* son aquellas que poseen alguna limitante, y seguidamente señala: “pero que esto no quiere decir ni que sean..., ni que (...)”. La continuación del enunciado, muestra que muy posiblemente el elemento faltante corresponda al calificativo “tontos”, una omisión para nada fútil, teniendo en cuenta la estigmatización que históricamente conllevan las nociones de “idiotez” y “tontería” desde la Época Clásica (Foucault, 2007).

En el ejemplo (57), la docente hace referencia a un estudiante, que según se explica en la parte inicial de la intervención (P6.20), es llamado “el niño-niña” por parte de algunas estudiantes. En la construcción “todos ya saben que él tiene una tendencia que... y ya nadie se pone a molestarlo ni nada (...)”, se omite hacer referencia a la “tendencia” que es atribuida al estudiante, que en este caso corresponde a una identificación sexual no cisgénica.

Por su parte, en (58), la entrevistada alude a un estudiante que se identifica con su nombre propio en femenino, aspecto sobre el cual la docente declara: “era muy chiquito (.) y él ya decía que (.) que él..., verdad, y los chiquillos lo molestaban (...)”. En este caso, es posible

inferir a partir del contexto comunicativo de la intervención, que el elemento omitido alude justamente a la asunción de una identidad femenina por parte del estudiante en cuestión.

Siguiendo a Albelda, et al. (2014), una característica de este mecanismo que se observa con claridad en los ejemplos aquí destacados, es que la omisión en la que incurre el hablante, deja al oyente la responsabilidad de recuperar lo no expresado, evitando por derivación decir aquello que se sabe que puede resultar amenazante a la imagen de algún interlocutor, incluida la suya propia.

En el caso de diversidad funcional, la omisión alude a un estereotipo aún persistente en la actualidad, que consiste en asociar *discapacidad* cognitiva con deficiencia mental. Mientras tanto, en el caso de la diversidad sexual, la suspensión final de la estructura sintáctica se refiere al hecho de nombrar la ambigüedad sexual en estudiantes escolares, que en los ejemplos analizados se refiere a la identificación con lo genéricamente construido como femenino en estudiantes biológicamente codificados como “hombres”

8.2.13. Impersonalización en el discurso indirecto

Se encontraron siete ejemplos de este mecanismo en el corpus de análisis, uno relacionado con diversidad funcional y seis sobre diversidad sexual. El estilo o discurso indirecto “se caracteriza por presentar la voz del narrador. En este discurso se reproducen las palabras pronunciadas adaptándolas al sistema de referencias deícticas del hablante” (RAE, 2009, p. 3274).

De acuerdo con Albelda, et al. (2014), el discurso indirecto puede fungir como un tipo de impersonalización. En este mecanismo se recoge aquellos casos en los que se impersonaliza a través de una cita, de esta forma se puede recurrir a una cita literal de otra persona, al acervo cultural común como en el caso de un proverbio, o a la cita de uno mismo para justificar o introducir la opinión de manera menos comprometida, como si se tratara de una voz ajena.

Seguidamente pasamos a revisar algunos ejemplos de este recurso:

- (59) uno se agarra de ellas [docentes del aula de apoyo] y uno les dice (.) bueno ayúdeme a planear: o: ayúdeme a montar este planeamiento ↓ cómo tr:abajo con esta chiquita que (.) cómo hace usted para comunicarse con: (.) un niño que no le está (.) no le habla su idioma ↑ (.) cómo sabe usted que el chiquito entendió o no entendió lo que usted le dijo ↓ (.) entonces ellas nos ayudan mucho (.) {P1.5}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

En (59), se recurre a la estrategia de citar las propias palabras como si fuesen ajenas, interpelando a un “usted” especular que permite afirmar el punto de vista propio. En este caso, la entrevistada expone mediante este mecanismo las dificultades que para ella representa trabajar con estudiantes con los cuales existe una barrera idiomática, aludiendo al caso de una estudiante con *discapacidad* cognitiva en esta condición.

Por su parte, en lo que se refiere al ámbito de la diversidad sexual, tenemos la siguiente intervención:

- (60) no he recibido percibido ninguna situación así (.) nunca se me ha presentado como un chiquillo como que uno diga (...) como un chiquito que me diga (.) no sé (.) o o o que uno le vea gestos o algo así como de (.) un varón de chiquita (.) como decíamos antes (.) ¶ ay que chiquillos más (.) más afeminados ¶ o cosas así (.) no no (.) yo no sabría (.) esa es una inquietud mía (.) cómo actuar ante eso verdad {P9.16-17}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En (58), la docente plantea que nunca ha abordado casos de estudiantes en los que se identifiquen características de género opuestas a las del sexo asignado, específicamente en la relación hombre → femenino (“un varón chiquita”), seguidamente busca desarrollar el sentido de su planteamiento, para lo cual recurre en primera instancia a una impersonalización “como decíamos antes” y posteriormente se brinda la siguiente cita: “ay que chiquillos, más afeminados”, expresada en un tono agudo. Estamos en este caso frente a una estrategia de atenuación con una función de salvaguarda del yo, si bien es cierto que la citación no resulta una voz completamente ajena, la entrevistada no aparece como la autora efectiva del enunciado.

8.2.14. Movimiento de reformulación

Los movimientos de reformulación se dan a partir de actos que realiza el propio hablante que matizan o corrigen el acto del habla anterior, procurando en esta medida suavizar dicho acto. Dicha reformulación puede realizarse ya sea mediante partículas discursivas tales como *bueno, o sea, hombre, mujer* o sin hacer uso de ellas. Se incluyen a su vez los movimientos de cambio de tópico, que pueden minorar parcialmente conflictos o disconformidades, o añadir propuestas nuevas del hablante (Albelda, et al, 2014).

Agregamos aquí una definición que amplía las características del mecanismo de reformulación, el cual consiste en:

(...) una operación estratégica discursiva compleja que incluye diferentes acciones (reformular en sentido estricto, aclarar, explicar, rectificar, etc.); estratégica, porque ayuda a regular la formulación, la informatividad, a la

vez que es un mecanismo de control de la interpretación o interpretabilidad; y compleja, puesto que relaciona dos actos o movimientos argumentativos, el reformulado y la reformulación propiamente dicha, en una estrategia única (Briz, 1998, citado por Fernández, 2000, p. 264).

Este recurso tiene una frecuencia baja dentro del corpus de estudio, del cual se encontraron siete ejemplos, uno referido a diversidad en términos generales, dos a nivel funcional y cuatro en lo que respecta al ámbito sexual. De dichos ejemplos, destacamos las siguientes dos intervenciones:

- (61) en el caso de Johnny bueno (.) como e:h la: (-) la enfermedad era degenerativa ↓ (.) eh: a: **iba a llegar un momento (.) a él ya le costaba mucho (.)** iba a llegar un momento en que le iba a costar más verdad (.) porque usted sabe que el cerebro se iba degenerando {P5.7}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (62) pero yo pienso que aquí sí hemos tratado (.) o sea **hasta el momento hemos logrado (.) minimizar cualquier tipo de (.) yo creo que tienen más problemas** [en relación a la diversidad sexual] **los maestros que los chiquitos** {P6.21}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En (61), la docente hace alusión a la condición degenerativa de un estudiante con distrofia muscular múltiple. En un primer momento da la indicación “iba a llegar un momento” y posteriormente reformula su planteamiento diciendo “a él ya le costaba mucho”. Este tipo de construcciones se asemeja al mecanismo de elipsis de conclusión (§ 8.2.12.), en el sentido en que se genera un corte en la ilación discursiva, no obstante la diferencia respecto al

movimiento de reformulación, es que su énfasis recae no en la omisión que introduce el corte, sino en el viraje enfático de tópico que permite aminorar el acto discursivo previo.

En el ejemplo precedente, este giro temático permite atenuar la dureza que supondría expresarse en los efectos de deterioro que el estudiante experimentaría ulteriormente. Por su parte, en (62), la aminoración está dirigida al realce de los logros en relación al abordaje de la diversidad sexual a nivel del estudiando. El segundo componente de la intervención introduce un redireccionamiento temático que se orienta ahora al accionar docente: “yo creo que tienen más problemas los maestros que los chiquitos”.

8.2.15. Tropo

Dentro de los mecanismos de atenuación registrados hasta el momento, el tropo es el de menor frecuencia, pues solo registra dos ejemplos, referidos ambos al tema de la diversidad sexual. Según Albelda, et al. (2014), los tropos se refieren a expresiones que sustituyen en el mismo contexto a otras más duras o más directas de su mismo paradigma de significado, y agregan que la forma en que prototípicamente se presentan, es mediante el recurso de la lítote y el eufemismo.

A este propósito, destacamos el siguiente ejemplo:

- (63) de hecho aunque yo tuviera mi: (.) mi: (.) en mi base muy amplio conocimiento (.) de sobre o sea (.) yo siempre vi (.) hombres con cosas (.) o con a- (.) con actitudes (.) o con (.) facilidades de mujer y hombre (.) porque incluso yo sé tejer (.) por mi abuelo (.) y me enseñaron muchísimas cosas (.) de cocina más o menos (.) o sea cosas de mujer {P3.17}

[Provincia: San José] [Sexo: Hombre] [Diversidad: Sexual]

El recurso específico de esta intervención es el eufemismo, el cual “afecta sobre todo al léxico, su función principal es la sustitución, en tanto se reemplaza un término de referencia directa que posee unas connotaciones que se desea aliviar, como la elusión de un tabú o la dureza de la realidad” (Albelda, 2010b, p. 343).

En este caso, hablar de hombres “con facilidades de mujer y hombre”, constituye una forma atenuada de hacer referencia a personas bio-coficadas como hombres, que no se comportan como en principio se supondría que deberían comportarse los hombres y que comúnmente recibirían ya sea una designación léxica directa (como “gay” u “homosexual”) o algún otro epíteto despectivo (como “maricón” o “playo” en el caso específico de Costa Rica).

8.2.16. Síntesis de los recursos lingüísticos de atenuación

En el Cuadro 16, que aparece a continuación, se presentan de forma esquemática los procedimientos lingüísticos de atenuación utilizados por parte de parte del personal docente entrevistado, de acuerdo a la tipología de recursos fónicos, morfemáticos, léxicos, sintácticos y semánticos. Se agregan a su vez ejemplos extraídos del análisis de resultados para cada tipo de recurso.

Cuadro 17
Resumen de los recursos lingüísticos de atenuación

TIPO DE RECURSOS	RECURSOS ESPECÍFICOS	EJEMPLOS
FONICO	Recursos prosódicos: Minoración de la velocidad de habla	yo creo que tal vez lo que costaría más es trabajar la parte cuando hay discapacidades cognitivas ↑ verdad (.) o ya (.) otros tipos como más (.) qué le puedo decir (.) e:h (.) <i>retardo o una cosa así verdad</i> (.) (P9.10)
	Recursos paralingüísticos: Risas	<...> mmm (.) sexo solo hay (.) eh: sexo solo hay femenino masculino [risa] (.) <i>no hay tanta diversidad</i> (P5.16)
MORFEMÁTICOS	Sufijo	este: bueno yo he tenido: (.) estudiantes con: (.) por ejemplo este año ↑ (.) tengo una estudiantita con: (.) ella es chinita (.) pero ella nació aquí (tose) <i>el problema de ella (.) es: cognitivo</i> {P1.4}
LÉXICOS	Forma de tratamiento apelativo	<i>hace dos años que teníamos algunos de esos chiquitos que fue algo terrorífico (.) de ahí de los hogares (.) que andaban ahí haciendo loco (.) ya se fueron (.) pero no dejaron aquí como un ambiente así feo (.) ves</i> {P6.25}
	Impersonalización	yo tengo amigos (.) que tienen preferencias sexuales diferentes a la mía (.) y para mí conversar (.) salir con ellos es lo mismo (.) <i>pero ha:y ciertas conductas de la gente que uno todavía sigue prejuiciando</i> {P8.10}
	Difusor de significado	en este caso ahorita yo que tengo una experiencia (.) es un niño ya con problemas (.) dificiles si se puede decir ya casi que a nivel psiquiátrico ↓ (.) verdad {P4.3}

Entrecomillado	y: de hecho (.) <u>yo creo que antes los papás lo agarraban y lo mataban (.) y seguramente que nadie podía (.) entrecomillas decir que se salía del closet (.)</u> por el miedo y el temor a la familia (.) y al rechazo y todo {P7.19}
Minimizador	en cuanto a la problemática si presentan alguna adecuación también (.) que es alguna discapacidad también en (.) en los niños en cuanto al aprendizaje verdad (.) este: por lo menos esa es la parte que (.) que tengo así verdad (.) una una noción {P4.5}
Control de contacto con el interlocutor	<i>en la época en la que estamos ahora (.) eh se ven más casos de niños muy pequeños (.) teniendo ciertas características ↑ (.) de personas verdad ↑ (.) que pudieran ser (.) <u>gays</u> tal vez en un futuro</i> {P7.6}
Concesividad	<u>sí está bien cuando piensa en global ↑ en integrar está bien (.) pero ellos [estudiantes con discapacidad] por las condiciones NO deberían estar aquí [en la Escuela]</u> {P3.12}
Construcción acotada de opinión	<u>yo pienso (.) en esta escuela (.) específicamente (.) hasta donde yo he visto (.) yo siento que nosotros no (.) o sea no hemos hecho de eso [de la diversidad sexual] una situación como (.) como algo de peli- (.) como de mucha preocupación (.)</u> {P6.24}
Construcción justificadora	<u>yo entiendo que el Ministerio quiere (.) que estos niños: se involu:cren en el proceso educativo (.) igual que los demás niños (.) el problema es que a NOSOTROS los docentes de gra-do ↑ (.) no nos <u>dan capacitación para (.) tener ese tipo de niños ↓ (.) hay niños:</u> {P1.6}</u>
Construcción de fingimiento	<u>una de las ventajas que tiene esta escuela es que nunca ha tenido aula integrada ↓ (.) que es como el primer (.) digamos lo más reconocido que hay en las escuelas (.) el aula de los tontitos (.) que normalmente queda por allá en un rincón (.) era la más fea: (.) qué se yo verdad do:nde casi daba miedo ir (.) o que lo mandaran ahí</u> {P2.7}
Construcción de objetivación	[estudiante con distrofia muscular] fue degenerando hasta que quedó en silla de ruedas entonces (.) obviamente e:h uno aplicaba la ley 7600 (.) la prioridad (.) la facilidad para él (.) e:h gracias a él fue que se construyeron esas rampas (.) entonces obviamente se le daba to:do lo que

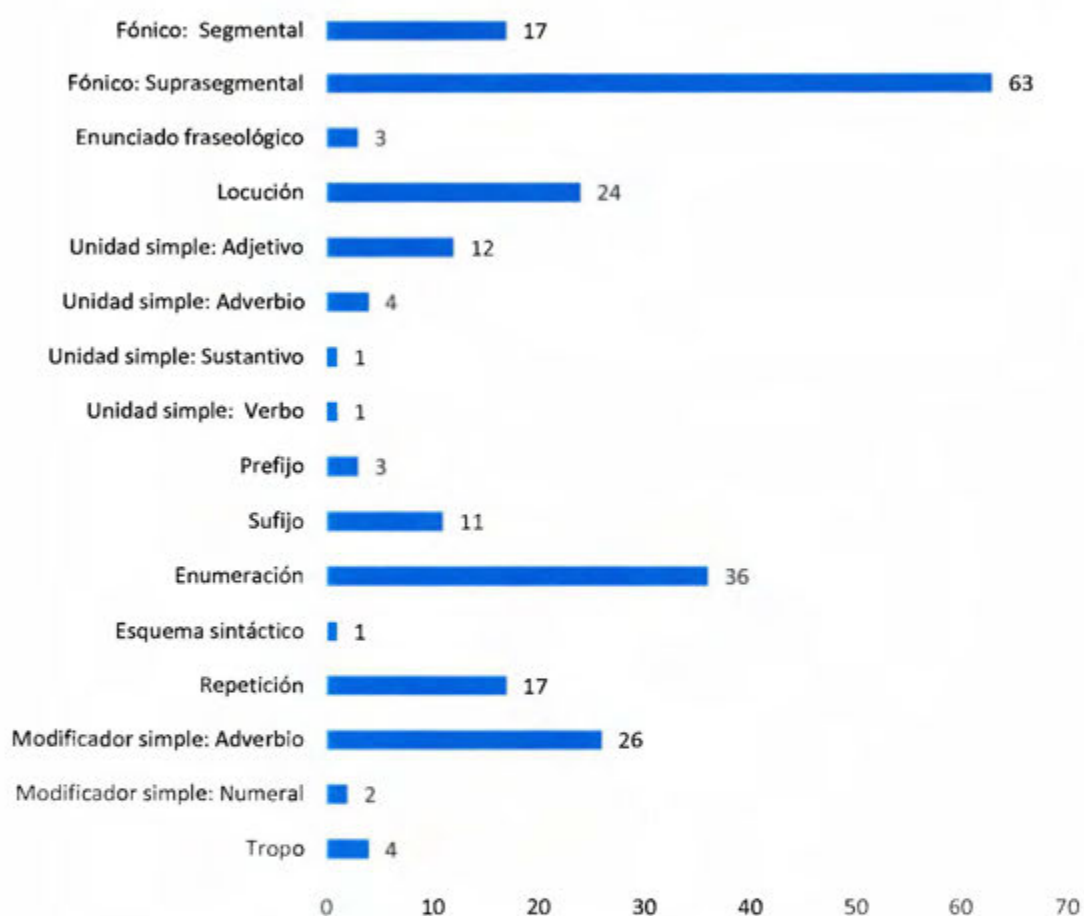
		<i>él necesitaba</i> y todos los accesos que el necesitaba para movilizarse en la escuela {P5.5}
SINTÁCTICOS	Elipsis de conclusión	<i>estaba empezando a escribir y no quería escribir Alexander</i> (.) decía Alexa ↑ (.) ocho años tenía (.) lo ve (.) ya se empiezan a manifestar desde muy pequeñitos (.) eran ocho siete ocho años (.) era muy chiquito (.) y él ya decía que (.) que él (.) verdad (.) y los chiquillos lo molestaban (.) le decía cosas muy feas (.) y y: y uno trataba que no se dieran esas cosas {P10.18-19}
	Impersonalización en discurso indirecto	uno se agarra de ellas [docentes del aula de apoyo] y uno les dice (.) bueno ayúdeme a planear: o: ayúdeme a montar este planeamiento ↓ cómo trabajo con esta chiquita que (.) cómo hace usted para comunicarse con: (.) un niño que no le está (.) no le habla su idioma ↑ (.) cómo sabe usted que el chiquito entendió o no entendió lo que usted le dijo ↓ (.) entonces ellas nos ayudan mucho (.) {P1.5}
	Movimiento de reformulación	en el caso de Johnny bueno (.) como e:h la: (-) la enfermedad era degenerativa ↓ (.) eh: a: iba a llegar un momento (.) a él ya le costaba mucho (.) iba a llegar un momento en que le iba a costar más verdad (.) porque usted sabe que el cerebro se iba degenerando {P5.7}
SEMÁNTICOS	Tropos: Eufemismos	de hecho aunque yo tuviera mi: (.) mi: (.) en mi base muy amplio conocimiento (.) de sobre o sea (.) yo siempre vi (.) hombres con cosas (.) o con a- (.) con actitudes (.) o con (.) facilidades de mujer y hombre (.) porque incluso yo sé tejer (.) por mi abuelo (.) y me enseñaron muchísimas cosas (.) de cocina más o menos (.) o sea cosas de mujer {P3.17}

8.3. Recursos de intensificación

Gráfico 7

Recursos lingüísticos de intensificación

Frecuencia de citas codificadas en las que se identificaron casos de intensificación según el tipo de recurso utilizado



Como se puede observar en el Gráfico 7, los intensificadores más recurrentes por parte de las personas entrevistadas son los atenuadores fónicos suprasegmentales, que registran más de 60 casos. En un segundo orden aparecen los mecanismos de enumeración, los modificadores adverbiales y el uso de locuciones, cuyas frecuencias oscilan entre 20 y 40. Finalmente,

ubicamos en un tercer grupo a todos los mecanismos de intensificación que cuentan con una frecuencia menor de 20.

En esta sección se hará una descripción de cada uno de estos recursos (de acuerdo a la clasificación brindada por Albelda, 2005, ver Anexo 2), mostrando en primera instancia una distribución de frecuencias de acuerdo al tipo de diversidad al cual se hace referencia en el corpus. Seguidamente se presentan ejemplos específicos de que cada mecanismo, en los cuales aparece marcado, según corresponda, el elemento causante o desencadenante, el segmento intensificado y el elemento o segmento intensificante (atender los señalamientos brindados en § 7.5.2.1.).

Posteriormente se aborda la función de los intensificadores en el enunciado y se establecen inferencias a nivel de la enunciación respecto a la actividad estratégica y la construcción de imagen. Al igual que para los recursos de atenuación, la cantidad de ejemplos que se presenta para cada recurso busca mantener una proporcionalidad de acuerdo a los casos identificados en la muestra.

8.3.1. Fónico: Segmental

Cuadro 18

Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el mecanismo fónico segmental y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
FÓNICO: SEGMENTAL	5	10	4	19

Conviene tomar algunas precauciones cuando se trata de analizar propiedades relacionadas con la fonación, pues, como señala Hildago (2015), uno de los aspectos más problemáticos para la descripción de las partículas discursivas es su capacidad de matización a través de las propiedades fónicas, las cuales no constituyen situaciones aisladas o esporádicas, sino comportamientos constantes asociados a factores pragmáticos específicos.

En este trabajo entendemos que los mecanismos fónicos atañen a todos los procedimientos pragmlingüísticos que fueron identificados en el corpus de estudio, dado que la oralidad constituye el sustrato material de los fenómenos lingüísticos objeto de análisis. En esta sección se contemplan específicamente los fenómenos fonéticos del alargamiento vocálico y consonántico.

Partimos de que “el fenómeno del alargamiento segmental aparece como un universal lingüístico que, presente en lenguas de diversas características, pareciera tener comportamientos sistémicos que cambiarán dependiendo de factores pragmáticos, ilocutivos, expresivos” (Cid y Malenda, 2005, p. 45) y dentro de esos factores destacamos la intensificación, como una vía para marcar un énfasis discursivo.

Partimos del planteamiento según el cual, el hablante, al considerar necesario realzar alguna dimensión de un segmento discursivo, realiza una focalización que se materializa en el alargamiento segmental. La noción de foco se refiere a “un punto en el que confluyen los vectores intencionales del emisor. Su propósito comunicativo suele ser llamar la atención del receptor a fin de vencer en este una predisposición contraria o simplemente de subrayar su

importancia en el proceso informativo en el que nos hallamos inmersos” (Gutiérrez, 2000, p. 34).

Pasamos ahora a ver los ejemplos correspondientes a los ejes temáticos del estudio:

- (64) e:h aquí en una escuela **pú:blica** (.) no hay mucha diferencia de clase social (.) entonces ellos son como que son muy parecidos (.) muy unificados (.) hay unos más pobres (.) pero como que ellos no hacen tanto la diferencia en eso (.) {P5.2}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: General]

- (65) es que hay discapacidades hay muchas (.) hay personas que están com:pletamente sanas (.) y tienen discapacidades (-) eh no sé (.) por medio de inseguridades (.) temores (.) que tiene todas sus capacidades mentales (.) psíquicas (.) físicas (.) y aun así no no (.) no: no hacen cosas por miedos (.) temores (.) por depresiones por situaciones que son ya (.) internas verdad (.) {P10.3}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (66) bueno vea yo en (.) todo lo que es diversidad sexual (.) soy una persona sumamente amplia (.) de to:da la vida (.) verdad (.) este (.) viví en un hogar en donde a nosotros se nos enseñó a respetar todas las cosas (.) de los demás (.) nos gustaran o no nos gustaran {P6.16}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En todas las intervenciones los alargamientos están referidos a segmentos léxicos, con un carácter ilocutivo diferenciable para cada uno de ellos. En (64), al decir “escuela pú:blica”.

la docente buscar hacer énfasis en la condición gubernamental de la institución, a la cual atribuye una característica concreta, que se refiere a la inexistencia de clases sociales.

Por su parte, la hablante que interviene en (65), al señalar que “hay personas que están *completamente* sanas y tienen discapacidades”, acentúa el nexo entre *discapacidad* y enfermedad, que se puede observar a partir del quiasma que se infiere de la intervención de la docente: hay personas que están completamente sanas → y tienen *discapacidades* y hay personas con *discapacidades* → (*ergo*) que no están completamente sanas. En ambos casos, la función del mecanismo de intensificación consiste en buscar el acuerdo con el oyente con lo dicho.

Finalmente, en (66), la entrevistada hace alusión a su forma de comprender y abordar el tema de la diversidad, el cual describe como “amplio” y lo caracteriza a su vez como algo de “*to:da* la vida”. En este caso, la función intensificadora del alargamiento vocálico se refiere a hacer más creíble lo dicho, que además es reforzada por los otros mecanismos de intensificación que aparecen en la intervención.

8.3.2. Fónico: Suprasegmental

Cuadro 19

Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el mecanismo fónico suprasegmental y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
FONICO: SUPRASEGMENTAL	6	19	40	65

Como se señaló al inicio de este apartado en la descripción general de los procedimientos de intensificación, el mecanismo fónico suprasegmental es el que presente la frecuencia más alta de casos, tal y como se indica en el Cuadro 19.

Los procedimientos prosódicos o suprasegmentales intervienen en la intensificación de los significados y, de acuerdo con Albelda (2005), pueden hacerlo de dos modos, superponiéndose a otros procedimientos lingüísticos o actuando individualmente de manera aislada, es decir, que a los fenómenos de intensificación morfosintácticas, léxicas y semánticas, pueden sumarse elementos prosódicos peculiares que contribuyen a la intensificación, pero también es posible obtener este valor en construcciones que no presentan ningún otro rasgo de intensificación mediante la acción de la entonación.

El realce constituye también aquí el aspecto clave que permite comprender el valor que adquiere este mecanismo. “Para otorgar relieve particular a una palabra o a una parte del enunciado, los hablantes utilizan el denominado *acento enfático, contrastivo o de insistencia*. El acento enfático asigna prominencia al elemento enunciado que se quiere destacar” (RAE, 2011, p. 425).

Continuando con el planteamiento de la RAE (2011), desde el punto de vista semántico, el *acento enfático* al recaer en un elemento o segmento específico de un enunciado, tiene una función contrastiva, dado que aclara cuál es elemento más sobresaliente de aquello que ha sido dicho. Desde el punto de vista fonético, tiene lugar mediante una destacada elevación del tono fundamental que marca un contraste importante con los otros elementos de la secuencia.

Partiendo de estos principios generales, pasamos a revisar algunos ejemplos extraídos del corpus, según cada una de las clasificaciones sobre diversidad:

- (67) a veces yo he escuchado (.) no sólo con la tendencia sexual (.) he escuchado a chiquillos (.) que son así de gordos (.) decirle a otro GOR:DA fea (.) entonces yo ya me vuelvo y le digo (.) mi amor (.) ^pusted ya se vio en un espejo^p † (.) aunque le duela (.) porque él está maltratando a la otra persona {P5.29}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: General]

En (67), el docente enfatiza la palabra “gorda” tanto a nivel segmental como suprasegmental. Dentro de la narrativa desarrollada, resulta claro que el uso de dicho término conlleva para la entrevistada un carácter despectivo y que su uso es contingente a dicha valoración.

Pasamos ahora al terreno de la diversidad funcional:

- (68) yo siento que: que: (.) estamos fallando (.) muy bien los niños hay que insertarlos en el proceso (.) pero entonces (.) mínimo que nos pongan una asistente (.) mientras:as uno por lo menos se adapta y el niño (.) se adapta al sistema {P1.9}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (69) entonces qué digo (.) que deberían no sé en qué forma ubicarse (.) y decir (.) en el caso de nosotros especiales (.) yo soy de artes industriales (.) de hecho hasta tengo una proyectos de hacer un torno pequeño (.) así en madera (.) portables (.) para que trabajen (.) yo simplemente NO VOY a poder trabajar con ciertas discapacidades en eso (.) con ellos (.) y se lo pierden (.) porque yo tengo dos lecciones (.) e:h a la semana {P3.6}

[Provincia: San José] [Sexo: Hombre] [Diversidad: Funcional]

- (70) nosotros estuvimos por recibir a una niña con (.) con Síndrome de Down (.) pero al final no sé qué fue lo que pasó y no vino (.) pero nosotros ya nos habíamos preparado para recibirla (.) y le digo **todos (.) toda la escuela (.)** verdad {P6.31}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

En la intervención (68), las palabras destacadas apuntan a hacer manifiesto el descontento de la docente con el sistema educativo en relación a las condiciones ofrecidas para integrar al estudiantado con características funcionales especiales. De forma similar, el docente que habla en (69), describe la relación entre lo que concibe como los recursos disponibles y sus posibilidades de acción respecto al estudiantado con *discapacidad*, la oración “no voy a poder trabajar con ciertas *discapacidades*”, con acento en el segmento “no voy”, permite enfatizar en la oposición manifestada por el entrevistado.

Finalmente, en (70), la intervención versa sobre el accionar de la institución en el caso de una niña con Síndrome de Down; a partir del realce del segmento “todos, toda la escuela”, se pretende enfatizar el carácter colectivo del abordaje desarrollado. Por lo tanto, se puede aducir que a través del mecanismo empleado se busca resaltar una imagen positiva del trabajo que realiza la institución.

En lo que respecta al terreno de la diversidad sexual, la búsqueda de acuerdo con el oyente constituye la constante en los siguientes ejemplos:

- (71) [respecto a las personas homosexuales] también hay mucho más riesgo en parte de enfermedades y así (.) por su condición de (.) cambian de pareja en pareja en la sexualidad (.) y cosas así que hay riesgo bastante altos (.) igual hay gente que es fiel (.) pero la mayoría **NO** es así {P3.25}

[Provincia: San José] [Sexo: Hombre] [Diversidad: Sexual]

- (72) (.) e:h (.) no sé: con respecto a los estudiantes (.) he tenido experiencias en otros años donde (.) uno de viaje ve (.)^p y uno dice bueno este chiquito^p (.) yo le veo toda la pinta de gay verdad (.) que uno dice {P5.18}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (73) e:h yo he tenido casos en otra escuela (.) de una mamá que le hablamos de un caso de un niño así (.) y: por ejemplo no le gustaba jugar fútbol con los amigos pero él era (.) ÉL ERA LA: PO:RR:ISTA (.) del grupo de los chiquitos (.) y le hacía porras a todos (.) entonces imagínese los problemas en la clase {P7.14}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (74) hay conducta de hombres y mujeres que es muy marcada (.) y tiene mucho que ver con el machismo *entonces MUY normal que las niñas estén jugando casita (.) haciendo comida (.) muy normal que los niños estén jugando carros (.)* pero eh (.) a pesar de eso (.) o que los niños sean violentos y las niñas como sutiles (.) eso es muy normal {P8.15}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En (71), el entrevistado brinda su percepción de lo que considera que conlleva ser una persona *homosexual*, una “condición” que describe como un riesgo venéreo inminente, del cual hace la salvedad, está exenta la “gente que es fiel”, pero seguidamente rectifica diciendo que “la mayoría *no* es así”, con acento enfático en la negación. A través del realce se busca acrecentar tanto la verosimilitud de la visión que tiene el docente sobre la *homosexualidad* como la plausibilidad de su posicionamiento moral.

En la intervención (72), tenemos una combinación de recursos de atenuación e intensificación, necesarios para alcanzar los logros comunicativos que persigue la entrevistada. Destacamos aquí lo tocante a la intensificación, que se presenta cuando la

docente señala “este chiquito, yo le veo *toda la pinta de gay*”; mediante el relieve tonal, se enfatiza un aspecto relacionado con una estereotipia que atañe a la percepción visual y supone decir que hay algo de lo “gay” (“la pinta”) que se aprecia a simple vista.

En (73), se hace referencia a un niño que no cumple con las expectativas del rol masculino de género (“no le gustaba jugar fútbol con los amigos”). La intensificación (tanto segmental como suprasegmental), aparece en el momento en el que se indica que el niño además de incurrir en este incumplimiento, actúa de forma diametralmente opuesta a lo que dicta el canon de género (“*él era la porrista del grupo de los chiquitos*”).

Finalmente en (74), hay una superposición de procedimientos lingüísticos de intensificación, dado que “muy”, actúa ya de por sí en la frase como un modificador adverbial; A diferencia de los ejemplos anteriores, los procedimientos de intensificación son utilizados por la entrevistada para subrayar de manera crítica la persistencia del estatus quo en los roles de género.

8.3.3. *Enunciado fraseológico*

Este recurso tiene una frecuencia baja dentro del corpus de investigación. Se encontraron cuatro ejemplos del mismo, dos relacionados con diversidad funcional y dos sobre diversidad sexual.

La función de realce constituye igualmente un aspecto importante en la caracterización de este mecanismo, en tanto que, las unidades fraseológicas

“pueden emplearse en los procesos argumentativos, ya sea en secuencias argumentativas propiamente, ya en la argumentación general de la conversación. Su papel no consiste únicamente en actuar como elementos de unión, del mismo modo que los conectores pragmáticos, sino en servir de realce de la argumentación” (Ruiz, 1998, p. 42).

A continuación presentamos los ejemplos respectivos:

- (75) digamos si yo me pongo a hablar ahí en el grupo (-) cómo se hace el amor por ejemplo (.) entonces algunos niños si se los permiten hasta la mamá ya les ha hablado de eso (.) pero otros no (.) entonces **es una bronca que usted se compra que no es jugando** verdad {P1.22}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (76) entonces yo siempre me he ido por ahí [por la vía de la inclusión] (.) porque **eso es pan de todos los días** y de toda mi vida (.) yo siempre he visto gente (.) e:h heterosexuales (.) homosexuales (.) eh bi:sexuales (.) yo me he topado con gente BISEXUAL (.) que no es que ha tenido nada conmigo pero (.) se lo cuentan a uno {P5.32}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En (75), la entrevistada se refiere a la complejidad que supone el abordaje de temáticas relacionadas con educación sexual, asociada especialmente –según su criterio– a la interferencia de los padres de los estudiantes; la forma de dar cuenta de la magnitud de dicha

dificultad, es mediante la frase “comprar(se) una bronca que no es jugando”, cuya función es mostrar la plausibilidad del punto de vista esgrimido y obtener el acuerdo del interlocutor.

Por su parte, en (76), la docente se presenta a sí misma como una persona muy inclusiva en lo que respecta a temas relacionados con la diversidad sexual y centra su intervención en hacer ver que este posicionamiento constituye una actitud generalizable a lo largo de su vida. El enunciado “eso es pan de todos los días”, permite intensificar el balance que la docente realiza sobre su propia labor.

8.3.4. Locución

Cuadro 20

Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante uso locución y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
LOCUCIÓN	6	12	6	24

Se encontró una cantidad considerable de casos de intensificación mediante locuciones dentro del corpus de la investigación, como se muestra en el Cuadro 20. Cuando se habla de locuciones, “frecuentemente se trata de sintagmas prepositivos que, por cuestiones de índole semántica o funcional, parecían tener cierta relación con la categoría del adverbio” (Corpas, 1997, p. 99).

Las locuciones identificadas en el corpus de estudio constituyen sintagmas que funcionan como complementos circunstanciales con un carácter intensificador. Presentamos a continuación algunos ejemplos:

- (77) tenemos protocolos para todas las cosas (.) este; y hemos tenido como una auto:(.) preparación en un montón de cosas (.) este lo del bullying (.) lo del acoso escolar (.) todo eso porque como eso se confunde mucho ↓ {P6.27}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: General]

- (78) con este chiquito [estudiante con distrofia muscular] (.) entonces yo le enseñé a los alumnos (.) a los estudiantes en aquel momento (.) a respetar (.) a querer (.) a ayudar (.) e:h fomenté un montón de valores con ellos y ellos lo hacían ↓ {P5.15}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (79) muchas veces son tan tremendas y tan profundas [las discapacidades asociadas a trastornos emocionales] que (.) por ejemplo que no pueden aprender a leer (.) no pueden escribir (.) no te pueden entender un montón de cosas ↓ (.) y supuestamente son niños normales {P6.8}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (80) yo le voy a ser muy sincera (.) yo creo que dios creo a un hombre y una mujer verdad ↓ (.) este y que sí hay personas pues que hay (.) tal vez por una cuestión genética (.) que que (.) puedan tener ahí alguna otra este (.) inclinación (.) yo respeto montones verdad (.) ahora toda l (.) todo este boom de la diversidad sexual que hay (.) {P9.12}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

Las fórmulas “un montón de + SUSTANTIVO” y “VERBO + montones”. son locuciones adverbiales y por lo tanto tienen la misma función gramatical que un adverbio, es decir, acompañar verbos, adjetivos y otros adverbios.

En (77), (78), y (80), el recurso es utilizado para reforzar la verdad de lo dicho, que en este caso se refiere a las cualidades o en general los aspectos positivos que las personas entrevistadas identifican respecto a su propia labor como docentes, a saber, el nivel de preparación respecto a situaciones problemáticas (acoso escolar), el fomento de valores y el respeto a la diversidad, respectivamente.

Mientras tanto, en (79) la construcción es empleada para buscar el acuerdo por parte del interlocutor, haciendo aquí referencia a las dificultades educativas que tienen los estudiantes que presentan trastornos emocionales: “no te pueden entender *un montón de cosas* y supuestamente son niños normales”. En esta intervención es importante destacar la función argumentativa que tiene la locución: “no entender un montón de cosas” representa una condición que antagoniza con lo que se considera “normal” a nivel educativo.

8.3.5. *Unidades simples*

Este mecanismo se categoriza dentro de lo que se conoce como intensivos léxicos, en los cuales el elemento reforzante se identifica en todo el lexema y funciona a través de un procedimiento léxico semántico o léxico-sintáctico (Penas, 2009, p. 231). De acuerdo con Albelda (2005), existen distintas posibilidades de intensificación dentro de este tipo de categoría:

- Algunas sustituyen el significado de otras palabras a las que incluyen, pues tienen un sema de mayor intensidad y por lo tanto su significado se define relativamente (ejemplo: *encantar* es ‘gustar mucho’).

- Otras no tienen un término equivalente en menor intensidad, ya que de por sí, son lexemas que denotan intensificación (ejemplo: abominable).
- Hay otras en las que no se sustituye un significado cualitativo sino solo el de ‘grande’ + ‘muy’ (ejemplo: *gigantesco*).

8.3.5.1. Adjetivo

Cuadro 21

Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el uso de adjetivos y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
ADJETIVO	3	6	3	12

El caso particular del adjetivo supone una cuantificación de la cualidad o una intensificación del grado (Fuentes, 2006). Como se aprecia en el Cuadro 21, existen ejemplos de este mecanismo para cada una de las categorías de contenido del estudio, como se muestra a continuación:

- (81) tenemos chiquitos de los hogarcitos estos del PANI (.) que vienen con un montón de cosas (.) y aquí se (.) se van (.) porque aquí no se permite que a ellos se les haga ningún ambiente extraño (.) *hace dos años que teníamos algunos de esos chiquitos que fue algo terrorífico* (.) de ahí de los hogares (.) que andaban ahí haciendo loco (.) ya se fueron (.) pero no dejaron aquí como un ambiente así feo {P6.24}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: General]

- (82) el asunto es más bien institucional ↓ (.) o sea lejos de ver al alumno relegado (.) o sea alguna habilidad tiene que nos puede enriquecer a todos (.) no necesariamente porque no va bien en las materias (.) porque no sale bien en los exámenes (.) es que no sirve (.) o que no tiene nada que aportarnos ↓ (.) *es es un giro completo* {P2.11}

[Provincia: San José] [Sexo: Hombre] [Diversidad: Funcional]

- (83) no sé si me tocará verlo [diversidad sexual] con algún niño (.) eh en su forma (.) total (.) porque no me ha tocado (.) cómo yo reaccionaría ↑ (.) porque cuando lo que tengo que hacer hacia un adulto hacia un joven (.) mi aceptación hacia la persona es total ↓ (.) no sé si está bien usado (.) porque me cuesta (-) acep:tar (.) esa parte {P4.12}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En el ejemplo (81), la presencia de estudiantes en condiciones de alta vulnerabilidad psicosocial dentro de la institución –provenientes de alberges del Patronato Nacional de la Infancia (PANI)–, es descrita por la entrevistada como algo “terrorífico”. En este caso el lexema por sí mismo denota intensificación y conlleva una búsqueda de acuerdo con el oyente que haga plausible el rumbo ulterior que tuvieron dichos estudiantes, pues tal y como se señala en la intervención, estos no permanecieron más en la institución.

Por su parte, en (82), el entrevistado habla de la necesidad de comprender de una manera diferente la situación del estudiantado que muestra un bajo rendimiento académico, destacando la necesidad de visibilizar otras de sus habilidades. El docente describe ese cambio de mirada como un “giro *completo*”; en este caso se evidencia que la significación se define relativamente, pues se relaciona con el nivel alcanzado por el “giro”.

En (83), tenemos el adjetivo “total”, que es utilizado por parte de la consultada para auto-calificar su nivel de aceptación de las personas con una orientación o identidad sexual no hegemónica. El contraste de esta declaración con el señalamiento final brindado por la docente (“me cuesta, aceptar, esa parte”), muestra el valor que tiene el uso del recurso léxico

de intensificación a nivel de la imagen proyectada por parte de la entrevistada, su utilización faculta su inscripción dentro de los márgenes de la discapacidad social.

8.3.5.2. Adverbio

La intervención que se presenta a continuación muestra el uso del adverbio “totalmente” como un intensivo léxico:

- (84) hay discapacidades que no son sólo esas (.) en este caso a niveles motores (.) sino que también hay este (.) hay unas que son de trastorno emocional ↓ (.) y esas son las que menos está tocando atender (.) porque **totalmente anulan al estudiante (.) a la persona (.) para poder realizar las cosas normalmente** {P6.8}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

La docente hace referencia a los efectos que conllevan los trastornos de índole emocional, los que señala, “*anulan al estudiante, a la persona*”. El verbo “anular”, que a nivel semántico implica por sí mismo una forma de realce de las consecuencias, se ve aquí doblemente incrementado por la anteposición del adverbio, lo cual acrecienta la verosimilitud del enunciado.

8.3.5.3. Verbo

En la siguiente intervención se muestra el ejemplo de un intensivo léxico verbal:

- (85) tuvimos el caso de un chico ahí que ↓ (.) ya le había gustado mucho el papel ↑ de que (.) la víctima soy yo (.) entonces más bien **toreaba a los compañeros para ver qué me va a decir** ↑ {P2.22}

[Provincia: San José] [Sexo: Hombre] [Diversidad: sexual]

En este caso, el verbo “torear”, utilizado en el sentido de “provocar” o “molestar”, le permite al docente valorar el accionar del estudiante al que se hace mención, el cual estima como inadecuado. La imagen del toro justamente pone en relieve la inadecuación de la conducta referida.

8.3.5.4. Sustantivo

Para concluir esta sección, en (86) tenemos un ejemplo relacionado con el uso del sustantivo:

- (86) los maestros que tenemos mucho tiempo de estar aquí (.) que participamos en el proceso [Programa de Inclusión Educativa] (.) este (.) sentimos eso sí la necesidad (.) y fue una de las cosas que pasó (.) de ir abordando todo este reguero de cosas que se generaron a partir de (.) una situación tan tremenda como es la inclusión educativa que (.) ya le había contado (.) lo de la discapacidad (.) la diversidad (.) todo asociado a la UNESCO {P6.26}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

En esta intervención, la entrevistada hace alusión al cambio que considera que produjo la participación de varios docentes en un Programa de Inclusión Educativa, el cual explica, supuso abordar un “*reguero* de cosas”, asociadas al tópico que enuncia dicho programa. En este caso el sustantivo “reguero”, implica resaltar que los aspectos relacionados con la inclusión educativa son múltiples y variados, así como también confusos (este último elemento referido al uso específico que según el DRAE tiene este sustantivo en Costa Rica).

8.3.6. Prefijo

En el caso de los intensivos morfológicos, el elemento reforzante se encuentra en los morfemas gramaticales, mediante el uso de prefijos y sufijos (Penas, 2009).

- (87) yo por ejemplo no tengo ningún problema (.) es un chiquito súpercariñoso (.) es así muy muy muy (.) cómo se llama (.) de detalles de cosas (.) pero es así (.) yo lo tengo que aceptar así (.) y eso a nadie más le tiene que importar {P6.25}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

Este recurso tiene una frecuencia baja dentro del corpus de estudio, siendo que únicamente se registran tres ejemplos al respecto. En (87), la entrevistada habla de un estudiante cuyas manifestaciones de género no se acoplan al canon de la masculinidad hegemónica. Al agregar el morfema “súper” al adjetivo “cariñoso”, la docente intensifica justamente una cualidad contraria a dicho canon genérico, el cual arguye por demás que es un rasgo constitutivo de la singularidad del estudiante que no debería ser cuestionado por nadie.

8.3.7. Sufijo

Cuadro 22

Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el mecanismo de sufijación y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
SUFIJACIÓN	4	2	5	11

Similar al papel que ejercen los prefijos, “los sufijos sirven como refuerzos en la palabra en la que están inmersos y tienen un carácter cuantificador” (Arce, 1999, p. 40). Los siguientes ejemplos muestran este rol de reforzamiento:

- (88) la diversidad no solo tiene que ver con discapacidades (.) puede ser al contrario verdad (.) con habilidades (.) entonces también de tener niños que les cuesta **muchísimo** ↑ (.) a tener niños que más bien se aburren demasiado (.) porque más bien son muy inteligentes (.) o un poco más de los normal (.) {P7.2}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (89) desde todo punto de vista te digo que bueno (.) e:h conozco bastante del tema [diversidad sexual] porque soy autodidacta verdad (.) leo **muchísimo** este (.) y por la formación que tengo verdad que (.) soy defensor de los débiles ↓ (.) o sea por lo menos así es como nos categorizan a nosotros {P2.12}

[Provincia: San José] [Sexo: Hombre] [Diversidad: Sexual]

En ambos ejemplos las personas entrevistadas agregan el sufijo superlativo “-ísimo” al adjetivo mucho. La intervención (88) versa sobre el tema de la diversidad funcional y presenta la siguiente comparación:

Cuadro 23
Comparación de niños con y sin *discapacidad*

Con <i>discapacidad</i>	Sin <i>discapacidad</i>
Tener “niños que les cuesta muchísimo ”	Tener “(niños) que más bien son muy inteligentes”

En este caso, resulta claro que de acuerdo a la concepción que maneja la docente, las dificultades de aprendizaje que tienen el estudiantado con *discapacidad* constituyen un

indicador de bajo nivel de inteligencia. En este sentido, podemos deducir a partir de contrastación realizada, que para la entrevistada, los estudiantes a los cuales “les cuesta muchísimo”, serían más bien, “niños poco inteligentes”.

Por su parte, el ejemplo (89), se relaciona con el tema de la diversidad sexual. En la intervención, el docente desarrolla una autovaloración de sus conocimientos y manejo del tema, respecto al cual señala considerarse autodidacta. La intensificación que efectúa el sufijo aumentativo dentro del sintagma “leo *muchísimo*”, tiene como función hacer más creíble el planteamiento del entrevistado y garantizar por lo tanto la aceptación de su mensaje.

8.3.8. Enumeración

Cuadro 24

Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el mecanismo de enumeración y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
ENUMERACIÓN	10	18	9	37

Como se puede observar en el Cuadro 24, el procedimiento de enumeración tiene una frecuencia de ocurrencia relativamente alta. La enumeración constituye “otra forma de ponderar, de subrayar o reforzar en un proceso comunicativo” (Arce, 1999, p. 44).

- (90) en las diferencias de cada niño (.) cada persona se sabe que es única (.) que es especial (.) que tiene e:h (.) cualidades (.) eh intereses motivaciones (.) diferentes y eso los hace diversos porque todos somos diversos {P10.2}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: General]

- (91) *yo tengo sólo DOS lecciones (.) con cada grupo (.) por semana ↓ (.) muy poco (.) me viene alguien discapacitado se me hace difícil (.) hay un grupo de treinta (.) hay un grupo de veintiocho de veintiséis de veinte {P3.5}*

[Provincia: San José] [Sexo: Hombre] [Diversidad: Funcional]

- (92) *yo tuve un alumno con distrofia muscular progresiva (.) él ya murió (.) pero ese chiquito a mí me tocó ir a ver (.) cómo lo manejaba yo en el aula y todo (.) a pesar de los apoyos ↑ (.) no son suficientes ↓ (.) para todo lo que hay que hacer con ellos durante el día la semana el mes y durante todo el año {P6.6}*

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (93) *entonces yo no sé si es ya por mi edad (.) por mis creencias (.) que desde niña me inculcaron (.) pero: (.) a mi hogar llegan [personas sexualmente diversas] (.) y se sienten amados (.) respetados (.) aceptados (.) y de hecho regresan una y mil una vez (.) porque saben que ahí tienen todo eso {P4.13}*

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

Como es previsible, los aspectos realzados en cada ejemplo varían de acuerdo a los fines pragmáticos que tiene cada hablante en cada caso. En (90), la entrevistada enumera una serie de características positivas con el acometido de reforzar la idea de que todas las personas son diversas. En la intervención (91), el hablante hace mención de las dificultades que desde su perspectiva conlleva el trabajo con estudiantes con *discapacidad*, específicamente para la materia de artes industriales. Destaca en primera instancia la falta de tiempo y en un segundo momento habla del número de estudiantes por aula: “un grupo de treinta, hay un grupo de veintiocho, de veintiséis, de veinte”.

En una línea similar, la docente en (92) habla de las exigencias que conlleva el abordaje de la *discapacidad* en la labor educativa, pero no en abstracto, sino más bien refiriéndose a la experiencia de un estudiante concreto con distrofia muscular progresiva. En este caso la

intensificación se orienta a subrayar los requerimientos para trabajar con dicho estudiante a través de la enumeración de distintos rangos temporales: “durante el día, la semana, el mes y durante todo el año”.

Finalmente, en el ejemplo (93), la entrevistada hace referencia a su relación con personas cuya orientación e identidad sexual no se inscribe en los parámetros sexuales de la heteronormatividad y/o la cisgeneridad. La docente describe el sentir que dichas personas experimentan en relación a ella: “se sienten amados, respetados, aceptados”. En todos estos ejemplos, el mecanismo de enumeración, al representar una vía para reforzar la argumentación y para sopesar diversos puntos de vista, tiene la función de buscar el acuerdo por parte del oyente en relación a lo dicho.

8.3.9. Esquema sintáctico

De este mecanismo identificamos un único ejemplo en el corpus, referido al tema de la diversidad funcional. De acuerdo con Albelda (2005), se trata de estructuras que presentan una determinada combinación de categorías gramaticales que favorece la creación de un valor intensificador a nivel discursivo.

- (94) he tenido muchísimos pero muchísimos estudiantes (.) le puedo decir que lo que tengo cuarenta y siete años de ser maestra (...) este es mi año cuarenta y siete (.) y en estos cuarenta y siete años yo he tenido más de treinta estudiantes (.) este (.) con problemas desde muy mínimos hasta muy graves {P6.10}

[Provincia: Urbana] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

En (92) se emplean otros recursos de intensificación (sufijo, repetición), mediante los cuales la entrevistada destaca la cantidad de años de servicios y el hecho de que ha tenido muchos estudiantes con distintos niveles de marcación funcional. Para hacer referencia a este último aspecto, la docente utiliza la estructura “desde... hasta”, para generar este realce en el que ubica “mínimo” en el punto de origen y “grave” en el punto límite.

8.3.10. Repetición

Cuadro 25

Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el mecanismo repetición y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
REPETICIÓN	2	5	10	17

Este recurso tiene una presencia considerable en el corpus, como se muestra en el Cuadro 25. Cabe destacar, que “un enunciado adquiere fuerza e intensidad mediante la repetición, bien de un sintagma, bien de un único término. En un diálogo se consigue el mismo resultado enfático con las construcciones-eco”. (Arce, 1999, p. 43).

En las intervenciones que aparecen a continuación se muestran ejemplos de ambos tipos de repeticiones:

- (95) entonces (.) eso al Ministerio no le importa ellos n.- no hacen el estudio cómo debe ser entonces (.) nada más sacan los niños de la Centeno (.) los sacaron los sacaron (.) los reubicaron {P1.12}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (96) pero también a veces es complicado (.) verdad y: y: diay uno trata (.) más que está en el proceso verdad de formación (.) pero ese sí es un tema [diversidad sexual] ya (.) **muy delicado (.) muy delicado** {P7.15}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (97) yo he visto (.) he tenido chiquitas que solo juegan con hombres y solo **futbol y futbol y futbol** (-) y: nunca las ve usted con una colita ni nada (.) pero di (.) yo las he dejado ↑ (.) de hecho alguna: de ellas tal vez llegue a la selección (.) verdad (.) de fútbol: **más** adelante {P1.35}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En (95) y en (96), tenemos lo que de acuerdo con Suñer y Roca (1998) cabría llamar *reduplicación de tipo discursivo*, la cual consiste “en la repetición de una unidad o serie de unidades para añadir un valor enfático a todo el enunciado” (p. 44-45). En el primer caso, la docente manifiesta su descontento respecto al hecho de sacar a los estudiantes de la Escuela Fernando Centeno Güell (reiterando el sintagma “los sacaron”), para ubicarlos en Instituciones del sistema educativo regular.

En el segundo caso, la repetición se emplea para reforzar la valoración que realiza la docente sobre lo que supone la diversidad sexual, la cual designa como un tema “muy delicado” En este caso el reforzamiento es doble, dada la presencia del adverbio “muy” dentro del sintagma reduplicado.

Por su parte, en (97) tenemos una reduplicación léxica, que en este caso consiste “en la repetición de una única palabra como mecanismo para obtener un valor de intensificación o cuantificación sobre una propiedad, una acción o un objeto” (Suñer y Roca, 1998, p. 47). En

dicha intervención se pone en juego una contraposición relacionada con la designación de género otorgada a diferentes actividades.

Se plantea así el siguiente contraste:

Cuadro 26
Comparación de roles de género

Rol femenino	Rol masculino
“(chiquitas a las que) nunca las ve usted con una colita ni nada”	“chiquitas que solo juegan con hombres y solo futbol y futbol y futbol”

De esta forma, la reiteración de la palabra “futbol” constituye una forma de reforzar el antagonismo de los roles de genérico.

8.3.11. *Modificadores simples*

De acuerdo con Albelda (2005), el valor de intensificación no solo puede encontrarse en elementos que poseen funciones nucleares sino también elementos modificadores. “Los intensificadores equivalen, en general, a las estructuras “muy + adjetivo/adverbio” y “mucho + sustantivo”, en tanto que la función por excelencia de los modificadores es la que prestan los adjetivos y los adverbios” (p. 91-92). Destacamos aquí dos tipos de modificadores: los numerales y el más frecuente, los adverbios.

8.3.11.1. Numeral

Este mecanismo comprende las expresiones en las que, mediante una cifra, se pretende rebasar el límite de lo que se considera habitual.

- (98) entonces yo digo que hay una parte muy importante que es el afecto (.) creo en eso cien por ciento (.) después de eso todo lo que uno se pueda capacitar
↓ {P4.9}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

- (99) por mis creencias (.) que desde niña me inculcaron (.) pero: (.) a mi hogar llegan [personas sexualmente diversas] (.) y se sienten amados (.) respetados (.) aceptados (.) y de hecho regresan una y mil y una vez (.) porque saben que ahí tienen todo eso {P4.13}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

De este recurso se encontraron dos ejemplos en el corpus, uno relacionado con diversidad funcional y otro sobre diversidad sexual. Ambos corresponden a la misma hablante y tienen como función reforzar la verdad de lo dicho, relacionado específicamente con la imagen que la docente construye de sí misma.

En (98), la frase “creo en eso *cien por ciento*”, el numeral refuerza la idea planteada por la docente, a saber, que el afecto constituye un aspecto que considera esencial para el trabajo con estudiantes cuyo nivel de funcionalidad no es el de la mayoría. Por su parte, en (99), plantear que las personas con una orientación/identidad sexual no hegemónica regresan “una

y mil y una vez” al hogar de la entrevistada, constituye una forma de hacer inapelable el hecho de ser tolerante hacia dichas personas¹².

8.3.11.2. *Adverbio*

Cuadro 27

Frecuencia de coocurrencia de casos de intensificación mediante el mecanismo de modificador adverbial y tipo de diversidad

	DIVERSIDAD GENERAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD SEXUAL	TOTAL
MODIFICADOR ADVERBIAL	2	11	14	27

Como se enunció al principio de este apartado, los adverbios que aparecen en esta sección tienen la característica de que no poseen una función nuclear sino que más bien constituyen elementos modificadores del núcleo.

A continuación se presentan algunas intervenciones que ejemplifican el uso de este mecanismo:

- (100) en algunas escuelas hay aula: (.) integrada ↓ (.) que está en la misma escuela (.) pero son niños **muy muy difíciles** que: (.) por ejemplo son **muy agresivos** ↓ (.) que no se pueden tener en un aula {P1.12}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

¹² A pesar de estos reforzamientos, conviene destacar que esta misma docente plantea lo siguiente respecto a este mismo tópico:

(§ 38) en mi parte de fe (.) yo tengo que darles mi parte (.) y no solamente porque yo quiera (.) sino porque muchas veces esa persona se siente tan perdida (.) que entonces los tengo que llevar ahí ↑ (.) yo les digo (.) te que estás saliendo de donde dios te quiso poner {P4.13}

- (101) bueno ese tipo de cosas en el aula (.) yo soy una persona **muy inclusiva** (.) yo: no rechazo ni por raza ni por sexo (.) nada (.) para mí todo el mundo está incluido ↓ (.) todo el mundo pertenece {P5.15}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Funcional]

Los adverbios intensificadores que aparecen aquí corresponden a la estructura “muy + adjetivo” y es posible identificar dos tipos de funciones estratégicas.

En (100), la entrevistada hace referencia al aula integrada, señalando que esta constituye un recurso utilizado para ubicar a los niños “que no se pueden tener en un aula”, a los cuales describe como “muy difíciles” y como “muy muy agresivos”. En este caso, se busca conseguir el acuerdo del oyente, convencerle de que el aula integrada tiene una razón de ser que es contingente a las características funcionales de determinados estudiantes.

Por su parte, el ejemplo (101), se orienta a hacer creíble lo dicho en relación a la percepción que la docente tiene sobre su manejo de la diversidad sexual. La entrevistada, al plantear que es “*sumamente* amplia” en relación a dicha temática y señalar además que dicha amplitud es “de toda la vida”, refuerza su imagen frente al interlocutor y procura despejar cualquier potencial duda al respecto.

8.3.12. *Tropo*

El tropo constituye nuestro último mecanismo de intensificación. Al igual que en lo que respecta a la atenuación, presenta una frecuencia baja dentro del corpus, en este caso de

cuatro casos (dos sobre diversidad sexual, uno de diversidad como categoría general y otro de diversidad funcional).

Atender a las construcciones metafóricas es importante, pues como señalan Albelda y Fernández (2003) “en numerosas ocasiones, la intensificación falsea la realidad y la manipula, se suspenden las relaciones entre referencia y verdad, con un determinado propósito conversacional” (p. 5). Las figuras retóricas son por lo tanto una vía nada desdeñable para captar los fines comunicativos de un hablante.

A continuación, presentamos dos ejemplos:

- (102) yo siempre he ido por ahí (.) esa siempre ha sido mi línea (.) eh siempre **antes de que existiera la inclusión ya yo era inclusiva** {P5.32}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

- (103) a veces uno dice (.) qué lástima que hasta ahora sé tal cosa (.) y aquel alumno que tuve que tenía eso (.) no lo pude atender en aquel momento eso (.) pero ahí **uno va como un vaquero para seguir saliendo avante** {P6.33}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: General]

En (102), estamos frente a un uso metafórico, más específicamente frente a una construcción hiperbólica; la frase “antes de que existiera la inclusión, ya yo era inclusiva”, conlleva una intensificación que subvierte justamente la relación entre referencia y realidad. La función que cumple esta construcción, se aboca a convencer al interlocutor de *cuán inclusiva* es la docente.

Finalmente, en (103), el planteamiento que realiza la docente opera mediante la figura del símil. La construcción “uno va como un vaquero para seguir saliendo adelante”, evoca distintas imágenes, tales como la del trabajo arduo y constante, e incluso perspicaz que se requiere para el abordaje de lo diverso en el ámbito educativo. En este sentido, la función apunta nuevamente disuadir al oyente respecto a la verdad de lo dicho, que en este caso apunta a mostrar el interés de la entrevistada en el amplio espectro de la diversidad.

8.3.13. Síntesis de los recursos lingüísticos de intensificación

En el Cuadro 27, que aparece a continuación, se presentan de forma esquemática los procedimientos lingüísticos de intensificación utilizados por parte de parte del personal docente entrevistado, de acuerdo a la tipología de recursos fónicos, morfemáticos, léxicos, sintácticos y semánticos. Se agregan a su vez ejemplos extraídos del análisis de resultados para cada tipo de recurso.

Cuadro 28
Resumen de los recursos lingüísticos de intensificación

TIPO DE RECURSOS	RECURSOS	EJEMPLOS
FÓNICOS	Recursos segmentales: Alargamientos fonéticos	es que hay discapacidades hay muchas (.) <i>hay personas que están com:pletamente sanas (.) y tienen discapacidades (-) eh no sé (.) por medio de inseguridades (.) temores (.) que tiene todas sus capacidades mentales (.) psíquicas (.) físicas (.) y aun así no no (.) no: no hacen cosas por miedos (.) temores (.) por depresiones por situaciones que son ya (.) internas verdad (.) {P10.3}</i>
	Recursos suprasegmentales	(.) e:h (.) no sé: <u>con respecto a los estudiantes (.) he tenido experiencias en otros años donde (.) uno de viaje ve (.)^p y uno dice bueno este chiquito^p (.) yo le veo toda la pinta de gay verdad (.) que uno dice {P5.18}</u>
MORFEMÁTICOS	Prefijos	yo por ejemplo no tengo ningún problema (.) <u>es un chiquito súpercariñoso</u> (.) es así muy muy muy (.) cómo se llama (.) de detalles de cosas (.) <u>pero es así</u> (.) yo lo tengo que aceptar así (.) y eso a nadie más le tiene que importar {P6.25}
	Sufijos	la diversidad no solo tiene que ver con discapacidades (.) puede ser al contrario verdad (.) con habilidades (.) <i>entonces también de tener niños que les cuesta muchísimo ↑ (.) a tener niños que más bien se aburren demasiado (.) porque más bien</i>

		son muy inteligentes (.) o un poco más de los normal (.) {P7.2}
LÉXICOS	Enunciados fraseológicos	entonces <u>yo siempre me he ido por ahí [por la vía de la inclusión] (.) porque eso es pan de todos los días</u> y de toda mi vida (.) yo siempre he visto gente (.) e:h heterosexuales (.) homosexuales (.) eh bi:sexuales (.) <u>yo me he topado con gente BISEXUAL (.) que no es que ha tenido nada conmigo pero (.) se lo cuentan a uno</u> {P5.32}
	Locuciones	<u>muchas veces son tan tremendas y tan profundas [las discapacidades asociadas a trastornos emocionales] que (.) por ejemplo que no pueden aprender a leer (.) no pueden escribir (.) no te pueden entender un montón de cosas ↓ (.) y supuestamente son niños normales</u> {P6.8}
	Unidades simples: Sustantivos	<u>los maestros que tenemos mucho tiempo de estar aquí (.) que participamos en el proceso [Programa de Inclusión Educativa] (.) este (.) sentimos eso sí la necesidad (.) y fue una de las cosas que pasó (.) de ir abordando todo este reguero de cosas que se generaron a partir de (.) una situación tan tremenda como es la inclusión educativa que (.)</u> {P6.26}
	Unidades simples: Adjetivos	<u>no sé si me tocará verlo [diversidad sexual] con algún niño (.) eh en su forma (.) total (.) porque no me ha tocado (.) cómo yo reaccionaría ↑ (.) porque cuando lo que tengo que hacer hacia un adulto hacia un joven (.) mi aceptación hacia la persona es total ↓ (.) no sé si está bien usado (.) porque me cuesta (-) <u>aceptar (.) esa parte</u> {P4.12}</u>
	Unidades simples: Verbos	tuvimos el caso de un chico ahí que ↓ (.) ya le había gustado mucho el papel ↑ de que (.) la víctima soy yo (.) entonces más bien <u>toreaba a los compañeros para ver qué me va a decir ↑</u> {P2.22}
	Unidades simples: Adverbios	hay discapacidades que no son sólo esas (.) en este caso a niveles motores (.) sino que también hay este (.) <u>hay unas que son de trastorno emocional ↓ (.) y esas son las que menos está tocando atender (.) porque totalmente anulan al estudiante (.) a la persona (.) para poder realizar las cosas normalmente</u> {P6.8}
SINTÁCTICOS	Enumeraciones	<u>yo tengo sólo DOS lecciones (.) con cada grupo (.) por semana ↓ (.) muy poco (.) me viene alguien discapacitado se me hace difícil (.) hay un grupo</u>

		<i>de treinta (.) hay un grupo de veintiocho de veintiséis de veinte {P3.5}</i>
	Esquemas sintácticos	<i>he tenido muchísimos pero muchísimos estudiantes (.) le puedo decir que lo que tengo cuarenta y siete años de ser maestra (...) este es mi año cuarenta y siete (.) y en estos cuarenta y siete años yo he tenido más de treinta estudiantes (.) este (.) con problemas desde muy mínimos hasta muy graves {P6.10}</i>
	Repeticiones	<i>yo he visto (.) he tenido chiquitas que solo juegan con hombres y solo futbol y futbol y futbol (-) y: nunca las ve usted con una colita ni nada (.) pero di (.) yo las he dejado ↑ (.) de hecho alguna: de ellas tal vez llegue a la selección (.) verdad (.) de fútbol: más adelante {P1.35}</i>
	Modificadores simples: Adverbios	<i>bueno ese tipo de cosas en el aula (.) yo soy una persona muy inclusiva (.) yo: no rechazo ni por raza ni por sexo (.) nada (.) para mí todo el mundo está incluido ↓ (.) todo el mundo pertenece {P5.15}</i>
	Modificadores simples: Numerales	<i>entonces yo digo que hay una parte muy importante que es el afecto (.) creo en eso cien por ciento (.) después de eso todo lo que uno se pueda capacitar ↓ {P4.9}</i>
SEMÁNTICOS	Tropos: Simil	<i>a veces uno dice (.) qué lástima que hasta ahora sé tal cosa (.) y aquel alumno que tuve que tenía eso (.) no lo pude atender en aquel momento eso (.) pero ahí uno va como un vaquero para seguir saliendo avante {P6.33}</i>

9.1. Conclusiones y recomendaciones

9.1. Conclusiones

A partir de los análisis y las reflexiones generadas a lo largo de esta investigación, planteamos ahora algunos señalamientos de cierre derivados de este proceso, los cuales se orientan en dos ejes, uno correspondiente a aspectos específicamente lingüísticos y el otro relacionado a la vinculación del análisis pragmático con los fenómenos sociales objeto de estudio. Si bien es cierto que esta sección se enmarca bajo el título de “conclusiones”, los planteamientos presentados aquí no tienen como finalidad hacer un cierre de la discusión planteada, sino más bien generar aperturas para el desarrollo de ulteriores procesos de investigación.

9.1.1. Conclusiones a nivel lingüístico

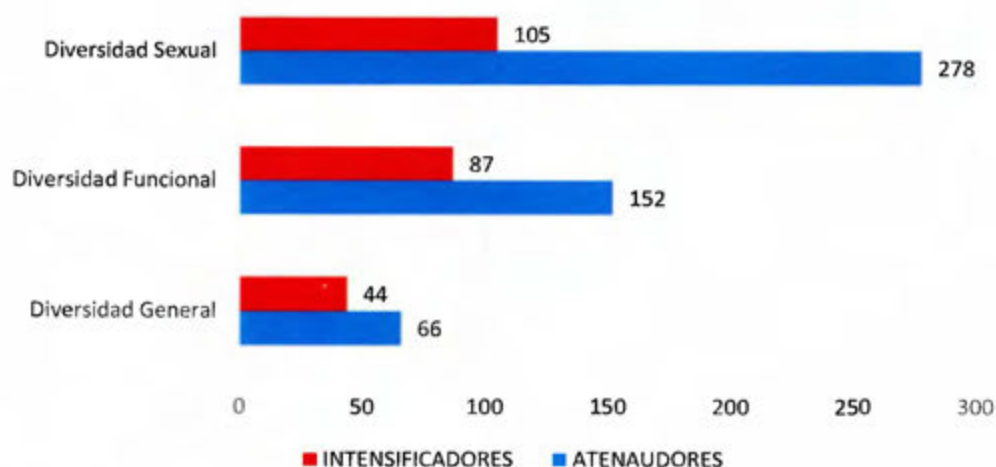
Para comenzar este apartado, conviene especificar el valor de los dos tipos de estrategias lingüísticas abordadas en esta investigación. En términos generales, el análisis de los datos muestra que existe una correspondencia importante con los principales abordajes teóricos de estos constructos.

De esta forma, en cuanto a los procedimientos de intensificación, estos se decantan principalmente por buscar que el oyente se alinee con el hablante o hacer más creíble lo dicho. En buena parte de los ejemplos analizados, estas funciones se relacionan con auto-descripciones que las personas entrevistadas realizan de su labor como docentes o de la forma en que valoran su percepción sobre las temáticas que son objeto de estudio.

Por su parte, los recursos de atenuación se decantan por aminorar el peso de las opiniones esgrimidas en relación a las temáticas abordadas y de esta forma aminorar los potenciales efectos negativos que pudiesen generarse a partir de dichos señalamientos. En este sentido, la función de autoprotección o salvaguarda del yo, así como la de prevención, enmarcan globalmente la implementación discursiva de formas atenuadoras por parte del personal docente entrevistado.

En este punto, consideramos pertinente mostrar un balance respecto al uso de recursos de atenuación e intensificación y las tres formas de diversidad identificadas en el discurso del personal docente entrevistado.

Gráfico 8
Comparación entre recursos lingüísticos y tópicos sociales
Frecuencia de citas en las que se identificaron casos de atenuación e intensificación según el tipo de diversidad



Como se puede ver en el Gráfico 8, las estrategias lingüísticas de atenuación son utilizadas mayoritariamente en relación a las tres formas de diversidad que fueron codificadas en la

investigación. Esta distribución puede leerse de dos maneras (no necesariamente opuestas), de acuerdo a la aproximación al contexto que se realice, pues “como fenómeno pragmático, la atenuación lo es también contextual, por lo que su determinación precisa siempre del contexto, ya sea el contexto general o el contexto interactivo más preciso”, (Briz y Albelda, 2013, p. 295).

La intensidad de una construcción lingüística contingente a una valoración escalar que puede decantarse en una dirección ascendente o descendente. Dirimir si un recurso fónico, morfemático, léxico, sintáctico o semántico corresponde a una estrategia de atenuación o intensificación, requiere el análisis de preciso del contexto interactivo general y del completo.

Si se toma el *Contexto Interactivo General* (CIG), que se refiere cuestiones relacionadas con la situación comunicativa y el género (Villalba, 2016), se puede afirmar que la recurrencia de estrategias de atenuación se debe principalmente a factores socioculturales que son propiciados por las culturas de mayor cercanía, como en el caso costarricense y de ello se deduciría que la tendencia a atenuar estaría mayormente supeditada a dichas características macrosociales.

Por otro lado, si el análisis se enfoca en el *Contexto Interactivo Completo* (CIC), que se centra en el tipo de interacción y por lo tanto toma en cuenta lo dicho anteriormente y lo que se va decir a continuación (Villalba, 2016), se puede colegir que las posibilidades comunicativas que ofrecen los mecanismos de atenuación resultan más oportunas para el abordaje de la diversidad en un sentido general, es decir, que la naturaleza de las temáticas abordadas,

aunado al tipo de interacción situacional (entrevista formal), serían en este caso los factores determinantes.

Para dirimir cuál de los dos factores contextuales tiene mayor injerencia, resulta necesario contrastar a nivel cuantitativo los resultados obtenidos con otros corpus textuales que presenten una interacción situacional homóloga, pero que aborden tópicos con características distintas, en este caso, temáticas que resulten potencialmente menos amenazantes.

Ahora bien, lo que sí podemos afirmar a partir del análisis de la frecuencia de coocurrencia de códigos, es que la diversidad sexual es un ámbito temático que convoca una mayor variedad de recursos lingüísticos de atenuación e intensificación. En este sentido podemos argüir, partiendo de los planteamientos de Briz (2003), que los docentes de primaria del sistema de educación pública costarricense, conceden mayor importancia a temas relacionados con la sexualidad, o dicho en otros términos, que para esta población hablar de diversidad sexual resulta más delicado o controversial que hablar de diversidad funcional o de diversidad en sentido general.

El acreditar esta valoración diferencial respecto al contenido temático, hace plausible el hecho de que exista una mayor tendencia a recurrir a estrategias de acercamiento o distanciamiento respecto al mensaje por parte del profesorado, pues dichos arreglos proporcionan diversas prerrogativas a los hablantes que van desde la aceptación por parte del oyente, hasta la evitación de potenciales choques con el interlocutor. Esta disposición es también cierta si se analiza la propensión de las frecuencias recurso a recurso:

Cuadro 29

Comparación de recursos específicos de atenuación e intensificación según diversidad sexual y diversidad funcional

	+ Sexual	+ Funcional	= Sexual / funcional
Atenuadores	16	1	1
Intensificadores	9	5	1

El Cuadro 29 muestra la comparación respecto al uso de recursos específicos de atenuación e intensificación según se trate de diversidad sexual o funcional. En este caso se puede observar que la mayoría de recursos de atenuación tienen consistentemente frecuencias superiores a nivel de diversidad sexual, mientras que en lo que respecta a los intensificadores, si bien esta tendencia se mantiene, la consistencia es menor, puesto que hay una mayor cantidad de recursos de intensificación que presentan valores superiores en lo que respecta a la diversidad funcional.

Planteando ahora un giro, que no obstante se relaciona con la cuestión de la ponderación de las frecuencias de las estrategias de atenuación e intensificación, un aspecto que se abre a discusión tiene que ver con la interacción de dichos procedimientos en el discurso hablado. Con miras a alcanzar una mayor claridad analítica y expositiva, estas estrategias fueron abordadas por separado en el Análisis de resultados, no obstante dicha separación resulta cuando menos artificial respecto al uso común que los hablantes realizan de las mismas.

- (104) entonces tal vez por ahí (.) tenemos muchos casos de niños también (.) que ya empiezan a tener **ciertas características** (.) que **uno por ahí** las puede asociar (.) PARA EL FUTURO (.) **sin saber muy bien** (.) si **pueden** o no **pueden** ser por ese lado {P7.6}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

El ejemplo que aparece en (104), muestra que los hablantes con frecuencia combinan recursos atenuadores (impersonalización, construcciones acodadas de opinión, construcciones de duda) e intensificadores (modificadores adverbiales, acentuación fónica) en su discurso. De tal forma, dirimir la orientación escalar de ciertas intervenciones puede resultar un aspecto problemático, en especial por el énfasis que se suele dar a la identificación de partículas discursivas, que por demás suele ser la norma en el análisis de este tipo de estrategias.

Igualmente problemático es el tema de la polifuncionalidad intensificadora y atenuadora de una misma expresión lingüística. Como señalan Albelda y Mihatsch (2016), los usos reales de la lengua ofrecen casos de polifuncionalidad a este nivel, que pueden darse ya sea en usos distintos o en los mismos usos contextuales, por lo que llaman la atención de si no será conveniente plantearse en qué medida se pueden dar solapamiento de ambas funciones al mismo tiempo.

Verbigracia de ello son los términos “chiquita”/“chiquito” o “chiquilla”/“chiquillo”, por demás bastante recurrentes en las intervenciones del personal docente entrevistado. En esta línea, insistimos que en la mayoría de los casos analizados atender al contexto permite desambiguar el valor ilocutivo de las realizaciones lingüísticas. El ejemplo que se presenta seguidamente permite ahondar en este punto:

- (105) en el caso de estudiantes propiamente (.) ha tenido alguna experiencia en este tema [diversidad sexual] trabajando con estudiantes (.) o en caso de que no la tuviese (.) cómo trabajaría ↑ {E.6}
- sí (.) bueno no no (.) no he tenido experiencias (.) tal vez por la edad como le digo de los **chicos** (.) verdad (.) este no he recibido percibido ninguna

situación así (.) nunca se me ha presentado como un **chiquillo** como que uno diga (.) {P9.16}

una situación cómo ↑ {E.7}

como complicada verdad ↓ (.) como un **chiquito** que me diga (.) no sé (.) o o o que uno le vea gestos o algo así como de (.) un varón de **chiquita** (.) o como decíamos antes (.) ¶ ay que **chiquillos** más (.) más afeminados ¶ {P9.17}

[Provincia: Heredia] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

En este caso, el término “chicos” alude al estudiantado como una generalidad no marcada sexualmente (“chicos” es una categoría etaria), por el contrario, los calificativos **chiquillo**, **chiquito**/**chiquita** adquieren un valor semántico distintivo respecto a lo sexual, puesto que son empleados para hacer referencia a manifestaciones sexuales que resultan contrarias al tradicional esquema binario sexo / género (hombre = masculinidad / mujer = feminidad). La sufijación comporta un carácter atenuador en la medida en que permite suavizar la representación brindada sobre las manifestaciones sexuales de determinados estudiantes (niños afeminados).

Por su parte, el ejemplo que aparece a continuación conlleva una valoración diferente a la presentada anteriormente.

- (106) yo tengo unos **chiquillos** muy muy vinas que le preguntan a los güilas (.)
bue:no hasta de lo que van a morir verdad {P1.37}

[Provincia: San José] [Sexo: Mujer] [Diversidad: Sexual]

La sufijación de “chiquillos” que aparece en (106) no implica atenuación, por el contrario, el término en conjunción con otros intensificadores (modificador adverbial, repetición, alargamiento vocálico, tropo) implica un realce. A partir de la no correspondencia del género gramatical (chiquillos muy vinas), podemos inferir que para la entrevistada ser una persona “vina” es una cualidad propia de lo femenino, que pasa por su parte a ser el principal aspecto acentuado de la intervención. En este caso “chiquillos” representa un *diminutivo de intensidad* en la medida en que potencia “el efecto subjetivo que produce en el hablante una propiedad, una relación o acontecimiento” (Ruiz, 2000, p. 364).

Estos aspectos en su conjunto, plantean justamente que el establecimiento de un punto de inflexión para dirimir si estamos frente a una estrategia de atenuación o de intensificación mediante una aproximación escalar, requiere del concurso de distintos niveles de valoración lingüística. Sea que se trate de recursos fónicos, morfemáticos, léxicos, sintácticos o semánticos, el análisis pragmático requiere de una valoración contextual precisa, así como de la intelección del carácter interactivo de las elocuciones.

Finalmente, otra conclusión a la que apunta esta investigación, es que a pesar de que la literatura sobre estrategias de atenuación e intensificación tiende a concebir el estudio de estas categorías a partir del análisis de partículas u operadores discursivos, dichas estrategias pueden presentarse en construcciones discursivas más complejas que trascienden el ámbito de la oración, por lo que resulta necesario explorar otras posibilidades de aprehensión de tales fenómenos, como puede ser el análisis de estructuras argumentativas complejas o análisis de valoraciones.

9.1.2. Conclusiones a nivel social

En este último apartado se busca brindar algunas claves de discusión en términos del aporte que brinda un acercamiento lingüístico al análisis de fenómenos sociales complejos, como los que nos han ocupado a lo largo de la presente investigación.

Los usos que los hablantes brindan a las estrategias de atenuación e intensificación son variados, de tal forma que es posible encontrar dentro del corpus posicionamientos críticos y transformadores sobre los tópicos analizados o planteamientos que vayan más bien en la dirección contraria. En ambos casos, las formas atenuadores e intensificadores facultan la validación del discurso de los hablantes y de esta forma coadyuvan en la consecución de los fines comunicativos prefijados.

La diversidad sexual y la diversidad funcional constituyen temáticas que socialmente resultan polémicas o amenazantes para el personal docente entrevistado. En razón de esta manera de aprehender estos fenómenos sociales, los docentes utilizan con frecuencia mecanismos de atenuación e intensificación para alcanzar fines estratégicos dentro de los procesos de interacción comunicativa.

Tanto los tópicos consignados, como la orientación de las intervenciones realizadas, muestran que en términos generales existen importantes dificultades por parte del personal docente en lo que respecta al abordaje de la diversidad sexual y funcional. Este aspecto sin

duda resulta inquietante dado el rol protagónico que ocupa la figura docente en los primeros años de formación del estudiantado.

La pregunta de ¿cómo operan las estrategias de atenuación e intensificación en el discurso de docentes de primaria del sistema de educación pública costarricense en torno a la diversidad sexual y funcional?, conlleva un problema de investigación de carácter interdisciplinario, que encuentra en nuestro criterio una posibilidad de respuesta en el análisis pragmático.

Para precisar este valor de lo pragmático en la presente investigación, un aspecto que conviene traer a colación aquí, se refiere a las funciones comunicativas y al valor enunciativo de las estrategias de atenuación e intensificación respecto a la construcción de imagen presentes en el discurso de docentes de primaria sobre diversidad sexual y funcional.

Para ello, hemos elaborado el Cuadro que aparece abajo, con el cual se busca mostrar una aproximación interpretativa de las principales tendencias identificadas a partir del análisis pragmalingüístico de los distintos recursos estudiados. La articulación propuesta conlleva circunscribir las funciones comunicativas y de construcción de imagen a la forma en que es aprehendida la noción de *diversidad* en el discurso docente, como una forma de extrapolación hermenéutica.

Cuadro 30

Síntesis de funciones comunicativas y construcción de imagen a partir del análisis de recursos de atenuación e intensificación

ATENUACIÓN	INTENSIFICACIÓN
<p><u>Autoprotección de la imagen</u>: Velar por sí mismo autoprotegiéndose por lo dicho o hecho</p> <p><i>Yo no tengo problemas con la diversidad</i></p> <p><u>Curación y prevención</u>: Reparar y prevenir una amenaza a la imagen yo</p> <p><i>A pesar de lo que digo, yo respeto la diversidad</i></p>	<p><u>Hacer más creíble lo dicho</u>: Reforzar la verdad de lo dicho</p> <p><i>Yo acepto la diversidad</i></p> <p><u>Búsqueda de acuerdo en el oyente</u>: Conseguir que el que oyente esté de acuerdo y se alinee con el hablante</p> <p><i>Esto que digo, es evidencia de que acepto la diversidad</i></p>

Los distintos ejemplos que aparecen en el apartado de Análisis de resultados, muestran que mayoritariamente los docentes manifiestan dificultades considerables en lo que respecta al abordaje de la diversidad funcional y sexual. Argüimos en este sentido que las estrategias de atenuación e intensificación, coadyuvan a la realización de los fines estratégicos que figuran cada uno los cuadrantes dentro del marco de la interacción comunicativa que conlleva el proceso de entrevista.

Ahora bien, si acogemos el planteamiento de Alonso (1999), según el cual el interés metodológico de la entrevista comprende en esencia “el decir del hacer”, basado fundamentalmente en que el hecho de hablar con los interlocutores de lo que hacen y lo que son (lo que creen ser y hacer), es el primer paso de toda etnografía, el posicionamiento en

uno u otro extremo del cuadro conlleva no solo un efecto de interacción comunicativa, sino también una identificación subjetiva frente a la temática abordada.

Siguiendo a Bravo (2002), “la identidad personal del “yo” (*self*) es un conjunto de cualidades sin las cuales un individuo no puede imaginarse a sí mismo (noción psicológica); en lo social, el “yo” es un conjunto relativamente estable de percepciones acerca de quiénes somos en relación con nosotros mismos, los otros y los sistemas sociales” (p. 100). De tal forma que las interacciones interlocutivas son también representantes o estandartes del ese “yo” frente al mundo.

Por otra parte, tal y como señala Reyes (2011), la pragmática trabaja con enunciados contruidos y tiende a concentrarse en el estudio de los procesos inferenciales por los cuales se comprende lo implícito. De esta forma es importante no sólo el análisis de aquello que fue efectivamente enunciado por parte del profesorado en relación a la diversidad sexual y funcional, sino también todas aquellas enunciaciones tácitas que el análisis de las estrategias de atenuación e intensificación permiten asir.

De acuerdo con Briz (2014), “los factores enunciativos atienden a los componentes de la enunciación, esto es, a los elementos que definen un acto de habla como hecho lingüístico en uso. El estudio pragmático exige valorar cómo se integran los elementos de la enunciación: algo que se dice por alguien con la intención de hacer algo en la lengua” (p. 33). En este sentido, planteamos que la forma específica de aprehender el lenguaje por parte del

profesorado, permite comprender una variedad de aspectos culturales y políticos que están inscritos en ese marco institucional que llamamos Escuela.

Habiendo arribado a este punto, diremos a modo de reflexión final, que el vestigio de concepciones moralistas sobre la sexualidad en personas jóvenes, así como la idea de la homogenización en torno a la funcionalidad corporal, representan hoy en día verdaderos escollos con miras a cualquier intento de transformación de ese marco institucional, pues si no se reconoce la autonomía de los y las estudiantes sobre sus propios cuerpos en sus diferencias múltiples, difícilmente la presencia del niño afeminado, la niña marimacha, las relaciones homoeróticas o los niños y las niñas en silla de ruedas, con baja visión o sordera, serán asequibles en la economía simbólica del espacio educativo.

El reconocimiento, indica Judith Butler (2013), designa la situación en la cual uno es fundamentalmente dependiente de términos que uno nunca puede escoger para emerger como un ser inteligible. Y es justamente en la negociación de esos términos que el profesorado tiene un papel decisivo por su condición de representante del orden simbólico en el ámbito educativo. Como señala Paul Ricœur (2002), en el reconocimiento, el sí mismo deja de ser una singularidad, es decir, que ya no está en su ser-ahí inmediato, sino que pasa a formar parte de una constelación de relaciones más amplia en las que el otro se integra al propio ser.

Contrario a la idea de la “tolerancia”, en el reconocimiento el propio ser se ve trastocado por el otro, aspecto que concebimos como una vía imprescindible para vislumbrar de otra forma la organización de lo social y sus estructuras intrínsecas de poder. Este cambio de

posicionamiento nos debe facultar para visibilizar nuestra colaboración en las distintas escenas en las que convergen múltiples formas de violencia simbólica, lo que posibilita a su vez el “llegar a un ineludible reconocimiento de esa colaboración en nuestros mapas de la realidad” (Lugones, 2008, p. 99).

Las apreciaciones vertidas en las entrevistas por el profesorado en relación a la diversidad sexual y funcional, muestran que queda un largo camino por recorrer para que los espacios escolares lleguen a convertirse en espacios inclusivos en los que se haga realmente factible el reconocimiento del otro en su alteridad.

9.2. Recomendaciones

En lo que respecta a las recomendaciones, consideramos pertinente tener en cuenta los siguientes puntos:

9.2.1. Respecto al estudio de la atenuación e intensificación

Resulta necesario desarrollar más investigación sobre estos mecanismos, con miras a precisar abordajes metodológicos y concepciones teóricas que permitan delimitar mejor sus usos y funciones en el lenguaje hablado. En esta línea, consideramos que el contraste de resultados de investigación es otro aspecto que resulta imperativo para el avance de este ámbito de investigación, puesto que el comparar datos de distintos corpus (temáticas + amenazantes / - amenazantes) permitiría precisar mejor el valor de determinados operadores discursivos.

Por su parte, la revisión de antecedentes muestra que si bien es cierto que existe literatura abundante sobre estrategias de atenuación e intensificación, poca de esta literatura se aboca al abordaje de temáticas socialmente consideradas como polémicas o conflictivas. En este sentido, consideramos que orientar el análisis pragmático en esta dirección, puede no sólo contribuir ostensiblemente al avance de la investigación lingüística, sino también al esclarecimiento fenómenos sociales complejos.

9.2.2. Respecto al abordaje de las temáticas seleccionadas

A pesar de que en Costa Rica existen importantes avances en materia de derechos humanos que contemplan a la población sexual y funcionalmente diversa, los cambios son bastante lentos, por lo cual resulta necesario ahondar más en esta materia. A su vez, el abordaje conjunto de estas temáticas, muestra que existen líneas de continuidad asociadas al carácter subalterno de determinados grupos sociales, por lo cual se considera valioso ampliar los estudios que integren este tipo de vínculos interseccionales.

9.2.3. Respecto a la investigación interdisciplinaria en la Universidad de Costa Rica

A pesar de que la Universidad de Costa Rica suele presentarse como una institución que abandera la causa de la interdisciplinaria, las posibilidades efectivas de desarrollar acercamientos en esta línea son realmente escasas. Tomando como referente el campo lingüístico, consideramos esencial fomentar el desarrollo de investigación que dialogue con otros saberes con miras a generar procesos de retroalimentación mutua, puesto que el potenciar puentes con distintos campos disciplinares puede impulsar acercamientos novedosos que conjuguen distintas dimensiones analíticas.

9.2.4. Respecto a la población docente

Los análisis llevados a cabo en esta tesis muestran que la población docente requiere más y mejor capacitación en el manejo de temáticas relacionadas con la diversidad funcional y

sexual. En este sentido, el involucrar a la población docente en procesos de investigación, puede constituirse en un factor potenciador del desarrollo de visiones críticas y comprometidas con la transformación de la realidad social en general y educativa en particular.

10. Referencias

- Aguilar, Paula. (2012). *Estrategias de cortesía verbal y atenuación cortés utilizadas en debates semipautados de jóvenes y adultos mayores de Santiago de Chile*. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, España.
- Albelda, Marta. (2004). La escalaridad en la intensificación. *Interlingüística*, 15, pp. 105-114.
- Albelda, Marta. (2005). *La intensificación en el español coloquial*. Tesis Doctoral en Filología Hispánica. Universitat de València.
- Albelda, Marta y Álvarez, Alexandra. (2010). Los corpus discursivos en el estudio pragmático de la atenuación y de la intensificación. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 16, pp. 79-100.
- Albelda, Marta y Cestero, Ana María. (2011). De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación. *Español actual*, 96, pp. 121-155.
- Albelda, Marta y Fernández, María José. (2003). Intensificación y metáfora. *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*. Vol. 2, N° 1, pp. 3-8.
- Albelda, Marta y Mihatsch, Wiltrud. (2016). Introducción. La atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática. *RILI*, XIV, 1(27), pp. 7-18.
- Albelda, Marta. (2008). Atenuantes en Chile y en España: distancia o acercamiento. En: Antonio Briz, Antonio Hildago y Marta Albelda. (Eds.). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. III Coloquio Internacional del Programa EDICE. Departamento

de Filología Española de la Facultad de Filología, Traducció i Comunicació de la Universitat de València y el Programa EDICE, pp. 98-113.

Albelda, Marta. (2010a). ¿Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica basada en el español peninsular hablado. En: Franca Orletti y Laura Mariottini. (Eds.). *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Università degli Studi Roma Tre y el Programa EDICE Universidad de Estocolmo, Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos, pp. 47-70.

Albelda, Marta. (2010b). Atenuación, eufemismo y lenguaje políticamente correcto. En: Milagros Aleza y Marta Albelda. (Coord.). *Normas y usos correctos del español actual*. España: Tirant lo Blanch. 341-374.

Albelda, Marta; Briz, Antonio; Cestero, Ana María; Kotwica, Dorota y Villalba, Cristina. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español (es.por.atenuación). *Oralia: Análisis del discurso oral*, N° 17, pp. 7-62

Alonso, Luis-Enrique. (1999). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez. (Eds.). *Método y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis. pp. 225-240.

Álvarez, Alexandra. (2005). *Cortesía y descortesía. Teoría y praxis de un sistema de significación*. Mérida: Universidad de los Andes.

- Arce, Ángela. (1999). Intensificadores en el español coloquial. *Anuario de Estudios Filológicos XXII*, pp. 37-48.
- Arce, Angela. (1999). Intensificadores en español coloquial, *Anuario de Estudios Filológicos XXII*, pp. 37-48.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1996). *Ley de Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Ley N° 7600. San José, Costa Rica: Sistema Costarricense de Información Jurídica.
- Austin, John. (1991) [1962]. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Azcúnaga, Raúl. (2016). ¿Verdad?/verdad en el español coloquial salvadoreño: estudio dialectal de un marcador del discurso. *La universidad*, 21, pp. 53-75.
- Bartol, Estela. (2013). La atenuación y la intensificación: herramientas para un mensaje adecuado. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, N°. 19, pp. 47-55.
- Bejarano, Margarita. (2007). Entre lo público, privado y doméstico: mujeres bajo un techo de cristal. *Revista GénEros*, Universidad de Colima, Centro Universitario de Estudios de Género, 36, pp. 60-68.
- Benavides, María. (2014). *Los marcadores discursivos en el español informal en Costa Rica: Una propuesta de diccionario*. Tesis para optar por el grado de Maestría Académica en Lingüística, Universidad de Costa Rica.
- Bravo, Diana. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En: Diana Bravo. (Ed). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. *Actas del Primer*

Coloquio del Programa EDICE. Universidad de Estocolmo, Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos, pp. 19-46.

Bravo, Diana. (2010). Pragmática socio-cultural. La configuración de la imagen social como premisa socio-cultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de imagen. En: Franca Orletti y Laura Mariattini (Eds.). *Descortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Università degli Studi Roma Tre, el Programa EDICE, Universidad de Estocolmo, Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos, pp. 19-47.

Briz, Antonio e Hidalgo, Antonio. (2008). Marcadores discursivos y prosodia: observaciones sobre su papel modalizador atenuante. En: Antonio Briz, Antonio Hidalgo y Marta Albelda. (Eds.). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. III Coloquio Internacional del Programa EDICE*. Departamento de Filología Española de la Facultad de Filología, Traducció i Comunicació de la Universitat de València y el Programa EDICE, pp. 390-409.

Briz, Antonio y Albelda, Marta. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomazéin*, 28, pp. 288-319

Briz, Antonio. (10 de mayo, 2016). *Comunicación personal con Antonio Briz*. Instituto de Investigaciones Lingüísticas, Universidad de Costa Rica.

Briz, Antonio. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana. En: Diana Bravo. (Ed.). *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora*

orales y escritos. Programa Edice. Estocolomo – Buenos Aires: Editorial Dunken, pp. 53-92.

Briz, Antonio. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.

Briz, Antonio. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En: Diana Bravo. (Ed). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*. Universidad de Estocolmo, Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos, pp. 17-46.

Briz, Antonio. (2004), Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la Conversación. En: Diana Bravo y Antonio Briz. (eds.). *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Ariel, Barcelona, pp. 67-93.

Briz, Antonio. (2006). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. En: *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*. Munich: Instituto Cervantes, pp. 227-255.

Briz, Antonio. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *LEA*, XXIX, 1, pp. 5-44.

Briz, Antonio. (2012). La (no)atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son parejas? En: Julio Escaramilla, Grandfield, Henry-Vega. (Eds). *Miradas Multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Universidad del Atlántico y el Programa EDICE, pp. 33-75.

- Briz, Antonio; Albelda, Marta. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomázein*, 2(28), pp. 288-319.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen. (2004) [1978]. Politeness. Some universals in language usage. In: Adam Jaworski & Nokolas Coupland. (Ed.). *The discourse Reader*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 311-323.
- Bruce, Link; Phelan, Jo; Bresnahan, Michaeline; Stueve, Ann & Pescolido, Bernice. (1999). Public conceptions of mental illness: Labels, causes, dangerousness, and social distance. *American Journal of Public Health*, 89(9), pp. 1328- 1333.
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Distrito Federal: Editorial Paidós.
- Butler, Judith y Athanasiou, Athena. (2013). *Dispossession: The performance in the political*. Cambridge: Polity Press.
- Callebaut, Sien. (2011). *Entre sistematización y variación: El sufijo diminutivo en España y en Hispanoamérica*. Faculteit Letteren en Wijsbegeerte Taal- en letterkunde (Frans – Spaans) Vakgroep Romaanse Talen andere dan Frans Masterproef – Spaanse taalkunde. Universiteit Gent.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. (2007). *La cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Camacho, Marianela. (2011). *Análisis pragmático de los apelativos empleados por jóvenes universitarios en el español de Costa Rica*. Tesis para optar por el grado de Maestría Académica en Lingüística, Universidad de Costa Rica.

- Cantero, Francisco-José. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Castellano, Daniel. (2012). Cortesía verbal y fórmulas de tratamiento nominales en el habla de Medellín. *Lingüística y Literatura*, N° 62, pp. 123-139.
- Cestero, Ana; Albelda, Marta y Briz, Antonio. (2014). *Estudio coordinado de la "atenuación" en el marco del PRESEEA: Propuesta metodológica*. XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), João Pessoa - Paraíba, Brasil, pp. 1-13.
- Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Chesterfield, Ray; Enge, Kjell y Rubio, Fernando. (2004). Categorización cognitiva transcultural de los alumnos por parte de los maestros en Guatemala. En: Donald Winkler y Santiago Cueto. (Ed.). *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, pp. 355-371.
- Cid, Miriam y Maluenda, Lorena. (2005). *El alargamiento segmental en el habla pública de Chile. Comportamiento prosódico-discursivo*. *ONOMÁZEIN*, 11(1), pp. 43-55.
- Cisterna, Francisco. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación de conocimiento en investigación. *Theoría*. 14(1), pp. 61-71.
- Clarke, Victoria; Ellis, Sonja; Peel, Elizabeth & Riggs, Damien. (2010). *Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Queer Psychology*. New York: Cambridge University Press.

- Conte, Jorge y Zamora, Carlos. (2008). *Derechos Humanos Costa Rica. Panorama actual sobre las organizaciones sociales*. Red de Organizaciones de Derechos Humanos, Centro para la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL). En: http://lib.ohchr.org/HRBodies/UPR/Documents/Session6/CR/JS1_CRI_UPR_S06_2009_Annex1_S.pdf
- Corbin, Juliet. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como medio para generar conocimiento profesional. En: Silvia Bernad. (Coord.). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguas Calientes, México, pp. 13-33.
- Corpas, Gloria. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos.
- Cruz, Gabriela. (2010). Estrategias de cortesía verbal en una relación social simétrica. *Kañina, Revista Artes y Letras*, Universidad de Costa Rica, XXXIV, (1), pp. 75-80.
- Cuadrado, Luis. (2005). La elipsis en el análisis e interpretación de textos. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, N° 28, pp. 169-181.
- Davis, Lennard. (2000). *Enforcing Normalcy, Disability, Deadness and the Body*. London: Verso.
- Del Río, Ximena y Sánchez, Carlos. (2005). Observaciones preliminares sobre la adquisición de fórmulas de cortesía en español. En: Jorge Murillo. (Ed). *Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas. Actas del Segundo Coloquio Internacional del Programa EDICE*. Universidad de Costa Rica, pp. 17-46.

- Diaz-Bone, Rainer.; Bührmann, Andrea.; Gutiérrez, Encarnación; Schneider, Werner; Kendall, Gavin; Tirado, Francisco. (2007). El Campo de análisis del discurso Foucaultiano. Características, desarrollos y perspectivas. *Forum Qualitative Social Research*, Vol. 8, Nº 2, Art. 30. En: <http://www.qualitativeresearch.net>
- Escandel, Victoria. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Fernández, Carmelo. (2005). Estrategias de intensificación y de atenuación en el español y el italiano coloquiales. *AISPI. Actas XXIII*, Centro Virtual Cervantes, pp. 187-201.
- Fernández, Cristina. (2000). “Quiero decir” como marcador de reformulación. *RILCE*, Vol. 16, Nº 2, pp. 263-288.
- Fernández, Daniel. (2016a). Educación de personas con diversidad funcional. Algunos apuntes históricos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 16, Nº 3, pp. 1-23.
- Fernández, Daniel. (2016b). Teoría *queer* y teoría *crip*: reflexiones teóricas en relación con el ámbito educativo. En: Wanda Rodríguez; Maurizia D’Antoni y Victoria González. (Comp.). *Vygotski: Su legado en la investigación en América Latina*. San José: Universidad de Costa Rica, pp. 77-91.
- Fernández, Daniel. (2017). Corporalidades disidentes: antagonismos en la mirada docente. En: Cordero, T. (Comp.). *Reflexiones desde la investigación socio – educativa en contextos de exclusión*. Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación, Colección Yigüirro, San José, CR, pp. 87-110.
- Ferrer, María-Cristina y Sánchez, Carmen. (1998). Diálogo coloquial: la atenuación. *Oralia* 1, pp. 213-222.

- Flick, Uwe. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Ediciones.
- Flores, Elizabeth y Ramírez, Gaspar. (2015). La atenuación de los actos asertivos: diferencias entre hombres y mujeres. Diana Bravo. (Ed.). *Pragmática Sociocultural. Revista Internacional sobre Lingüística del Español*, 3(1), pp. 90-119.
- Foucault, Michel. (2001). Entretien à Michel Foucault. Dans: *Dits et écrits II. 1976-1988*. Paris: Quarto Gallimard, pp. 140-160.
- Foucault, Michel. (2007). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (2013). Lingüística y ciencias sociales. En: *Michel Foucault. ¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, pp. 127-152.
- Fuentes, Catalina. (2006). Operadores de intensificación del adjetivo: los cuantificadores escalares. *Anuario de Estudios Filológicos*. Vol. XXIX, pp. 35-53.
- García, Francisco. (2015). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gast, Volker et van der Auwera, Johan. (2010). Vers une typologie des opérateurs additifs scalaires. Dans : Pascale Hadermann et Olga Inkova. (Eds.). *Approches de la scalarité*. Genève : Droz, pp. 285-311.
- Gatto, John-Taylor. (2001). *Underground History of American Education*. Nueva York: The Oxford Village Press.
- Goffman, Erving. (2001). [1959]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- González, Armando. (2014). Fase exploratoria del empleo de *no sé* como marcador discursivo de atenuación en el grupo 1 del corpus monterrey PRESEEA. En: José María Infante y María Eugenia Flores (Eds.). *La (des)cortesía en el discurso: Perspectivas interdisciplinarias (imagen, actos de habla, atenuación)*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 325-360.
- González, José-Manuel. (1984). Sobre la expresión de 'lo superlativo' en español. En: IV *Anuario de Estudios Filológicos*, pp. 101-132.
- Grice, Paul. (2005) [1975]. Lógica y conversación. En: Luis Valdes. (Comp.). *La búsqueda del significado: lecturas de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Editorial Tecnos, 511-530.
- Grosz, Elizabeth. (1996). Intolerable Ambiguity: Freaks as/at the Limit. In: Rosemarie Garland-Thomson. (Ed.). *Freaky: Cultural Spectacles of the Extraordinary Body*. New York: New York University Press, pp. 55-68.
- Guirado, Kristel. (2011). Uso impersonal de *tú* y *uno* en el habla de caracas y otras ciudades. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)*, 47, pp. 3-27.
- Gutiérrez, Salvador. (2000). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Cuadernos de Lengua Español, 46. Madrid: Arco Libros, S. L.
- Hanafiyeh, Masoomah & Afghari, Akbar. (2014). Gender differences in the use of hedges, tag questions, intensifiers, empty adjectives, and adverbs: a comparative study in the speech of men and women. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, Vol. 4 (S4), pp. 1168-1177.
- Haverkate, Henk. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Editorial.

- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, María del Pilar. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Ciudad de México: McGraw Hill Education.
- Herrero, Gemma. (1991). Procedimientos de intensificación ponderación en el español coloquial, *Español Actual*, 56, pp. 39-51.
- Hidalgo, Antonio. (1997a). Sobre los mecanismos de impersonalización en la conversación coloquial: el tú impersonal. *E.L.U.A.*, 11, pp.163-176.
- Hidalgo, Antonio. (1998). El comentario de textos orales coloquiales. Una aproximación didáctica al análisis de la conversación coloquial. *CAUCE. Revista de filología y su didáctica*, N° 20-21, pp. 739-780.
- Hidalgo, Antonio. (2009). Modalización (des)cortés y prosodia: estado de la cuestión en el ámbito hispánico. *Boletín de Filología, Tomo XLIV*, N° 1, pp. 161-195.
- Hidalgo, Antonio. (2015). Prosodia y partículas discursivas: Sobre las funciones atenuación, intensificación como valores (des)cortesés en los marcadores convencionales. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)*, 62, pp. 76-104.
- Hildago, Antonio. (2011). Humor, prosodia e intensificación pragmática en la conversación coloquial española. *VERBA*, 38, pp. 271-292.
- Hodge, Bob & Kress, Gunther (1988): *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- Holmlander, Disa. (2006). Atenuación con y sin cortesía. Un estudio de conversaciones interculturales entre españoles y suecos. En: Antonio Briz et alii (eds.). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Valencia: Universitat de València, pp. 730-754.

- Hymes, Dell. (1986). Models of the interaction of Language and Social Life. In: John Gumperz & Dell Hymes. (Ed.). *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 35-71.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2016). *Manual de Clasificación Geográfica con Fines Estadísticos de Costa Rica*. INEC: San José, Costa Rica.
- Jani, Shivani. (2009). Uso y funciones de los diminutivos en revistas para jóvenes mexicanas. *Chrestomathy: Annual Review of Undergraduate Research, School of Humanities and Social Sciences, School of Languages, Cultures, and World Affairs, College of Charleston*, 8, pp. 77-98.
- Jørgensen, Annette. (2009). Usos de expresiones vocativas de saludo y despedida en el lenguaje juvenil de Madrid y de Oslo. En: María Azucena Penas y Raquel Martín. (Coord.). *Traducción e interculturalidad: aspectos metodológicos teóricos y prácticos*. Madrid: Editorial Cantarabia, pp. 191-206.
- Kotwica, Dorota. (2013). Los valores del significado de la partícula evidencial *al parecer*: la atenuación y el efecto de disociación. En: Adrián Cabedo, Manuel José Aguilar y Elena López Navarro. (Eds.). *Estudios en lingüísticas: investigaciones, propuestas y aplicaciones*. Universitat de València, pp. 403-411.
- Kumari, Fiona. (2008). Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. *M/C Journal*, 11(3), pp. 1-9.
- Leech, Geoffrey. (1998) *Principios de la pragmática*. Universidad de la Rioja: Servicio de publicaciones.

- Leech, Geoffrey. (1999). The distribution and function of vocatives in American and British English conversation. In: Hilde Hasselgård, & Signe Oksefjell (Eds.), *Out of corpora: studies in honour of Stig Johansson*. Amsterdam: Rodopi, pp. 107-118.
- López, Carmen y Álvarez, Alexandra. (2008). Valoración e identidad en el discurso de sujetos con síndrome de Down. *Lengua y Habla. Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística C.I.A.L.*, 12, pp. 64-78.
- López, Carmen y Álvarez, Alexandra. (2010). Cortesía y estigma en el discurso sobre el Síndrome de Down. En: Franca Orletti y Laura Mariottini. (Eds.). *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Università degli Studi Roma Tre, el Programa EDICE, Universidad de Estocolmo, Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos, pp. 167-182.
- López, Covadonga. (2014). *Análisis del discurso*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Lugones, María. (2008). Colonialidad y género. *Revista Tabula Rasa*, (9), 73-101.
- Mariottini, Laura. (2006). El uso de los diminutivos y su relación con la cortesía lingüística en los *chats*. Análisis contrastivo de comunidades virtuales españolas e italianas. *Revista de Estudios Culturales de la Universidad de Jaume I*, (3), pp. 103-131.
- Márquez, María. (2012). La paradoja de la atenuación en el discurso político. Su funcionalidad argumentativa en las interpelaciones de parlamentarias y parlamentarios andaluces. *Discurso y Sociedad*, 6(1), pp. 187-215.
- Martín, Josefina. (1998). Los prefijos intensivos del español: caracterización morfo-semántica”, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 12, pp. 103-116.

- Martín, María Antonia y Portolés, José. (2000). Los marcadores del discurso. En: Ignacio Bosque y Violeta Demonte. (Dir.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Tercera parte. Entre la oración y el discurso*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4213.
- Martinovski, Bilyana; Mao, Wenji; Gratch, Jonathan & Marsella, Stacy. (2005). Mitigation Theory: An Integrated Approach. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 27, pp. 1407-1412.
- Martinovsky, Bilyana. (2006). A framework for the analysis of mitigation in courts: Toward a theory of mitigation. *Journal of pragmatics*, Vol. 38, Is. 12, pp. 2065-2086.
- McRuer, Robert. (2006). *Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press
- Meyer-Hermann, Reinhard. (1988). Atenuación e intensificación (Análisis pragmático de sus formas y funciones en español hablado). *Anuario de Estudios Filológicos*, 11, pp. 275-290.
- Mihatsch, Wiltrud y Albelda, Marta. (2016). La atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*. Vol. XIV, 1(27), pp. 7-18.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2001). *Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana*. San José, Costa Rica: Litografía e Imprenta Lil, S.A.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2005). *Desarrollo Psicosexual del niño, la niña y el adolescente e implicaciones pedagógicas. Documentos para uso de*

docentes y personal encargado del programa de educación integral de la sexualidad. Costa Rica: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2012). *Programas de Estudio. Ciencias. Tercer Ciclo de Educación General Básica*. San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.mep.go.cr/>

Ministerio de Salud de Costa Rica. (2004). *La discapacidad en Costa Rica: situación actual y perspectivas*. San José, Costa Rica: Ministerio de Salud, Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, Organización Panamericana de la Salud y Oficina Regional de Organización Mundial de la Salud.

Ministerio de Salud de Costa Rica. (2011). *Política Nacional de Sexualidad 2010-2021. I Parte: Marco Conceptual y Normativo de la Política*. San José, Costa Rica: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Mog, Ashley. (2008). Threads of Commonality in Transgender and Disability Studies. *Disability Studies Quarterly*. Society for Disability Studies. Volume 28, No.4, pp. 1-20, www.dsqu-sds.org.

Montecino, Lésmer. (2004). Estrategias de intensificación y de atenuación en la conversación coloquial de jóvenes chilenos. *ONOMÁZEIN*, 10(2), pp. 9-32.

Muñoz, Eduardo. (Septiembre, 2016). La sociedad crea las discapacidades. *Ciencia y Tecnología*, Universidad de Costa Rica, N° 13, p. 8.

Murillo, Jorge. (2004). La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Educación*, 28(2), pp. 255-267.

- Murillo, Jorge. (2005). Significados de la cortesía lingüística a partir de la aplicación de un test de hábitos sociales en Costa Rica. En: Jorge Murillo. (Ed). *Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas. Actas del Segundo Coloquio Internacional del Programa EDICE*. Universidad de Costa Rica, pp. 115-136.
- Palacio, Agustina. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Palacios, Agustina y Románach, Javier. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Ediciones Diversitas.
- Penas, María Azucena. (2009). *Cambio semántico y competencia gramatical*. Madrid: Iberoamericana.
- Pérez, Kim. (2013). Las personas variantes de género en la educación. En: Octavio Moreno y Luis Puche. (Ed.). *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*. Madrid: Editorial EGALES.
- Planella, Jordi y Pic, Asun. (2012). Pegagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, Facultad Educación UNED – España, 15.1, pp. 265-283.
- Pocahy, Fernando, De Oliveira, Rosana e Imperatori, Thaís. (2009). Cores e dores do preconceito: entre boxe e o balé. Tatiana Lionço e Debora Diniz. (Ed.). *Homofobia & Educação. Um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres, pp. 115-132.

- Pons, Salvador. (2000). Los conectores. En: Antonio Briz y Grupo Val.Es.Co. (Ed.). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel Practicum, pp. 193-218.
- Portolés, José. (2007). Escalas informativas aditivas. *Spanish in Context*, 4(2), pp. 135-157.
- Puga, Juana. (2012). La observación participante en el estudio de la atenuación del castellano de Chile. En: Julio Escaramilla, Grandfield, Henry-Vega. (Eds). *Miradas Multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Universidad del Atlántico y el Programa EDICE, pp. 413-449.
- Real Academia de España. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: España.
- Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa Libros.
- Reguera, Alejandra. (2008). *Metodología de la investigación lingüística*. Prácticas de escritura. Córdoba: Editorial Brujas.
- Reyes, Claudia. (2014). Atenuación en narraciones coloquiales en El Habla de Monterrey: el diminutivo y la risa como atenuadores ¿cortesés? En: José María Infante y María Eugenia Flores (Eds.). *La (des)cortesía en el discurso: Perspectivas interdisciplinarias (imagen, actos de habla, atenuación)*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 361-380.
- Reyes, Graciela. (2011). *El abecé de la pragmática*. Cuadernos de Lengua Española. Madrid: Arco Libros.

- Reynoso, Jeanett. (2005). Procesos de gramaticalización por subjetivización: el uso del diminutivo en español. En: David Eddington. (Ed.). *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 79-86.
- Ricœur, Paul. (2002). *Caminos de reconocimiento. Tres estudios*. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Rivero, Xitlally. (2014). La atenuación como cortesía en la narración coloquial: metáforas y otras integraciones conceptuales. En: José María Infante y María Eugenia Flores (Eds.). *La (des)cortesía en el discurso: Perspectivas interdisciplinarias (imagen, actos de habla, atenuación)*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 381-402.
- Roca, Francesc y Suñer, Avel-Lina. (1998). Reduplicación y tipos de cuantificación en español. *Estudi General* 7, pp. 37-66.
- Rodríguez, Angie y Valenzuela, Edna. (2011). *Análisis semántico del discurso sobre diversidad sexual y sobre política pública LGBT en la Pontificia Universidad Javeriana*. Trabajo de Investigación para optar al Título de Licenciadas en Lenguas Modernas. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Romero, Clara. (2007). Pour une définition générale de l'intensité dans le langage. *Travaux de Linguistique: Revue Internationale de Linguistique Française*, 1(54), pp. 57-68.
- Ruiz, José Francisco. (2000). El modelo cognitivo idealizado de tamaño y la formación de aumentativos y diminutivos en español. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1(Volumen monográfico), pp. 355-373.

- Ruiz, Leonor. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- Santander, Pedro. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta moebio*, 41, p. 207-224.
- Serrano, Julia. (2007). *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity*. Emeryville: Seal Press.
- Spivak, Gayatri. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6), pp. 175-235.
- Torres, Germán. (2009). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (35). Quito: FLACSO, pp. 31-42.
- Tusón, Amparo. (2016). *Análisis de la conversación*. Ciudad de México: Ediciones Culturales Paidós.
- Van Amsterdam, Noortje; Knoppers, Annelies; Claringbould, Inge & Jongmans, Marian. (2012). 'It's just the way...' or not? How physical education teachers categorise and normalize differences. *Gender and Education*, 24(7), pp. 783-798.
- Van Dijk, Teun. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. España: Paidós.
- Van Dijk, Teun. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vergara, Adrián. (2012-2015). *El discurso sobre la discapacidad en Costa Rica: el discurso sobre la discapacidad en ámbitos cotidianos, educativos y políticos*. Universidad de Costa Rica. En: <https://vinv.ucr.ac.cr/sigpro/web/projects/B2322>
- Villalba, Cristina. (2016). *Actividades de imagen, atenuación e impersonalización en los juicios orales*. Tesis Doctoral, Programa de Doctorado en Estudios Hispánicos

Avanzados. Universidad de Valencia, Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació.

Wertsch, James (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Wittig, Monique. (2007). *La pensée straight*. Paris: Éditions Amsterdam.

II. ANEXOS

Anexo 1: Procedimientos para atenuar en el nivel del enunciado

TIPO DE PROCEDIMIENTOS	LISTA DE PROCEDIMIENTOS
MORFEMÁTICOS	*Sufijos diminutivos
LÉXICOS	<ul style="list-style-type: none"> *Modificadores externos <ul style="list-style-type: none"> +Cuantificadores minimizadores +Cuantificadores aproximativos +Difusores significativos +Palabras o expresiones entrecomilladas *Empleo de palabras extranjeras *Verbos, construcciones verbales y partículas que expresan opinión en forma de duda o probabilidad *Verbos, construcciones verbales y partículas que expresan fingimiento de incertidumbre, incompetencia o ignorancia *Construcciones acotadas de la opinión a la propia persona a un determinado ámbito *Peticiones, preguntas, mandatos u órdenes expresadas en forma indirecta <ul style="list-style-type: none"> +Con formulación afirmativa +Con formulación negativa *Expresiones de disculpa *Construcciones justificadoras o de excusa <ul style="list-style-type: none"> +Mediante partículas +Justificaciones del decir (expresiones) +Justificaciones y excusas expresadas sin partículas *Impersonalizaciones <ul style="list-style-type: none"> +Mediante pronombres +Mediante formas verbales impersonales +Apelación a la institución o entidad que se representa +Encubrimiento en otras personas o voces de autoridad +Despersonalización mediante generalización *Concesividad <ul style="list-style-type: none"> +Movimientos concesivo-opositivos que minimizan una disconformidad dialógica +Partículas discursivas al inicio de una intervención reactiva *Partículas discursivas modales de objetivación *Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor *Formas de tratamiento y fórmulas apelativas
SINTÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> *Usos modalizados de los tiempos verbales *Estructuras sintácticas que restringen el acto del habla <ul style="list-style-type: none"> +Estructuras condicionantes +Estructuras concesivas +Estructuras temporales *Elipsis de la conclusión, estructuras suspendidas o estructuras truncadas *Impersonalizaciones a través del recurso del estilo directo *Movimiento de reformulación <ul style="list-style-type: none"> +Con partícula +Sin partícula +Cambio tópico
SEMÁNTICOS	<ul style="list-style-type: none"> *Tropos <ul style="list-style-type: none"> +Litotes +Eufemismos
FÓNICOS	<ul style="list-style-type: none"> *Recursos prosódicos <ul style="list-style-type: none"> +Entonación circunfleja +Contrastes melódicos +Minoración de la velocidad de habla *Recursos paralingüísticos <ul style="list-style-type: none"> +Risas +Onomatopeyas

Fuente: Albelda, Briz, Cestero, Kotwica y Villalba (2014).

Anexo 2: Procedimientos para intensificar en el nivel del enunciado

TIPO DE PROCEDIMIENTOS	LISTA DE RECURSOS
MORFEMÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> *Sufijos *Prefijos
LÉXICOS	<ul style="list-style-type: none"> *Unidades simples <ul style="list-style-type: none"> +Sustantivos +Adjetivos +Verbos +Adverbios *Fraseología <ul style="list-style-type: none"> +Locuciones <ul style="list-style-type: none"> -Nominales -Adjetivales -Adverbiales -Verbales -Clausales +Enunciados fraseológicos <ul style="list-style-type: none"> -Paremias -Formulas rutinarias
SINTÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> *Modificadores de las categorías gramaticales nucleares <ul style="list-style-type: none"> +Modificadores simples <ul style="list-style-type: none"> -Adverbios -Adjetivos -Numerales y creación léxica -Sustantivos +Modificadores complejos <ul style="list-style-type: none"> -Locuciones determinativas -Colocaciones *Estructuras sintácticas intensificadas en sí mismas <ul style="list-style-type: none"> +Esquemas sintácticos intensificadores +Superlativo y sus variantes +Estructuras consecutivas y variantes <ul style="list-style-type: none"> -Estructuras consecutivas complejas -Estructuras consecutivas con omisión del primer término de la consecución -Estructuras consecutivas con omisión del segundo término de la consecución +Estructuras con valor causal y variantes +Estructuras comparativas y variantes <ul style="list-style-type: none"> -Repeticiones -Enumeraciones
SEMÁNTICOS	<ul style="list-style-type: none"> *Ironía *Tropos <ul style="list-style-type: none"> +Metáforas +Metáforas negativas +Similes y comparaciones +Sinédoques y metonimias +Hiperboles
FÓNICOS	<ul style="list-style-type: none"> *Recursos segmentales <ul style="list-style-type: none"> +Alargamientos fonéticos (vocálicos o consonánticos) +Fenómenos de relajación articulatoria *Recursos suprasegmentales <ul style="list-style-type: none"> +Tono o pronunciación marcados +Pronunciación silabeada +Onomatopeyas +Intensificación en la amplitud local +Formas apelativas de llamada de atención +Modo oracional exclamativo +Interrogación retórica +Entonación

Fuente: Albelda (2005).

Anexo 3: Transcripción de entrevistas

Entrevista: 1

Área: Materias Básicas

Sexo: Mujer

Zona: Urbana

	Discurso oral
E.1	esta entrevista es acerca de (.) la diversidad en el contexto educativo (.) entonces lo primero es (.) qué es para usted la diversidad ↑
P1.1	bueno: digamos para mí es un: una palabra muy amplia verdad (.) que abarca desde: (.) desde: el modo de aprendizaje de los <u>niños</u> (.) hasta las formas de vida de cada <u>uno</u> ↑ (.) e: su <u>cultura</u> ↑ (.) e: sus <u>costumbres</u> (.) por ejemplo en esta escuela tenemos: (.) e: niños de (muchos) países ↓ (.) eh: de: dif- e: aquí mismo digamos en: el cantón: (.) hay mucha diferencia por ejemplo entre unos niños de un lugar y otro (.) entonces son: las características particulares de cada <u>estudiante</u> ↓ (.) básicamente ↓ (.)
E.2	de acuerdo (.) eh: en esta investigación estamos (.) trabajando (.) dos tipos de diversidad (.) una tiene que ver con la: con la discapacidad (.) qué conoce usted del tema de la discapacidad ↑
P1.2	bueno: eh: aquí en esta escuela: ↑ (.) hemos tenido varios <u>niños</u> con: con discapacidades (.) entiendo por discapacidad el niño que no: realiza las funciones: (.) básicas ↓ o: (.) <u>verdad</u> (.) e: (.) que todo niño <u>presenta</u> (.) no hablemos niños normales ni: anormales porque eso: esos términos (.) digamos están erradicados <u>ya</u> (.) eh: por ejemplo: puede haber discapacidad física ↑ o: discapacidad <u>intelectual</u> ↑ (.) problemas de aprendizaje (.) de verdad (.)
P1.3	en cuanto a discapacidad física pueden ser niños en sillas de <u>ruedas</u> o: (.) que no puedan mover las <u>manitas</u> o: (.) que tengan problemas visuales (.) hay muchos tipos verdad ↓ (.) gran variedad (.) y: también como le digo (.) puede ser este: (.) <u>ya</u> en sí de <u>aprendizaje</u> (.) que: (pues) el niño corre y todo (pues) maneja <u>bien</u> (.) <u>físicamente</u> (.) pero: (.) académicamente el chiquito no rinde digamos al nivel que debería según la edad y: y en nivel en que está ↓ (.)
E.3	y digamos (.) su experiencia propiamente ↑ con estudiantes con discapacidad (.) cómo ha sido ↑ (.)
P1.4	este: bueno yo he tenido: (.) estudiantes con: (.) por ejemplo este año ↑ (.) tengo una estudiantita con: (.) ella es chinita (.) pero ella nació aquí (tose) el problema de ella (.) es: <u>cognitivo</u> (.) y: y: además de eso una barrera idiomática (.) entonces: (.) es bastante bonito porque: (.) porque (.) usted aprende montones (.) pero a la vez: e: uno se siente a veces impotente ↑ porque (.) las maestras de grado no tenemos una especialidad en: <u>problemas de aprendizaje</u> ↓ (.)
P1.5	eh: en esta escuela ↑ digamos: (.) tenemos e: (.) docentes (.) que atienden a ese tipo de niños pero un <u>ratito</u> (.) por ejemplo qué le digo yo (.) una lección (.) e: tenemos la docente de: <u>apoyo itinerante</u> (.) (pero) ella que ve ahí (.) UNA vez por semana ↓ (.) solo los lunes viene ↓ (.) entonces eh: uno se agarra de ellas y uno les dice (.) bueno ayúdeme a planear: o: ayúdeme a montar este planeamiento ↓ cómo tr:abajo con esta chiquita que (.) <u>cómo</u> hace usted para comunicarse con: (.) un niño que no le está (.) no le habla su <u>idioma</u> ↑ (.) cómo sabe usted que el chiquito entendió o no entendió lo que usted le dijo ↓ (.) entonces ellas nos ayudan mucho (.)

P1.6	pero es un reto para: un: docente de aula (.) este: como cuando se presentan niños con casos muy difíciles ↓ (.) porque nosotros no tenemos <u>la formación</u> (.) y: y las políticas del Ministerio de hace muchos años para acá (.) han tratado de sacar esos niños (.) de: antes era la famosa Centeno Güell verdad ↑ (.) que ahora ya: (.) entonces (.) el: yo <u>entiendo</u> que el Ministerio quiere (.) que estos niños: se involu:cren en el proceso educativo (.) igual que los demás niños (.) el problema es que a NOSOTROS los docentes de gra-do ↑ (.) no nos <u>dan capacitación</u> para (.) tener ese tipo de niños ↓ (.)
P1.7	hay niños: (.) con <u>Asperger</u> (.) hay niños autistas pero: (.) bueno (.) gracias a dios digamos a mí no me ha tocado casos muy difíciles ↑ (.) porque: se siente uno como: como atado de manos (.) yo a ratos siento pero yo no estoy haciendo nada por esta chiquita sin embargo ↑ (.) al paso de los años o de los días o de los meses usted va viendo el avance (.) tal vez muy lento verdad (.)
P1.8	pero: yo siento que los niños: (.) también sufren (.) pérdida de tiempo (.) por decirlo de alguna manera ↑ (.) que avanzarían más por ejemplo con una especialista ↑ (.) que con uno que es docente de grado que no tiene la especialidad ↓ (.)
P1.9	entonces eso (.) en eso yo siento que: que: (.) estamos fallando (.) muy bien los niños hay que insertarlos en el proceso (.) pero entonces (.) <u>mínimo</u> que nos pongan una <u>asistente</u> (.) mientras uno por lo menos se adapta y el niño (.) se adapta al <u>sistema</u> ↑ (.)
P1.10	hay chiquitos por ejemplo ↑ (.) bueno ahí hay aulas que tienen dos puertas ↑ (.) un año tuve uno ↑ (-) me acuerdo de ese chiquito (.) que ese chiquito (.) no se mantenía en el aula ↑ (.) él se me escapaba ↓ (.) entonces yo estaba dando la clase (.) y: tenía las dos puertas abiertas ↓ entonces: se me escapaba por una puerta y ya me decían “niña niña se escapó fulanito” ↑ (.) y corra a buscarlo por toda la escuela (.) porque sí se le puede salir a uno a la calle (.) ↓
P1.11	entonces deja el grupo usted solo ↑ (.) y: ahí se ponían a hacer loco (.) podía pasar un accidente o algo ↑ (.) mientras usted corre detrás del otro niño mientras (.) que usted tuviera una asistente o algo ↑ (.) diay usted le dice “cuideme el grupo” y: (.) o: “vaya por el niño” verdad ↓ (.)
P1.12	entonces (.) eso al Ministerio <u>no le importa</u> ellos n.- no hacen el estudio cómo debe ser entonces (.) nada más sacan los niños de la Centeno (.) los sacaron los sacaron (.) los reubicaron (.) en algunas escuelas hay aula: (.) integrada ↓ (.) que está en la misma escuela (.) pero son niños muy muy difíciles que: (.) por ejemplo son muy agresivos ↓ (.) que no se pueden tener en un aula ↓ (-) pero aun así diay ↓ (.) un a- un año un chiquito se subió al tejado ↓ (.) de una compañera (.) por qué ↑ porque uno tiene veintiocho treinta alumnos más: ↓ (.) mientras que estos niños deben estar en <u>grupos pequeños</u> (.)
P1.13	entonces si usted tiene <u>diez güilas</u> (.) diay (.) un chiquito con discapacidad usted lo maneja bien ↓ (.) o: o lo controla por lo menos de dónde está ↓ (.) hablando sólo de la integridad física ↑ (.) a parte (.) todo el proceso (.) de educación de ese niño es diferente ↓ (.) al de un niño en aula (.) entonces dónde está la formación de nosotras en ese <u>aspecto</u> ↓ (.) <u>porque uno se interesa</u> y estudia y pregunta y lee: ↑ (.) pero no todas las maestras hacen en eso ↓ (.)
P1.14	lo que hacen es que se ponen de mal <u>humor</u> (.) o: o hacen medio lo que puedan hacer y el chiquito va pasando ahí como: como: una plumilla ahí (.) llevada por el viento ↓ (-)
E.4	de acuerdo (.) e: el otro tema que nos interesa trabajar ↑ (.) es el tema de la diversidad sexual ↑ (.) qué conoce usted acerca del tema de diversidad sexual ↑ (.)
P1.15	(.) diay digamos: (.) e: como yo trabajo con niños (.) básicamente (.) e: (.) no: no se: ve como muy <u>marcado</u> como por ejemplo: (.) cómo explicarlo (-) [se aclara la garganta] tenemos hombres y tenemos mujeres ↓ (.)

P1.16	entonces <u>si</u> hubiera por ejemplo (.) homosexuales ↓ (.) o: gay o: lesbianas diay (.) todavía eso no sé: (.) no sé aflora (.) en estas edades (.) no: no es muy visible (.) e: en cuanto a sexualidad yo entiendo el: <u>la sexualidad masculina o la sexualidad femenina</u> (.) o: o: el arra:igo o interés de una persona por: (.) por: por: el sex...- por la sexualidad de otra ↓ (.) cómo le digo qué pueda ser: (.) atracción por el mismo sexo o: (.) por el sexo diferente ↓ (.)
P1.17	e: (.) nosotros tuvimos un año (.) un: chiquito que sí tenía mucha <u>tendencia</u> a lo: (-) lo: homosexual (.) de hecho: andaba la ropita interior de mujer ↓ (.) entonces (.) ahí fue nada más que nada (.) como una influencia de la mamá ↑ (.) que quería tener una hija ↑ (.) entonces (.) vestía al chiquito con: con la ropa interior de <u>mujer</u> ↑ (.) y en la casa lo dejaba que se vistiera de mujer ↓ (-)
P1.18	entonces e:h- el chiquito causó gran <u>revuelo</u> porque entonces cuando iba al <u>baño</u> ↑ (.) los chiquillos se burlaban de él ↓ (.) y: cosas así (.) pero: digamos (.) como le digo (.) fue un caso como <u>esporádico</u> ↓ (-) la sexualidad digamos (.) po:r lo general ↑ (.) en estas edades como le digo (.) <u>no</u> está como muy marcada y tal vez ya: (.) a partir de quinto y sexto ya a ellos empiezan a decir: (.) este: (.) o a: o a: o a:- o a gustarle ya: (.) personas o del mismo o del sexo diferente ↓ (.)
E.5	y cómo: (.) ha sido su experiencia <u>propiamente en su caso en relación a este tema</u> ↑
P1.19	m: digamos (.) en este <u>caso</u> ↑ e: también: digamos en el aspecto: de la <u>sexualidad</u> ↑ (-) e: (.) es un aspecto que: no se puede digamos: (.) no no se puede manejar como un tabú (.) porque (-) compar...- yo tengo muchos años de <u>trabajar</u> ↑ (.) tengo como: veintiséis años ↓ (.) y hay...- uno ve: a el transcurso del tiempo la diferencia (.) que se va marcando (.) en en los niños: (.) <u>en este aspecto</u> (.) <u>por ejemplo</u> (.) ahora tenemos: e: (.) tenemos interne:t los chiquillos andan con <u>telé:fonos</u> (.) entonces se meten en páginas: (.) que son como <u>para adultas verdad</u> (.) de <u>pornografía</u> :a (.) como hacer el amor (.) e: cosas <u>así</u> (.)
P1.20	entonces este: (.) no hay digamos un control en la casa (.) los chiquillos muchos tienen el tele en el cuarto (.) los papás tr:abajan (.) o: llegan tarde o: no se interesan ↑ (.) ven películas digamos que no son apropiadas para ellos llegan y comentan a los <u>demás</u> ↑ (.) y: algunos donde los hogares son así como muy: (.) m: muy <u>rectos</u> por ejemplo en ese sentido verdad (.) que: no los dejan ver esas <u>cosas</u> (.) que no los dejan ver películas de miedo (.) entonces (.) llegan todos alarmados donde la maestra y le dicen a uno r <u>niña</u> (-) que fulano me dijo que: que: iba a hacer el amor con no sé quién r
P1.21	(.) y que: (.) entonces ya empiezan verdad las cosas entonces ya hay que <u>sentarse</u> hay que ponerse (.) a hablar con los papás (.) porque (.) es un tema un poco difícil de abordar a niveles muy pequeños por ejemplo (.) digamos si yo me pongo a hablar ahí en el grupo (-) cómo se hace el amor por ejemplo (.) entonces algunos niños si se los permiten hasta la mamá ya les ha hablado de eso (.) pero otros no (.)
P1.22	entonces es una bronca que usted se compra que no es jugando verdad ↓ (-) entonces lo que hay que hacer es (.) m: e: (.) si la situación: si una la puede dominar ahí dentro del grupito ese pequeño (.) está- (.) averiguar quién es el que está (.) viendo (.) la pornografía: o la novela o lo que sea (.) hablar con la mamá de ese <u>niño</u> y preguntarle con quién lo cui:da y to:do (.) y <u>llegar a la raíz de esa situación</u> ↑ (.) se maneja de (.) ahí entre ellos:
P1.23	pero hay casos donde sí hay que: que: llamar a los papás de los otros: (.) al menos este tuve una situación <u>ahí</u> ↑ (.) me entró una chiquita <u>nueva</u> ↑ (-) y: desde que entró se enamoró de un compañero ↓ (-) entonces al chiquillo no le gusta la chiquilla verdad (.) y la chiquilla le mandaba cartas: (.) quiere ser mi novio ↑ (.) y todo verdad (.) entonces (.) <u>o:tros</u> chiquillos recogieron los papeles y me los dieron ↑ (.) eso está escribiendo fulanita vea (.) no sé qué (.) ya: le llamé afuera (.) y: llamé a los chiquillos involucrados ↓ (-)

Pl.24	y les digo (.) vea mi amor yo no sé si en la otra escuela a usted la deja:ban (.) hacer esto (.) le digo <u>pero aquí no</u> le digo (.) ustedes vienen a <u>estudiar</u> (.) <u>no importa</u> que el chiquillo le guste (.) le digo (.) <u>es normal</u> (.) y eso no tiene nada de malo (.) <u>pero</u> no le esté mandando cartitas (.) primero que usted se está atrasan:do (.) segundo (.) que el chiquillo no quiere y se está enojando entonces: (.) no quiero que hayan problemas de ese tipo (.) aparentemente (.) la chiquilla dijo que sí ya: (.) cuando llega a los días y me dice otra vez el niño me dice (.)
Pl.25	Γ profe que la chiquita no me deja de molestar (.) me manda mensajes y mensajes de amor Γ (.) <u>por</u> (.) el celular verdad (.) entonces le digo yo (.) bueno (.) qué mensajes ↑ (.) y me dice (.) ya los borré (.) y le digo (.) entonces cómo sé (.) me dice (.) se: los mandé a otr:o compañero (.) a Sergio (.) otro compañero (.) entonces: (.) le digo (.) bueno Sergio <u>para ver el teléfono</u> (.) entonces la chiquita le había mandado una señora embarazada ↑ (.) e: y: se veía el: (.) esas fotos que salen donde se ve el <u>feto</u> (.) verdad (.) adentro (.) colocado en la pancita (.) y dice (.) le decía abajo (.) este es el bebé que vamos a tener usted y yo (.) le mandaba al chiquillo (.) y el chiquillo de los diablos porque al chiquillo no le gustaba (-)
Pl.26	y le y: y: le manda una foto del chiquito (.) donde: (.) el desfiló para: (.) creo que fue el festival de las artes o no sé qué (.) estaba con una ropilla ahí vestido (.) y le: le: manda la foto (.) y le pone (.) mi amor perdido (-) y cosas así (.) y entonces ya yo llamé a la chiquita yo le digo mi amor (.) usted tiene teléfono ↑ (.) me dice <u>no</u> (.) y: le digo yo (.) de dónde manda usted estos mensajes ↑ (.) Γ del teléfono de mi mamá Γ (-) quiere decir que la mamá ni siquiera (.) se daba cuenta de lo que la chiquita <u>hacía</u> en el teléfono de ella ↑ (.)
Pl.27	entonces ya la mandé a llamar ↓ (.) y: se murió de la risa Γ aja ja ja Γ dice no sé qué le digo (.) bueno (-) para usted es causa de gracia ↑ (.) le digo (.) <u>pero</u> (.) hay que tener mucho cuidado con esto (.) le digo porque (.) al al chiquito que ella le está mandando <u>esto</u> (-) le pegan si: si: (.) el papá: le dijo (.) yo le presto el teléfono pero para que: tenga mensajes con sus <u>ami:gos</u> y (.) si se van a ir a jugar a tal lado (.) <u>qué</u> se yo (.) pero no lo quiero (.) con cosas de <u>pornografía</u> ni (.) ya el chiquillo muy despabilado y él sabe (.)
Pl.28	y el chiquillo borró todo (-) y: se lo mandó a Sergio <u>por eso</u> ↑ (.) y: porque a Jesús le pegan (.) pero le pegan (.) <u>lo arrodillan y le dan con una faja</u> (.) y: mínimo era eso y le quitaban el teléfono ↓ (.) entonces le digo <u>el problema de que está causando esta situación</u> (.) le digo (.) es que ya está sobrepasando <u>un límite</u> (-) donde está e: digamos: (.) ese: tal vez no sea <u>acosando</u> la palabra pero: (.) <u>causando</u> al niño con <u>tanto</u> mensaje de este tipo le digo y este niño <u>lo castigan a él pegan</u> si lo ven con esos mensajes (.) entonces ya: se trasciende a otr:o: a otro ámbito ↓ (.) le digo (.)
Pl.29	si usted le da permiso (.) eso es asunto suyo (.) le digo (.) esta es la forma de cómo usted la está educando ↓ (.) y yo en eso no me voy a <u>meter</u> (.) pero me estoy metiendo porque: se está causando un problema a nivel del otro chiquito ↓ (-) y: entonces le: pedí el teléfono al <u>otro niño</u> y le enseñé los: (.) <u>las imágenes</u> (.) y todo lo que le había mandado (.) ↓ y entonces inmediatamente borró los contactos dice Γ no (.) voy a borrar esos contactos Γ no sé qué (.) y: y: voy a estar pendiente dice (.) de lo que la chiquita mande por el: por el: teléfono <u>no sé qué</u> (.) pero son situaciones así que se dan no: digamos no: no son de alarmar pero sí: son: son: se dan más <u>frecuentemente</u> que en el tiempo digamos: hace muchos años ↑ (.)
Pl.30	porque: la falta de control de los padres (.) verdad (.) y: porque muchos trabajan ↑ (.) y otros que <u>no les interesa</u> (.) u otr:os que les <u>da igual</u> (.) que: que: vean películas este: (-) lo que sea (.) hace poco: (.) bueno no fue aquí (.) un: una amiga mía: tiene una chiquita en o..- en otra escuela ↑ (.) le dice Γ mami déjeme ir a la casa de fulanita Γ (.) bueno <u>ya</u> la dejó ir (-) y entonces al día la siguiente la llama la chiquilla y le dice (.) mami venga por mí (.) dice esta casa es muy oscura (-) y se fue y se la recogió a la chiquita y se le

	llevó ↑ (.) y le dice (.) qué pasó ↑ (.) dice es que pusieron una película horrible dice (.) y nos hicieron verla (.)
P1.31	entonces (.) era una película de <u>miedo</u> verdad (.) no recuerdo el nombre (.) y: la mamá no la deja ver esas películas porque después la chiquilla no duerme ↑ (.) y ella está (.) en tercer grado (.) nueve años ↓ (.) dice y: y dice y: (.) mi: amiguita dice me iba a contar algo (.) dice (.) que vio a la tía desnuda con el novio y ya me iba a decir cuando lle- cuando llegó la abuela dice (.) y agarró a fajazos a mi amiguita (.) dice y le pegó hasta por la boca (.) y a esa chiquita no le pegan ↓ (.)
P1.32	y claro la chiquita <u>está asociando</u> (.) el sexo con: <u>el miedo</u> (.) <u>con el trauma</u> (.) y con el <u>miedo</u> a la <u>película</u> entonces tiene una <u>confusión</u> que ahora la chiquita <u>no quiere dormir sola</u> ↓ (.) entonces solo con mami y con mami y que: no le apaguen la <u>luz</u> (.) entonces son edades <u>muy pequeñas</u> para: (.) que ellos entren a un mundo digamos: (.) <u>como muy fuerte</u> (.) verdad (.)
P1.33	como un sexo y: (.) y usted sabe que si bajan esos videos ellos van a ver cosas ahí que: (.) que lo- los adultos son los que son: capaces de ver <u>eso</u> ellos no son capaces de entender (.) porque el amor entr:e dos hombres o porque el amor entr:e dos mujeres y cosas <u>así</u> (.) qué es lo que pasa ↑ (.) que se va a crear una confusión ahí (.) y si no hay una guía y si en la escuela: (.) no se puede hablar de eso abiertamente porque imagínese que en: (-) en: tercer grado nada más se ve (.) e: (.) el cuerpo: verdad (.) los: órganos: genitales (.) pero no se ve nada de lo que es relaciones sexuales ni: nada de lo que es: (.) ni: reproducción ni de nada de eso (.)
E.6	e: ¿cómo haría usted en su caso (.) si: por ejemplo tuviera (.) un estudiante ↑ (.) como: lo que me acaba de contar ↑ (.) un estudiante que se vista de mujer: o: o una estudiante que se vista más masculi: no (.) o: a estudiantes con orientación que no sea <u>heterosexual</u> ? cuál sería el <u>abordaje</u> ↑
P1.34	sí (.) yo pienso que no: en el caso de por ejemplo los niños pequeños de primero a tercero (.) ya en tercero se empiezan como a dar más cuenta (.) en primero y segundo ese tema pasa como <u>desapercibido</u> (.) depende de la maestr:a también ↓ (.) si uno no le da <u>énfasis</u> a la situación ellos no se dan cuenta (-) depende mucho de la actitu:d y la mentalidad de uno yo soy una mentalidad digamos abierta (.) yo a mí eso (.) digamos (.) no: (.) lo que me preocuparía es que el niño esté usando esas <u>tendencias</u> (.) por influencia digamos de la: madre como con ese caso (.) que quería <u>una chiquita</u> verdad (.) y tal vez el chiquito no tenía ni esa <u>tendencia</u> (.) pero tal vez ella se lo estaba imponiendo verdad (.) por un deseo frustrado de la <u>misma</u> (.)
P1.35	digamos lo primero que haría sería hablar con los papás ↑ verdad como ver que: forma de vida tiene ellos: si: si se han percatado de la situación del niño: o si lo ven como algo normal: y que no les importa y que: (...) yo he visto (.) he tenido chiquitas que solo juegan con hombres y solo futbol y futbol y futbol (-) y: nunca las ve usted con una col:ta ni nada (.) pero di (.) yo las he dejado ↑ (.) de hecho alguna: de ellas tal vez llegue a la selección (.) verdad (.) de fútbol: <u>más</u> adelante (-) pero: lo que sí me preocupa como le digo es (.) que el niño o la niña presente una orientación que no está en ellas sino que es como impuesta en el hogar ↓ por frustraciones de la familia (.) o: porque ve digamos: eso en la <u>casa</u> (.) de algún familiar (.) y nadie se ha sentado a decirle (.) e: digamos él le gusta: un hom:bre (.) él tiene <u>esta tendencia</u> (.)
P1.36	pero digamos: hasta que esté grande o: hasta que esté: usted mayorcito o mayorcita se va a dar cuenta exactamente qué es lo que le gusta y qué no (.) verdad (.) en el caso del aula (.) digamos si hubiera un chiquito así digamos los chiquitos me dicen r ni:ña (.) es que él es como una mujer r o así (.)
P1.37	primero que no voy a: a permitir que se: (.) que se denigre la in- integridad del otro chiquito o: de la otra niña (-) en este caso digamos a m- a: ha:ce unos días me entró una

	chiquita: (.) ya desarrolladita en tercer grado (.) viene de un hogar (.) y me dice la directora no le gusta que le pregunten la edad (.) ni nada de la familia entonces yo todavía no sé qué fue lo que pasó (.) algo tuvo que haber pasado porque la chiquita no quiere eso ↑ (.) a la vista se ve que la niña ha perdido: dos o tres años (-) verdad ya es de que estuviera (.) mínimo en quinto o en sexto (.)
P1.38	y ella está desarrolladita y todo los chiquillos no se percatan (.) que la chiquita es: es: es más (.) es más adulta que ellos ↓ (.) entonces: (.) yo di...- yo tengo unos chiquillos muy muy vinas que le preguntan a los güilas (.) bue:no hasta de lo que van a morir verdad (.) y entonces: (.) lo que hice fue: este mandar a la reco- a recorrer e: la escuela entonces le digo: la mandé con otra chiquita le digo: (.) vaya enséñele (.) dónde está cómputo dónde está el comer y dónde está todo ↓ (.)
P1.39	ya mientras ella se fue: (.) le dije a los demás digo (.) vea niños: (.) esta niña <u>nueva</u> (.) le digo (.) no le pregunten cuántos años tiene ni nada porque seguro a la larga la <u>chiquita se quedó en algunos años</u> (.) y pobrecita ella le va a dar vergüenza decir ɾ ah sí (.) me quedé (.) <u>me entienden</u> ↑ le digo no le estén preguntando cosas personales (.) déjenla quedita le digo (.) déjenla que ella se amol:de que ella hable con quien quie:ra (.) no la estén encimando con <u>pregun:tas</u> : (.) e: <u>déjenla quedita que ella se desenvuelva sola les digo</u> (.)
P1.40	y los chiquillos son demasiados <u>chispas</u> (.) ah sí profe y ya (.) la dejaron ↓ (.) y: y ya cuando la chiquita iba a entrar me dice niña (.) no qui- póngame sola me dice (.) le digo (.) no mi amor es que yo trabajo en grupos: (.) dice (.) póngame en un grupo solo de mujeres: (.) le digo no es que mis grupos son <u>mixtos</u> (.) le digo (.) yo tengo revueltos hombres y <u>mujeres</u> (.) y le dije (.) <u>por hoy siéntese ahí</u> (.) por los hombres de esa mesa no habían llegado ↓ (.) eran dos: (.) y <u>pasó tranquila todo el viernes</u> : (.)
P1.41	y: en el recreo (.) este: (.) llega un chiquillo que es un espabilado y me dice ɾ niña (.) este: la chiquita quiere jugar con nosotros también ɾ le digo <u>ay déjenla que juegue</u> ↑ (-) pues andaba correteando con todos los güilas (.) y: ella como: vea como es de más edad (.) esas chiquillas casi no corren ni juegan (.) andan caminando <u>nada más</u> (.) pues andaba jugando de escondido ↑ de quedó y de todo ↓ (.)
P1.42	y: <u>al final</u> (.) estaba sentada más bien con puros hombres ahí hablando ↑ (.) y al principio ella me decía que no quería estar con hombres: (.) debe ser que tiene algún <u>trau:ma</u> (.) o: algo que ella recuerda o algo que <u>le ha pasado</u> (.) sin embargo yo no puedo ser así como <u>cuadrada</u> verdad decir (.) hombres no se le arrimen (.) verdad (.) sino que les dije (.) dejen que sea ella (-) que: que los llamen a ustedes pero ustedes no (encimen) cosas (.) diay (.) ahí está la chiquita y: al final terminó ahí sentadilla esperando la buseta con un compañerito ↓ (.) ahí hablando como si nada (.) entonces yo pienso que depende mucho de la maestra verdad (.)
P1.43	la importancia que le da a estos temas o no (.) y la forma como los <u>aborde</u> en el aula (.) de manera que los chiquitos no se vayan a sentir mal: (.) ni: ni: (.) ni menospreciados por el...- <u>por su preferencia sexual o algo así</u> ↓ (.)
E.7	buen yo creo que eso sería todo (.)
P1.44	¿eso sería todo? [risas] (.)
E.8	y: yo le agradezco mucho el tiempo y el espacio (.)
P1.45	<u>con muchísimo gusto</u> (.)

Entrevista: 2

Área: Aula de problemas de Aprendizaje

Sexo: Hombre

Zona: Urbana

	Discurso oral
E.1	qué entiende usted por diversidad ↑
P2.1	bueno la gran gama de cuestiones que hay en la naturaleza (.) verdad (-) las divergencias que hay (.) entre todo tipo de seres (-) desde la forma (.) el tamaño (.) el color (-) la existencia misma pues (.) del ser humano ↓
E.2	y cómo considera que se manifiesta la diversidad en la escuela ↑
P2.2	bueno en mi experiencia ↑ verdad e: (-) por ejemplo acá donde estamos (.) que es una institución que no tiene comunidad propia (.) sino que nosotros somos como captadores de (.) de diversas comunidades ↑ (.) entonces (.) básicamente tenemos todo tipo de: de de pensamiento (.) de criterios (.) una convergencias nacionalidades ↓ (.) de formas de ver el mundo (.) porque no tenemos comunidad ↓
P2.3	la gente lo que tiene es en el imaginario (.) un concepto de la institución ↓ (.) entonces es interesantísimo porque (.) por la gran diferencia de familias que hay (.) sin embargo el nombre de la institución y el estar aquí representa algo más allá ↑ (.) que la comodidad de mandar a los niños más cerca de su casa o más más (.) a otra institución más cómoda (.) sino que (.) por lo que representa el nombre ↓ entonces (.) e:h (.) <u>vienen hasta aquí</u> (.) por lo que tienen en el imaginario (.) estar aquí representa algo para la familia (.) no sólo para los chiquitos
E.3.	o sea que vienen de lejos más bien
P2.4	<u>básicamente</u> (.) hay gente que vive cerca (.) pero tenemos una convergencia de gente que si no fuera por el servicio de microbuses no puede venir aquí ↓
E.4	en este proyecto nos interesa básicamente trabajar dos temas (.) diversidad sexual y discapacidad (.) qué conoce usted acerca del tema de discapacidad
P2.5	bueno diay (.) es mi especialidad verdad (.) yo tengo una especialidad en trastornos emocionales (.) y otra en trastornos del lenguaje (.) con respecto a la discapacidad ↑ qué conozco ↑
E.5	cuál ha sido su experiencia en ese ámbito en la escuela ↑
P2.6	bueno es interesante porque digamos (.) es este (.) desde que yo llegué acá (.) es digamos desde este servicio (.) siempre hemos enfocado (.) la la la (-) la diversidad (.) desde otro ángulo (.)
P2.7	una de las ventajas que tiene esta escuela es que nunca ha tenido aula integrada ↓ (.) que es como el primer (.) digamos lo más reconocido que hay en las escuelas (.) en aula de los tontitos (.) que normalmente queda por allá en un rincón (.) era la más fea: (.) qué se yo verdad do:nde casi daba miedo ir (.) o que lo mandaran ahí (.) <u>e:se concepto aquí nunca existió</u> (.) porque nunca ha existido ese servicio (.) de hecho no había servicios de educación especial ↓ (.) hasta: (.) hace unos diecisiete dieciocho años (.) que están los servicios (.)
P2.8	entonces nunca hubo esa cuestioncita como de que por allá están los niños tontos del aula integrada (.) entonces cuando nosotros llegamos acá ↑ (.) los servicios estaban abiertos hacía un año apenas (.) entonces tuvimos la la: digamos (.) y por la formación nuestra verdad (.) que es más inclusivista (.) tuvimos la oportunidad de hacer que los profesores vieran estos servicios (-) de una manera diferente (.) <u>NO para mandar a los renegados</u> (.) sino es más bien lo contrario (.) es de apoyo a ellos ↑ verdad (.) nosotros somos de apoyo a los docentes

P2.9	(.) entonces e:h (.) eso ha creado una cultura completamente diferente digamos (.) entonces nosotros no atendemos a los ton- no (.) <u>cualquiera sabe que puede pedir ayuda</u> (.) tan sencillo como venir a pedir un lápiz (.) porque aquí hay (.) a: como puede venir a contar un problema serio que está pasando (.) sin que sin que (.) tenga que ser estudiante de este servicio ↓ (.) o del otro o del otro (.) o sea <u>simplemente</u> ellos saben que nosotros estamos para ayudar y punto (.) pero es una cultura que se ha creado a través de muchos años (.) antes era cómo (.) <u>quien va con usted</u> ↑ <u>los mal portados</u> (.) <u>los que hablan mal</u> (.) o los que:: (.) salen mal en los exa- (.) o sea (.) esa clasificación de quien va con quien (.) <u>ya</u> no existe (.) aquí simplemente se elige el apoyo y se le da (.) y ya está:
E.6	y cómo se han integrado los docentes al servicio
P2.10	como te digo (.) como tuvimos la oportunidad de crear esa cultura juntos ↓ (.) porque mi compañera y yo llegamos juntos acá (.) y empezamos a trabajar en ese proyecto desde el inicio (.) la visión de los servicios cambió totalmente (.) entonces igual la visión de los profesores hacia los estudiantes ↓ (.) más que ver quiénes son los <u>renegados</u> esto lo otro (.) más bien qué estrategias puedo hacer para que todo el mundo <u>aprenda aquí</u> (.) cómo enriqueces el currículo con la experiencia de todos los estudiantes (.) aunque haya algunos que son digamos <u>menos aventajados</u> (.) y entonces más bien cómo apoyarlos (.) para que (.) <u>de lo que sí saben</u> (.) APORTE
P2.11	entonces digamos más bien el asunto es más bien institucional ↓ (.) o sea lejos de ver al alumno relegado (.) o sea alguna habilidad tiene que nos puede enriquecer a todos (.) no necesariamente porque no va bien <u>en las materias</u> (.) porque no sale bien en los exámenes (.) es que no sirve (.) o que no tiene nada que aportarnos ↓ (.) es es un giro completo (.)
E.7	en lo que respecta al tema de diversidad sexual ↓ (.) qué conoce usted del tema ↑
P2.12	bueno nosotros como defensores de los débiles verdad (.) desde las causas siempre hemos tenidos muchas capacitaciones y e:h (.) incluso yo hasta he salidos del país ↓ (.) enviado por el gobierno ↑ los proyectos que hemos tenido acá ↓ (.) entonces desde todo punto de vista te digo que bueno (.) e:h conozco bastante del tema porque soy autodidacta verdad (.) leo <u>muchísimo</u> este (.) y por la formación que tengo verdad que (.) soy defensor de los débiles ↓ (.) o sea por lo menos así es como nos categorizan a nosotros (.)
P2.13	eh (.) tenemos que rescatar siempre al más débil (.) que es el que quizá menos puede defenderse (.) tal vez es débil no (-) porque no pueda defenderse (.) es que tal vez no cree en sí mismo (.) entonces una vez que uno le inyecta a la gente que puedes creer en sí misma dejas de ser débil (.) y te puedes autodefender ↓ (.) con eso lo que te quiero decir es que digamos (.) e:h (-) los temas de diversidad sexual siempre son escabrosos en todo momento porque la gente toca la moral verdad (.) toca la religión (.) toca los valores (.) sí no importa (.) que sean como sean (.) que hagan lo que quieran (.) pero allá (.) <u>no aquí verdad</u> (.) <u>este en mi burbuja que no se metan verdad</u> (.)
P2.14	entonces (.) toda esta cuestión va implícita en lo que es digamos (.) la <u>inclusividad</u> ↑ porque aborda el tema de diversidad sexual (.) verdad (.) las familias homoparentales (.) o qué se yo o sea (.) <u>todo</u> este tema va incluido en el tema de inclusividad (.) y lo hemos tocado muchísimo (.) de hecho aquí tenemos estudiantes con (.) con familias (-) este (.) e:h (.) de padres homosexuales (.) de madres lesbianas (.) o inclusive este (-) <u>hasta TRANSGENERO</u> tuvimos una vez verdad (.) una persona que venía y (.) y eso digamos hay que saberlo manejar a nivel global (.) a nivel personal <u>no</u> porque diay (.) por formación que uno ha tenido que te digo (.) es a nivel social que la gente aprenda a dar respeto y no solamente miradas de curiosidad ↓ (.) mira ese es el que tiene dos papás (.) él es el que tiene dos mamás (.) sino hacerlo de una manera más natural (.) esa es tu familia y punto

P2.14	(.) entonces nos hemos abocado mucho a trabajar eso con el personal docente (.) para que cambie un poquito su mentalidad ↓ (.) y una vez que usted logra cambiar la mentalidad <u>que es lo más difícil</u> (-) actúan de manera natural con estas cosas con en con los niños verdad
E.8	y en relación con los niños (.) cuál ha sido la experiencia ↑ ayer por ejemplo una profesora me contaba de un niño que se vestía de forma más femenina
P2.15	bueno aquí hemos tenido de todo (.) hemos tenido niños súper amanerados ↑ (.) <u>verdad</u> (.) con muchos ademanes femeninos (.) hemos tenido muchachitas que m- (.) parecen hombres ↓ (.) su contextura (.) su forma de actuar su forma de relacionarse con los demás e:h (-) siempre hemos brindado el apoyo a las familias primordialmente (.) a las familias porque (.) lo que es diferente siempre genera curiosidad y morbo (.) y diay ver una muchachita jugando fútbol <u>con los varones</u> (.) y <u>que hace pases</u> y todo aquello (.) para algunas personas es muy NATURAL (.) los chiquillos lo ven muy natural (.) a veces son las mamás las que empiezan (.) <u>uy pero esa chiquita parece un hombre</u> (.) pero e:h verd- <u>EL JUICIO ADULTO</u> sobre la interrelación de los niños (.) verdad (.) por ahí es por donde nosotros nos enfocamos siempre (.)
P2.16	lo que los niños vayan a hacer o no vayan a hacer (.) ni modo verdad (.) eso ya (.) tiene que quedarse como está ↓ (.) y cuando hemos tenido niños con cuestionistas digamos de ademanes <u>muy pronunciados</u> con (.) incluso tuvimos uno que traía barbies y jugaba con barbies y todo ↓ (.) lo que tratamos es de canalizar para que (.) aprenda a <u>aceptarse a sí mismo</u> (.) y que sepa digamos (-) cómo explicarle a los demás QUIEN ES ÉL (.) porque con los niños no hay problema (.) si usted si un chiquito de primer grado trae barbies (.) usted ve a todos los compañeritos jugando con barbies (.) y carritos (.) no hay problema (.) o sea no hay eso de por qué usted trae barbies (.) no está pronunciado esa cuestión del juicio moral (.) diay si usted trae muñecas trae muñecas (.) présteme una (.) <u>son los adultos</u> que empiezan a ver ese tipo de cosas (.) y comienzan a generar no te juntas con este chiquito (.) que esto que el otro (.) más allá de lo que ha sido [interrupción conserje]
P2.17	y a estos niños los hemos tratado (.) cuando las familias nos lo permiten así (.) porque si la familia no permite que usted trabaje sobre esas áreas (.) con los chiquitos uno no puede meterse ↓ (.) deje a mi hijo quedito no quiero que ni le dé <u>apoyo emocional</u> (.) ni que le fortalezca <u>autoestima</u> (.) ni nada (.) él esta con psicólogos <u>aparte</u> (.) está con tratamientos <u>aparte</u> (.) entonces <u>simplemente</u> no se meta
P2.18	entonces lo que abocarnos es a que no sean víctimas de bullying (.) de rechazo social (.) sino más bien tratar de que sean (.) tratar de <u>manejar el contexto</u> (.) algunos padres si nos permiten verdad (.) mira sí quiero que lo trabajes (.) que lo ayudes a aceptarse como es etcétera (.) pero hay padres que son muy reacios en eso (.) por favor no intervenga (.) déjelo ↑ (.) entonces lo que tratamos de hacer para tengan una infancia feliz aquí (.) una convivencia sana (.) manejar a los otros estudiantes ↓ (.) porque hay que hacerlo (.) o sea hay que hacerlo (.) no no puedo o sea (.) si un padre me dice a mí que no intervenga a su hijo se le respeta porque ese es su derecho (.) ajá (.) pero resulta que está en una comunidad educativa ↓ (.) no está en una isla sólo verdad (.) entonces tengo que trabajar al resto del grupo (.) con respecto a ese tema (.) y sí se lo aclaro (.) bueno no hay problema (.) esa es su decisión (.) pero sí tengo que hablar del tema con el resto de los estudiantes (.) porque si no el muchachito puede ser víctima de bullying aquí (.) maltrataos y qué se yo (.) siempre procuramos que no suceda ↑ (.) pero siempre se nos escapan cosas de las manos ↓ (.)
E.9	y en relación al tema de diversidad sexual con los docentes (.) cómo ha sido ↑
P2.19	pues: (.) dichosamente como te digo verdad (.) como el proyecto de inclusividad llegó con nosotros (.) nació con nosotros (.) mi compañera y yo (.) ahora somos cuatro servicios entonces (.) e:h (-) somos <u>gente joven</u> (.) de una <u>generación</u> como muy e:h (.)

	<u>muy fresca</u> verdad (.) entonces nosotros no andamos aislados de los compañeros ↓ (.) entonces el mensaje que nosotros damos (.) <u>llega</u> (.) nos ven como aliados (.) es que lo que quiero decirte es que muchas veces dependiendo de la visión que tenga el cuerpo docente (.) de los servicios de apoyo (.) así recibo o no el mensaje (.) lo asimila o lo cree o no lo cree (.)
P2.20	entonces como hemos alcanzado un <u>muy buen nivel</u> de compañerismo y todo eso (.) e:h nosotros somos los que hemos venido a hablar de esto acá (.) de diversidad sexual y de que (.) y y de traerle los decretos (.) y el Ministerio de Educación Pública está decretado libre de toda discriminación por (.) orientación sexual por ejemplo (.) muchos no sabían eso ↓ o sea simplemente es prohibido amonestar a alguien porque parece una mujer (.) o porque parece gay o que (.) entonces nos hemos encargado de traerles toda esa información y de de (.) y junto con el proyecto de inclusividad ↑ (.) que no solamente va por la diversidad sexual (.) sino también por la diversidad de nacionalidad religión y todo (.) entonces ha sido un paquete completo ↓
P2.21	ha sido un paquete completo (.) y no te voy a decir digamos <u>que es un paraíso</u> (.) donde aquí todos nos abrazamos nos frotamos la cabeza y andamos con alitas (.) porque eso no es así (-) siempre hay gente reacia a ciertas cosas (.) e:h no voy a decir nombres (.) pero siempre hay gente aquí que se supone que debería trabajar más intensamente en ese tipo de cosas de <u>amor al prójimo</u> (.) y más bien al contrario (.) andan con cruces como cazando <u>vampiros</u> (.) entonces hemos tenido que manejar cosas muy delicadas (.) porque (.) hay cuestiones legales y todo (.) o sea el ministerio está declarado libre de discriminación sexual ↓ (.) aquí nadie puede ser discriminado porque se parezca o porque se crea (.) o qué se yo (.) lo que tratamos de hacer es una sana convivencia ↓ (-) okay lo que usted quiera perfecto (.) ustedes respeta y ustedes respetan (.) usted respeta a sus compañeros (.)
P2.22	porque tuvimos el caso de un chico ahí que ↓ (.) ya le había gustado mucho el papel ↑ de que (.) la víctima soy yo (.) entonces más bien toreaba a los compañeros para ver qué me va a decir ↑ (.) que me va (.) no me vas a insultar ↑ me entiende (.) la la otra cara de la moneda (.) donde no es el conglomerado el que está insistiendo en fastidiar (.) sino que la persona quiere autovictimizarse a ver (.) qué me está diciendo ↑ (.) cómo me volvió a ver ↑ (.) cómo PROVOCAR (.) para llamar la atención (.) pa:ra lo que sea que usted se imagine (.) o sea de todo se ha visto (.)
P2.23	lo que pasa es que cada caso se maneja de acuerdo a las circunstancias ↓ (.) no siempre es lo mismo en un caso o en el otro ^p ↓ (.) hay gente que sencillamente pasa desapercibida (.) mientras que a veces hay otros casos como este que te digo (.) que más bien tuvimos que llamar a cuentas <u>a toda la familia</u> (.) porque si vos estás provocando a los demás (.) o sea no (.) y tampoco sos víctima por la decisión que tomaste (.) o sea en eso somos muy claros (.) perfecto sí respétese y se acabó (.) pero tampoco pretenda aquí generar una maratónica de lástima (.) y de: (.) porque no o sea (.) para eso no estamos nosotros en este centro educativo ↓ (.) eso será en otras circunstancias (.) pero <u>aquí no</u> (.) aquí es libérese y sea feliz y punto
E.10	no sé si quisiera agregar algo más ↑ respecto a su experiencia
P2.24	bueno no diay (-) por lo menos en este centro educativo ha sido muy (.) muy muy digamos (...) porque no tenemos discapacidades muy severas (.) pero yo he trabajado en otros departamentos digamos (.) en el departamento de ciegos de la Centeno Güel (-) trabajé en el instituto Hellen Keller donde trabajaba ya con adultos (.) y es la problemática es peor verdad (.) un adulto ciego digamos (.) con una sexualidad diversa (.) o con orientaciones (.) gays o lesbianas (.) es: (.) hay sí me costó más ↓ porque con los adultos es más complicado (.) con los niños (.) como están más permeables (.) sí definitivamente ha sido más fácil (.)
E.11	de lo que me dice (.) parece que un aspecto clave es el trabajo con los papás

P2.25	sí (.) en esta edad verdad (.) es es básico que los padres tengan claro (.) <u>qué es</u> lo que puede hacer la escuela ↑ <u>y qué es</u> lo que no (-) ↓ y cuál es su rol ↓ para eso estamos nosotros (.) porque la vida digamos aquí (.) el niño tiene que venir y tiene que rendir y tiene que aprender y tiene que sacars- (.) diay los exámenes y tiene o sea (.) tiene que hacer lo que tiene que hacer ↓ (.) <u>el resto</u> se maneja digamos a como las circunstancias lo vayan demandando (.) pero siempre los padres son los que primero tiene que ver (.) cuáles son las posibilidades nuestras reales (.)
P2.26	porque no engañamos diay (-) nosotros podemos hacer todo un trabajo de sensibilización social y todo (.) pero si vos insistís en molestar (.) diay los demás van a reaccionar ↑ (.) a como tampoco se le va a permitir que a usted se le ofenda nada más porque (.) usted no está de acuerdo con tal cosa (.) entonces que tu elección sea sinónimo de ofensa verdad (.) a mira de por sí vos ta ta ta (.) pero con estas edades es más fácil ↓ (.) con los adultos sí costó más (.) por eso que yo opté por (.) porque quedarme en la primaria (.) cambiar pensamiento en adultos es muy complicado

Entrevista: 3

Área: Artes plásticas/industriales

Sexo: Hombre

Zona: Urbana

	Discurso oral
E.1	qué conoce usted acerca del tema de la diversidad
P3.1	e:h (.) a nivel de primaria (.) yo creo que tenemos que tener la mente abierta en aceptar (.) diay las situaciones (.) y adaptarlas a las necesidades (.) en primaria gre- (.) no sé si decir gracias a dios o no (.) no se habla como ese tema de diversidad (.)
P3.2	yo por dicha (.) tuve un abuelo (.) que tenía una mente muy abierta (.) que tenía desde (.) el ten- (.) criaba (.) era es de campo (.) ese es un campesino (.) entonces criaba perros (.) criaba chanchos (.) mataba chanchos (.) y era partero (.) al mismo tiempo entonces eso me hizo ver como un panorama muy amplio ↑ el recibía niños (.) le gustaba cocinar (.) era un campesino en toda la (.) en todo el marco del (.) de (.) un campesino (.) sembraba café (.) sembraba papa (.) le mataba y le criaba un animal (.) era partero (.) tejía (.) y: cocinaba (-)
P3.3	entonces en ese aspecto tuve una (.) creo que un buen fundamento (.) en tener VISION (.) sobre E:H que todos tenemos una parte masculina una parte femenina (.) y por eso no dejamos de ser lo que somos (.) entonces en primaria no se habla mucho de eso (.) no sé mucho de eso (.) pe:ro creo que tenemos que tener visión (.)
E.2	como le decía (.) hay dos temas fuertes de lo que estamos investigando (.) uno tiene que ver con discapacidad (.) qué conoce usted sobre el tema de discapacidad ↑
P3.4	e:h (.) tengo un hermano autista ↓ (.) entonces conozco en alguna (.) en alguna medida eso (.) aquí hay alumnos que tienen (.) eh discapacidades (.) mi QUEJA ↑ (.) con respecto A las discapacidades y como se tratan en (.) en la escuela (.) es en realidad el tiempo (.) por qué ↑ (.) porque tiempo y volumen de alumnos (.) si usted tiene veinte alumnos (.) veinticinco alumnos (.) en otros lugares hay <u>treinta y dos alumnos</u> (.) y resto (.) y usted tiene a alguien con discapacidad ↓ (.) está bien porque tiene que integrarlo (.) pero el problema es (.) tiempo (.)
P3.5	yo digamos en mi área (.) yo tengo sólo DOS <u>lecciones</u> (.) con cada grupo (.) por semana ↓ (.) muy poco (.) me viene alguien discapacitado se me hace difícil (.) hay un grupo de treinta (.) hay un grupo de veintiocho de veintiséis de veinte (.) y también aún (.) hay discapacidades (.) evidentes (.) tipo adverger (.) asperger perdón (.) e:h autismo y cosas así (.) hay otras discapacidades que no son evidentes (.) que también hay que tratar (.) e:h problemas psicológicos (.) e:h etcétera (.) que va que va a influir en qué ↑ (.) en el tiempo que usted les pueda dedicar a ellos ↓ (-)
P3.6	entonces qué digo (.) que deberían no sé en qué forma ubicarse (.) y decir (.) en el caso de nosotros especiales (.) yo soy de artes industriales (.) de hecho hasta tengo una (.) proyectos de hacer un torno pequeño (.) así en madera (.) portables (.) para que trabajen (.) yo simplemente NO VOY a poder trabajar con ciertas discapacidades en eso (.) con ellos (.) y se lo pierden (.) porque yo tengo dos lecciones (.) e:h a la semana (.)
P3.7	en casos como la escuela aquí (.) yo no tengo aula (-) o sea estoy encima (.) yo no tengo aula (.) a donde puedan llegar (.) a donde me pueda quedar en el recreo (.) y decir (.) vamos a trabajar (.) entonces hay una serie de factores con respecto a la discapacidad (.) que uno no puede tratar ↓ (.)
P3.8	vea a ejemp- le voy a dar el ejemplo de un solo caso (.) un niño aquí de segundo (.) me sorprendió (.) e:h mal hablado (.) de segundo (.) malas palabras (.) agresivo (.) e:h qué le digo (.) todo lo malito que usted pueda creer (.) él lo tiene (.) pero un día estaba poniendo la computadora ↓ (.) conectándola ↑ (.) para con el teléfono para pegarla a internet ↑ (.) cogí el cable (.) la conecté (.) estaba configurándola para entrar a Internet

	(.) se quedó viendo así se quedó viendo (.) viendo viendo (.) qué pude haber durado (.) tres minutos cuatro minutos conectándola (.) llega recreo (.)
P3.9	pasa recreo (.) entonces llego y la desconecto (.) sigo voy (.) vuelvo otra vez después del recreo (.) y me dice él (.) yo lo puedo conectar ^{pp} entonces me digo yo (.) es de segundo ^{pp} (.) yo puedo conectarla (.) y le digo (.) quiere conectarla ↑ y me dice sí (.) entonces cojo el cable (.) cojo el teléfono y le digo (.) tome conéctelo (.) lo conectó (.) o sea qué descubrí ↑ que tenía memoria fotográfica ↓ por qué él se comporta de esa manera ↑ (.) porque generalmente es porque está en un torno (.) en un entorno muy agresivo (.) y por lo que veo está en un entorno de adultos (.) agresivo (.) porque (.) porque él se tenía que defender (.)
P3.10	pero tiene una capacidad increíble (.) cómo solo viendo lo que yo estoy haciendo ↑ (.) la memoria de él y con esa edad (.) pudo configurar todo igual que yo lo hice (.) entonces ahí es a donde está uno (.) e:h que donde se queda uno (.) que hay capacidades (.) si no hay buenas recomendaciones (.) ya claro agarro el expediente (.) comienzo escribir (.) tiene una capacidad ta ta (.) sí está así así así (.) porque está en un entorno agresivo (.) que eso hay que investigarlo (.) es: tiene una memoria fotográfica más clara que la suya y mía en este momento (.) entonces hay montón de discapacidades que hasta se están (.) se se están (.) no se están tratando (.) se están perdiendo (.) por qué ↑ (.) porque el sistema no le ayuda a uno ↓ (.) y en el caso mio es por espacio (.) aquí no tengo aula (.) no puedo tener un taller medianamente (.)
P3.11	e:h digamos (.) hay otro (.) Isaac (.) uno de cuarto (.) es tremendo (.) él se le ve completamente el problema (.) camina mal (.) y todo lo que usted quiera (.) y anda así (.) anda medio torcido y todo (.) pero usted le da una computadora y se transforma ↓ (.) yo no tengo un aula de computo donde yo pueda decirle (.) o que me presten el aula (.) bueno Isaac ya lo probé (.) yo le puedo enseñar a dibujar en tres d (.) con SketchUp digamos (.) que son mis áreas (.) y eso el sería una maravilla (.) y se podría diseñar gráfico y todo lo que quiera (.) en materia no va a ir muy bien (.) pero en computo sí (.) entonces hay discapacidades que con ciertas condiciones se pueden tratar (.) y ahí es donde yo digo ↑ (.) en el caso de ese chiquito de segundo o ese de cuarto (.) que (.) aunque se quiera integrar (.) por el entorno (.) porque no hay aulas (.) porque no hay tiempo (.) porque <interrupción>
P3.12	entonces al final qué es lo que digo ↑ (.) sí está bien cuando piensa en global ↑ en integrar está bien (.) pero ellos por las condiciones NO debería estar aquí (.) en ese sentido (.) porque no hay condiciones para que ellos se puedan desarrollar
P3.13	este chiquito de segundo (.) lo primero es que hay que investigar por qué está tan agresivo ↓ (.) el entorno (.) porque él se está defendiendo (.) el otro es que necesita computadora ↑ (.) e:h incluso se llegó (.) yo traje un programa de lego (.) el Mindstorms (.) para que él pudiera trabajar en la computadora ↑ (.) y después llevarlo a físico (.) y poder armarlo (.) entonces arma sus legos en su computadora (.) después le dije a la mamá (.) póngale los legos (.) para que él trabaja en realidad (.) entonces lo sacamos de lo virtual (.) y lo ponemos en la realidad ↓ (.) y eso eso sí (.) porque la mamá cooperó: (.) y por un montón de cosas (.) pero (.) realmente (.) condición económica (.) espacio tiempo todo (.) no coopera para que ellos puedan salir adelante
E.3	de modo que en su abordaje sí hay posibilidad de hacer distintas cosas
P3.14	u:h claro ↑ (.) pero ese chiquito con esa memoria fotográfica (.) bueno él puede ser diseñador gráfico (.) me imagino (.) un pintor excepcional (.) o un artista excepcional (.) en la plástica (.) e:h hay que enfocarse (.) ver que es lo que está pasando en la casa (.) y después comenzar a trabajar con él (.) dos lecciones a la semana no me van a ayudar a mí a mucho a hacer eso (.) entonces tiene que tener otro tratamiento más especializado (.) para eso (.) de hecho (.) no (.) la escuela no se presta para eso ↓ (.) y sí creo (.) que ahí no se cumple lo de la integración (.)

P3.15	<u>tienen</u> que ir a un lugar más especializado (.) y así puedo contarle (.) no sé varios casos de (.) de habilidades que uno se queda (.) e:h boca abierta (.) yo tenía una alumna que era de cuarto (.) que yo le daba este dibujo (.) y le decía (.) ve esto (.) hágamelo así (.) y lo hacía (.) era una fotocopidora au- humana (.) y le decía hágalo así (.) y lo hacía (.) y después hágalo más grande (.) le traía una hoja y lo hacía (.) entonces hay un montón de habilidades que en el camino se pierden (.) por otras situaciones (.) se pueden hacer muchas cosas (.) pero necesitamos más tiempo (.) más espacio y más recursos ↓
E.4	en el otro tema (.) en relación a la diversidad sexual (.) qué conoce usted del tema ↑ (.) y cuál ha sido su experiencia aquí en la escuela ↑
P3.16	pero (.) e:h (.) qué conozco ↑ (.) niño (.) niño (.) tenía mi clásico compañero de (.) de escuela (.) el que yo voy a jugar (.) el que (.) e:h (.) vamos (.) vamos nos escapamos (.) nos portamos mal todo (.) un día ya cuando tenía como (.) ya estábamos por salir del colegio (.) no lo volví a ver (.) pasa mucho tiempo (.) se me perdió de vista <u>el hombre</u> (.) y después me di cuenta que era homosexual (.) o sea porque llegué a verlo ya de mujer (.)
P3.17	de hecho aunque yo tuviera mi: (.) mi: (.) en mi base muy amplio conocimiento (.) de sobre o sea (.) yo siempre vi (.) hombres con cosas (.) o con a- (.) con actitudes (.) o con (.) facilidades de mujer o de mujer y hombre (.) porque incluso yo sé tejer (.) por mi abuelo (.) y me enseñaron muchísimas cosas (.) de cocina más o menos (.) o sea cosas de mujer (.) por decirlo entrecomillas (.) y: cuando lo vi sí me enojé ↑ (.) yo me enojé mucho con él (.) y le reclamé (.) por qué usted nunca me dijo nada (.) y no sé qué (.) ya hasta nos peleamos y toda la cosa (.) ya después del tiempo ya otras vez ya (.) lo volví a ver y ya (.) o sea nos arreglamos ↓ (.)
P3.18	qué le quiero decir ↑ (.) e:h (.) me enoja (.) en cierto mo- en cierto (.) e:h a cierto nivel (.) que quieran (.) alguna gente (.) que conozco (.) que son homosexuales (.) que quieran decirle a los niños que son homosexuales (.) porque eso es personal (.) o sea yo tengo un montón de habilidades considero de mujer (.) <u>y no soy homosexual</u> (.) hay gente que sí yo sé (.) que viene así (.) y hay otros que quiere inducir a otros (.)
P3.19	creo que esa elección es personal (.) que no pueden influir en decirle (.) eh no usted es homosexual porque x (.) y tampoco yo señalo a un homosexual con el dedo y decirle (.) porque eso yo creo que cada uno tiene SU visión (.) y su razón (.) y cada uno tiene que decidir (.) no me gusta ni que digan y que le digan a otro (.) usted es homosexual porque tal cosa (.) ni tampoco señalarlo con el dedo (.) o sea creo que eso tiene que ser personal
E.5	cuál ha sido su experiencia aquí en la escuela (.) con los estudiantes
P3.20	no no no (.) a este nivel por lo menos yo no he visto a nadie así (.) que diga (.) ay yo soy homosexual (.) o me gustan (.) aunque yo soy abierto con eso ↓ (.) e incluso (.) ahora reciente (.) los pusimos incluso hombres y mujeres a hacer un costurero (.) e:h los ponemos en la clase a cuidar a un niño (.) con un huevo (.) que eso es igual (.) tiene que ser igual de hombre y de mujer (.) y ninguno que se manifieste como que diga (.) ay yo soy homosexual o no soy (.) x o y (.) pero yo creo y vuelvo a lo mismo (.) tiene que ser un elección personal
E.6	y digamos (.) en un planteamiento hipotético (.) cuál sería su abordaje si tuviera estudiantes con orientación sexual diversa
P3.21	yo les diría siempre (.) que en realidad estén seguros (.) que estén seguro de lo que está teniendo (.) por mí (.) no sé si por mi crianza (.) es que ya esto es personal (.) porque no tengo nada contra las homosexuales (.) para mí el final de la vida de un homosexual es triste ↓ (.) no tienen familia (.) eso es elección personal (.) <u>mi criterio</u> (.) no tiene parientes (.) etcétera etcétera (.) y para mí es triste terminar así porque (.)
P3.22	yo trabajé en el correo (.) y en el correo hay mucho homosexual ↓ (.) casi la mitad (.) en Correos de Costa Rica (.) ahí casi la mitad son homosexuales (.) y puedo encontrar desde

	gente excepcional (.) humana (.) e:h gente que normalmente no encontramos (.) hasta gente que: (.) de hecho (.) había uno (.) que me molestaba a mi (.) yo tenía no sé dieciocho diecinueve años (.) entonces me molestaba y me molestaba (.)
P3.23	y yo me llegué a molestar con él (.) o sea yo nunca he tenido nada contra un homosexual (.) pero <u>sí</u> me enojé (.) y le dije (.) si usted me molesta más (.) le voy a pe- (.) le voy a romper la cara (.) se lo dije yo a él (.) y lo que el jefe de personal del correo es homosexual ↓ (.) el del correo (.) don Manuel era donde Manuel ↑ (.) y yo le dije don Manuel vea usted es una persona educada (.) usted es una persona <u>muy gente</u> (.) una persona humana (.) pero fulanito ta ta ta (.) me está molestando (.) y le digo (.) yo voy a llegar al <u>extremo</u> de enojarme (.) y de verdad yo le dije (.) yo cuando ya le dije que le iba a romper la cara (.) yo sí fui y se lo dije (.) por esto esto y esto (.)
P3.24	y él (.) al frente mío lo llamó (.) los dos siendo homosexuales (.) y le dice (.) USTED se tiene que comportar como una persona decente (.) y lo regañó todo y ya (.) pero (.) o sea yo nunca he tenido (.) con respecto problema ninguno (.) y creo que el que decida (.) tiene que estar bien claro de lo que quiere (.) porque hay otras consecuencias verdad (.)
P3.25	el e:h también hay mucho más riesgo en parte de enfermedades y así (.) por su condición de (.) cambian de pareja en pareja en la sexualidad (.) y cosas así que hay riesgo bastante altos (.) igual hay gente que es fiel (.) pero la mayoría NO es así (.) entonces tiene que estar para mí seguro ↑ (.) de lo que está decidiendo ↓ (.) yo no soy QUIEN para ponerle el dedo y decirle usted es tal cosa <...>
P3.26	entonces ahí es donde yo digo que no somos jueces ni nada para juzgar a nadie (.) pero sí que esté seguro de lo que tiene que hacer y de lo que quiere ser verdad (.) eso creo que sería lo básico (.) porque estamos aquí para ayudar (.) pero no estamos para obligar a nadie (.) con ese respecto

Entrevista: 4
 Área: Materias Básicas
 Sexo: Mujer
 Zona: Urbana

	Discurso oral
E.1	qué entiende usted por diversidad ↑ en términos generales
P4.1	diay la inclusión de las personas con sus diferentes formas de ser (.) sus diferentes discapacidades físicas (.) emocionales veo también verdad (.) o: sexuales ↓
E.2.	desde su experiencia (.) cómo se manifiesta la diversidad en una escuela ↑
P4.2	<...> e:h mmmm (.) cómo se manifiesta la diversidad en una escuela ↑ (.) e:h (.) sí en la aceptación (.) de todos los niños (.) independientemente de cómo estén (.) de como vengan (.) como piensen (.) aunque yo siento que ya hay algo como muy (.) como un patrón muy establecido (.) entonces cuesta ver como que (.) que un niño tiene que ser algo ya muy muy marcado (.) como para que ese niño manifiesta algo totalmente diferente (.) verdad
E.3	en qué sentido ↑
P4.3	en este caso ahorita yo que tengo una experiencia (.) es un niño ya con problemas (.) difíciles si se puede decir ya casi que a nivel psiquiátrico ↓ (.) verdad (.) él es una persona que se sale del patrón (.) de la conducta (.) e:h tanto verbal como física (.) entonces es lo que yo lo he notado (.) verdad (.) o al menos (.) yo tengo sólo dos años de experiencia en el grupo (.) estaba más en oficina entonces es lo que he detectado este año ↓ (.) en ese caso así (.) si se puede decir (.) porque los demás como que tienden a (.) a llevar cierto (.) patrón de conducta ya establecido (.) no he tenido ninguna ningún caso <u>grave</u> si se puede decir (.) el de este año si es algo bien (.) bien [risa] <u>considerable</u> verdad (.) porque se ha salido de todo (.) de todos los <u>parámetros</u> (.) en cuanto a lo que uno atiende con la niñez
E4	qué conoce usted acerca del tema de discapacidad ↑
P4.4	e:h bueno lo básico (.) la verdad es que uno no tiene tiempo [risa] que estudiar (.) que que es lo que yo creo que le dan en la universidad y ya no he vuelto a leer mucho del (.) pero sí ahorita conozco pues que las escuelas tienen que tener (.) todo el área (.) el área e:h (-) ay se me fue la palabra (.) acondicionada por si hay niños con alguna discapacidad física (.) acondicionadas para las partes emocionales (.) las conductas de los niños (.)
P4.5	creo que no todas (.) por lo menos en la primera que trabajé (.) no no (.) no había así como un profesional que se dedicara a conductas emocionales ↑ aquí veo que los hay (.) en cuanto a la problemática si presentan alguna adecuación también (.) que es alguna discapacidad también en (.) en los niños en cuanto al aprendizaje verdad (.) este: por lo menos esa es la parte que (.) que tengo así verdad (.) una una noción
E5	en términos generales (.) cuál considera usted que debe ser el proceder de un docente cuando se trabaja con estudiantes con discapacidad
P4.6	mire (.) yo creo que ahí lo [risa] mejor que puede funcionar es el amor (.) el afecto (-) e:h y después de ahí capacitarse todo lo que uno pueda (.) ahorita yo tengo un reto (.) que es con este niño ↓ (.) y: estamos tratando de sacarlo adelante ↓ (.) pero: (.) creo que una de las cosas que hay veces que puede afectar mucho es: (.) la falta de una aceptación (.) y del amor del afecto (.) que pueda dársele a esa persona (.) entenderla desde su situación en que está (.) para poderla (.) eh sacar adelante (.)
P4.7	entonces eh (.) mira mentira (.) yo tengo otro caso (.) tengo un caso de un niño que emocionalmente lo lo agarré muy <u>afectado</u> (.) este año (.) <u>muy atrasado</u> (.) viene con un nivel (.) no tenía ni el de primer grado (.) no se sabía ni las vocales (.) él decía no puedo no (.) y ya el niño hoy por hoy ya está (.) ya está leyendo vocales (.) ya está leyendo las

	primeras este (.) letras consonánticas si se puede decir (.) la p la m (.) la l (.) cosa que todo el año pasado no lo logró (.)
P4.8	entonces parece que ahí hubo una relación (.) un afecto que a él le ayudó (.) y: y: la aceptación que él tuvo de mi persona (.) eh no sé si me miró como una abuelita (.) no sé cómo me miró él (.) porque eso le ha ayudado a que él este mayor disposición en la institución (.) entonces este año pues (.) se ha logrado junto con el grupo de apoyo que siempre lo ha tenido (.) eh sacar adelante (.) eh en esa parte por lo menos (.) algo más de lo se logró el año pasado verdad (.)
P4.9	entonces yo digo que hay una parte muy importante que es el afecto (.) creo en eso cien por ciento (.) después de eso todo lo que uno se pueda capacitar ↓ (.) verdad porque (.) esa parte es también (.) pero hay veces (.) esa parte de capacitarte se te sale de tus manos (.) tal vez no tienes el tiempo (.) no puedes ir a recibir un curso (.) pero diay (.) puedes usar la parte emocional (.) si se puede decir para (.) para ayudar y y: y de entender a ese niño (.)
P4.10	entonces ahorita el otro niño que presente situaciones difíciles (.) una de las cosas que la mamá ha dicho que se ha amarrado un poquito es eso (.) es el sentir que aquí se le acepta ↓ (.) que aquí se le ama ↓ (.) ese niño viene como (.) tengo entendido (.) expulsado como de cinco escuelas verdad ↑ (.) entonces ahorita pues (.) le tenemos un horario especial (.) para ver si él se va adaptando (.) y no maltrata a los otros niños (.) y puede recibir a la vez sus lecciones (.) y entonces
E6	el otro tema de esta investigación es sobre diversidad sexual (.) qué conoce usted sobre diversidad sexual ↑
P4.11	diay yo creo que lo que oímos todos verdad de (.) la aceptación a las personas independientemente de (.) de su (.) de su: (-) definición (.) de ya sea en cuanto a su sexualidad (.) a mí me cuesta mucho ese tema (.) ya yo soy una persona mayor ↓ (.) e:h lo acepto (.) lo recibo (.) le doy todo el cariño (.) a la persona (.) pero me cuesta mucho (.) verlo (.) de una manera liberal (.) entonces no sé si pueda opinar [risa]
P4.12	no me ha tocado ver con mi (.) creo que (-) no sé si me tocará verlo con algún niño (.) eh en su forma (.) total (.) porque no me ha tocado (.) cómo yo reaccionaría ↑ (.) porque cuando lo que tengo que hacer hacia un adulto hacia un joven (.) mi aceptación hacia la persona es total ↓ (.) no sé si está bien usado (.) porque me cuesta (-) <u>aceptar</u> (.) esa parte (.) de que (.) un hombre tenga una tendencia hacia (.) los hombres y una mujer hacia las mujeres (.)
P4.13	entonces yo no sé si es ya por mi edad (.) por mis creencias (.) que desde niña me inculcaron (.) pero: (.) a mi hogar llegan (.) y se sienten amados (.) respetados (.) aceptados (.) y de hecho regresan una y <u>mil y una vez</u> (.) porque saben que ahí tienen todo eso (.) pero en mi parte de fe (.) yo tengo que darles mi parte (.) y no solamente porque yo quiera (.) sino porque muchas veces esa persona se siente tan perdida (.) que entonces los tengo que llevar ahí ↑ (.) yo les digo (.) te que estás saliendo de donde dios te quiso poner (.) entonces esa es la parte que me costado (.) sinceramente (.)
E.7	en el caso de una escuela (.) cuál sería el abordaje que hipotéticamente usted le daría ↑
P4.14	diay el normal que le daría a cualquier otra persona
E.8	cuál sería ↑
P4.15	respeto (.) amor (.) e:h (-) le indicaría (.) vería a ver de donde proviene su problema (.) siento que hay veces es (.) han habido (.) situaciones difíciles ahí que están (.) e:h afectando a esa persona (.) estudiaría el caso (.) porque lo tendría que estudiar (.) e:h se me confunden (.) ahí se me cofunden muchas cosas a mí porque (.)
P4.16	hay veces eso que una persona nace con los dos sexos (.) y todo eso que científicamente hay algo ahí (.) entonces esa parte pues no (.) [risa] tendría que dedicarme a estudiarla bien y ver cuál es el caso del niño verdad ↓ (.) generalmente hay veces siento que la

	mayoría de la veces e:h (.) hay abuso (.) e:h (.) no hay una buena figura materna y paterna en los hogares (.) lo que está afectando eso (.) entonces diay empezaría yo creo que por ahí (.) verdad (.)
P4.17	siempre me gusta ver muy bien y defino muy bien cuando es (.) un niño afeminado (.) porque está entre abuelitas (.) o muy cuidado (.) entonces aquel niño (.) mantiene verdad ↑ su (.) su masculinidad (.) o la contrario (.) una niña (.) e:h que le gusta las cosas (.) porque a mí misma me encan:ta (.) jugar futbol me encanta (.) me encantó: ya no lo puedo hacer (.) pero me encantó (.)
P4.18	entonces siempre trato de ver por dónde va ahí para no marcar ↓ (.) porque a veces uno se estereotipa a vos sos una marimacha vos esos esto bu bu bu (.) y comenzamos a meter a un niño en un proceso que nada que ver (.) o a una niña (.) entonces siempre me gusta ver por esos lados verdad (.) porque hay niños pues que no les gusta jugar futbol (.) no les gusta (.) diay al rato jugar con muñecas ↑ (.) yo a eso no le veo nada (.)
P4.19	ya donde siento que pasa al:go: (.) muy a lo interno del niño (.) siento que ya se tuvieron que confabular muchas cosas ↓ (.) para que el niño siga creciendo así (.) o aquella niña (.) verdad (.) y dolorosamente las cosas que he sabido cuando (.) he tenido que hablar con algún joven o así (.) en cuanto algo de eso (.) ha habido algo sexual de por medio (.) dolorosamente un abuso (.) entonces (.) esa parte (.) di: trato de manejarla hasta donde dios me dé la sabiduría y si la persona la puedo ayudar (.) la ayudo (.) si no pues (.) mi amor y toda la aceptación ↓
E.9	para ir cerrando y retomando (.) cuál consideraría usted que ese ese apoyo que se le debería dar a un estudiante o una estudiante ↑ en esta condición ↓
P4.20	aceptación total ↓ (.) yo no permito ningún tipo de maltrato en el aula (.) verbal (.) apodos (.) bullying que verdad (.) el matonismo mucho menos (.) e:h no permito que se estén burlando de nadie (.) enseño muchos valores dentro del aula ↓ (.) y sobre todo trato de enseñarlos con ejemplo (.) yo trato del que el niño se sienta amado (.) se sienta respetado (.) e:h se sienta cuidado (.) ya después de ahí todo lo que pueda venir este ya es una bendición ↓ verdad (.) pero pero dentro del aula yo no permite que se esté burlando
P4.21	(.) trato hay veces de crear situaciones para que ellos vean que podemos hablar de las cosas negativas y positivas (.) de nosotros mismos criticarnos (.) porque soy una gran crítica hay veces de (.) verdad (.) de que la crítica puede existir (.) pero la crítica constructiva (.) entonces es (.) es una una una <...> entonces esa parte yo la agarro y nos reímos (.) un día (.)
P4.22	digamos la letra de alguien (.) pero yo sé que esa chiquita quiera ser doctora ↓ (.) entonces yo agarro eso mismo y en el momento lo utilizo (.) para hablar de algo y criticar algo ↑ (.) que está mal ↑ (.) pero que puede estar mejor en benefi:cio (.) de la misma persona ↓ (.) entonces hoy nos reímos de todo.verdad (.) este (.) para la misma niña fue lindo oír (.) bueno usted que quiere ser doctora (.) la letra te va a ayudar montones porque tenes (.) entonces yo ahí pero ahorita aquí mientras estamos en el aula ↓ (.) arreglamos esa letra (.) porque la niña la quiere ver bonita (.)
P4.23	entonces eso (.) pero que ellos vean que es (.) no es burlándome de un niño (.) no es maltratándolo (.) no es haciéndolo a un lado (.) no (.) siempre dándole el lugar que se merece ↓ (.) y yo lo abordaría así (.) igual como abordo a todos (.) porque yo creo que todos tienen su particularidad (.) entonces yo lo haría de esa manera (.) tratan:do (.) creo que no voy a dejar la parte [risa] e:h de valores (.) yo le llamo la parte espiritual ↓ (.) de la (.) no puedo (.) creo que (.) los principios y ya cuando ya uno es un anciano como ya yo tiendo a tirar (.) soy una persona ya mayor (.) siempre a la parte espiritual (-) lo ayudaría hasta donde yo puedo verdad ↓

Entrevista: 5
 Área: Materias Básicas
 Sexo: Mujer
 Zona: Urbana

	Discurso oral
E.1	qué entiende usted por diversidad ↑ (.) en términos generales
P5.1	e:h diversidad (.) diay diferencias (.) diferentes culturas (.) diferentes idiomas (.) diferentes formas de ser (.) diferentes tendencias sexuales (.) e:h diferentes formas de vestirse ↑ (.) diferentes formas gustos a la hora de comida (.) de colores etcétera, etcétera
E.2	cómo se manifiesta la diversidad en una escuela ↑
P5.2	diay los niños por ejemplo ↓ (.) generalmente son como de un mismo nu- (.) <u>núcleo de viviendas</u> verdad (.) sin embargo hay otros que son de lugares más alejados (.) cómo se manifiesta ↑ (.) más que todo en la forma de ser de cada uno (.) e:h aquí en una escuela pública (.) no hay mucha diferencia de clase social (.) entonces ellos son como que son muy parecidos (.) muy unificados (.) hay unos más pobres (.) <u>pero</u> como que ellos no hacen tanto la diferencia en eso (.) entonces yo pienso que la diversidad se presenta en la parte física ↑ (.) verdad (.) rasgos físicos (.) y forma de ser ↓ (.) y educación (.) a través de la casa ↓
E.3	cómo inciden esas diferencias en la forma que se organiza la escuela ↑
P5.3	se toman en cuenta todo (.) se trata de: (.) de satisfacer (.) y que todos se sientan incluidos (.)
E.4	en esta investigación hay dos temas que nos interesa en particular (.) uno tiene que ver con discapacidad (.) qué conoce usted acerca del tema de discapacidad ↑
P5.4	diay (.) personas a nivel general (.) pueden ser niños (.) adultos (.) este: (.) que tienen alguna (.) alguna limitante (.) pero que eso no quiere decir ni que sean (.) ni que no se puedan desarrollar en la sociedad ni que sean tontos ni (.) nada de eso (.) simplemente hay una cierta limitación (.) e:h tal vez tiene algo en la pierna y no puede caminar bien (.) pero eso no le (.) no implica que no pueda hacer otras cosas (.) eh pienso que es como una limitante (.) la discapacidad (.) no es que no pueda hacer algo (.) pero es una limitante
E.5	cuál ha sido su experiencia en este tema en la escuela
P5.5	yo tuve un estudiante que ya falleció (.) falleció hace como tres años (.) e:h se llama Johnny (.) no me acuerdo el apellido (.) pero él tenía distrofia muscular (.) y él llegó aquí a la escuela caminando con con muletitas (.) y esos aparatos que les ponen (.) fue degenerando hasta que quedó en silla de ruedas entonces (.) obviamente e:h uno aplicaba la ley 7600 (.) la prioridad (.) la facilidad para él (.) e:h gracias a él fue que se construyeron esas rampas (.) entonces obviamente se le daba to:do lo que él necesitaba y todos los accesos que él necesitaba para moverse en la escuela (.) él no manejaba su silla de ruedas (.) pero los chicos y yo sí (.) pero entonces con eso él tenía acceso a un montón de cosas (.) podía ir al comedor (.)
P5.6	eh incluso si se hacía alguna actividad sobre el día de (-) de: de los niños de la diversidad verdad (.) de los niños que tiene diferentes cosas (.) diferentes limitantes (.) eh incluso se le ponía a bailar con la silla de ruedas (.) y ahí los chiquillos lo movían para que (.) siempre se le hacía como (.) además de su problema ↓ (.) se le hizo una adecuación de acceso (.) entonces (.) no solo se le atendía la parte cognitiva que (.) que iba degenerando (.) sino también este (.) él era la adecuación acceso (.) de poder participar (.) de poder ser parte de (.) e:h que él sintiera pertenencia a la escuela (.) entonces esa fue

E.6	en resumen (.) cuáles diría usted que son aspectos importantes en el trabajo con estudiantes con discapacidad ↑
P5.7	ok (.) en el caso de Johnny bueno (.) como e:h la: (-) la enfermedad era degenerativa ↓ (.) eh: a: iba a llegar un momento (.) a él ya le costaba mucho (.) iba a llegar un momento en que le iba a costar más verdad (.) porque usted sabe que el cerebro se iba degenerando ↓ (.) en ese tipo de enfermedades (.)
P5.8	entonces (.) lo primero que se le hacía ↑ (.) en clase era (.) e:h tener (.) hacerle una adecuación significativa ↓ (.) de manera que él (.) se le daban los objetivos y se le ensañaban los objetivos que él pudiera manejar (.) yo no podía ponerlo a pintar (.) porque él no podía (.) entonces e:h e:h (.) era más que todo como oral (.) era una adecuación significativa pero también había acceso (.)
P5.9	era una parte oral porque a él le cos- (.) porque no po- (.) al principio escribía muy mal y muy despacio (.) casi ni se le entendía al pobre (.) pero (.) ya con el tiempo que fue má:s y más marcado la enfermedad (.) entonces no (.) ya era entonces como la parte oral (.) porque él si habla con costos (.) pero hablaba (.) entonces se le tomaba mucho en cuenta la parte oral (.)
P5.10	se le hacía la (.) se le aplicaba prueba simi- (.) prueba específica con adecuación significativa (.) y en el aula pues también (.) él tenía un lugar específico: (.) e:h un lugar que pudiera cumplir con cualquier cosa que se pudiera presentar (.)
P5.11	por ejemplo (.) si había un temblor un terremoto (.) él era el que estaba más (.) más más cerca de la puerta (.) que era más cerca de la puerta (.) para que ya fuera yo: (.) o los niños que eran de la brigada (.) sacarlo a él de primero (.) cosas de ese tipo (.)
P5.12	pero (.) sí: en la parte cognitiva (.) solo los aspectos que él podía manejar ↑ (.) que él tenía la capacidad de comprender (.) y era más que todo en forma oral (.) sí porque no (.) él no podía ni escribir ni nada (.) y ya llegó el momento en que incluso hablar le costaba (.) pero ahí se le entendía (.) y aun así pasó al colegio (.) y fue a prevocacional (.)
P5.13	y creo que llegó: (.) no logró terminar el prevocacional pero llegó bastante alto y ahí fue cuando falleció (.) que fue ya cuando la enfermedad lo (.) lo ya: ya me imagino que se le había degenerado el corazón y todo (.) porque eso era (.)
P5.14	mientras él estuvo aquí los doctores decía que él iba camino a eso (.) entonces ya uno sabía que en algún momento él iba a morir (.) lo que pasa es que se creía que era antes ↓ (.) y sin embargo murió estando en el colegio (.) y: no con una edad de un adolescente (.) él era ya mayorcito (-)
P5.15	bueno ese tipo de cosas en el aula (.) yo soy una persona muy inclusiva (.) yo: no rechazo ni por raza ni por sexo (.) nada (.) para mí todo el mundo está incluido ↓ (.) todo el mundo pertenece (.) lo mismo (.) con este chiquito (.) entonces yo le enseñé a los alumnos (.) a los estudiantes en aquel momento (.) a respetar (.) a querer (.) a ayudar (.) e:h fomenté un montón de valores con ellos y ellos lo hacían ↓ (.)
E.7	el otro tema de la investigación tiene que ver con diversidad sexual (.) qué conoce usted acerca del tema de diversidad sexual ↑
P5.16	<...> mmm (.) sexo solo hay (.) eh: sexo solo hay femenino masculino [risa] (.) no hay tanta diversidad (.) a qué se refiere con eso ↑ (.) a tendenci:as...
E.8	se refiere a personas que no tienen una orientación sexual heterosexual o personas que no se identifican con su sexo biológico
P5.17	sí entonces estoy entendiendo bien (.) ahí podemos entender personas que gustan del mismo sexo (.) o del sexo opuesto (.) eh pues conozco lo que todo el mundo conoce (.) lo básico (.) sé que hay personas que (.) que e:h les gusta (.) que su tendencia sexual es diferentes a la de uno (.) no son heterosexuales (.) son homosexuales

P5.18	(.) e:h (.) no sé: con respecto a los estudiantes (.) he tenido experiencias en otros años donde (.) uno de viaje ve (.) P y uno dice bueno este chiquito ^p (.) yo le veo <u>toda la pinta de gay</u> verdad (.) que uno dice (.) no es que uno lo haga menos ni nada eso (.) pero uno uno reconoce (.) si uno puede darse cuenta y uno no se equivoca (.)
P5.19	a la fecha (.) yo tengo un estudiante que lo tuve desde primer grado (.) y yo siempre dije ^p este chiquito va a ser gay ^p ↑ (.) por lo forma en que se comportaba (.) por la forma en que lo chineaban en la casa (.) un montón de cosas (.) y a la fecha ahora ahora él (.) es travesti y hace shows y todo el asunto (.) sin embargo yo tengo mucha comunicación con él porque (.) como le digo (.) yo respeto (.) <u>independientemente que esté de acuerdo o no (.) yo respeto (.) y: y tengo buena relación con el muchacho (.)</u>
P5.20	pero de saber hacer saber saber mucho no (.) como lo básico verdad (.) este (.) no sé qué pueda pensar una persona (.) para (.) dirigirse a cierta tendencia sexual ↓ (.) solo no no (.) no puedo ahondar en el tema porque (.) conozco lo que conoce todo el mundo verdad (.) <u>mira si es gay</u> (.) mira no este hero heterosexual (.) que aquel es travesti que aquel es transexual (.) que aquí (.) lo básico (.) no no conozco mucho más
E.9	cuál creería usted que debería ser el abordaje de estudiantes con estas características aquí en la escuela ↑
P5.21	bueno (.) qué tuvieran (.) que fuera así como evidente su tendencia sexual (.) bueno yo en el caso mío no (.) en aquel tiempo que tuve a este muchacho ↓ (.) yo lo que les hice entender al resto del grupo (.) es que había que respetar (.) y que por eso no había que maltratar (.) ^p ni decirle cosas de las que se pudiera sentirse ofendido ^p (.) e:h aceptarlo como uno más del grupo (.) respetarlo como persona y eso lo (.) se los fomento a ellos ahora aunque no tenga un caso así (.)
P5.22	pero en aquel momento lo hice así (.) este y de verdad (.) yo les dije (.) si lo (.) si ustedes respetan la forma de ser de él (.) y que el respete la forma de ser de ustedes (.) o sea (.) yo ahí lo que les daba a entender es que (.) yo tengo un montón de conocidos (.) personas incluso del gremio de la educación que son (-) <u>gays</u> (.) eh ya sea hombre mujer (.) lo que sea (.) y conozco bastante (.) y yo siempre he dicho bueno (.) mientras a mí me respeten mi heteresex heterosexualidad (.) yo respeto la homosexualidad (.) o sea yo no tengo problema (.) eh entonces eso es lo que le enseñé a los chiquitos ↓ (.) así como ustedes respetan (-) la orientación o tendencia sexual de una persona (.) que ellos respeten la de ustedes (.)
P5.23	eh que quería decir yo con eso ↑ (.) bueno (.) ^p no: permitir (.) cosas extrañas ^p verdad (.) que se pudieran dar tal vez de un homosexual a un heterosexual (.) simplemente que hubiera una amistad y un respeto (.) y así lo hicieron (.) AHORA (.) así se los fomento a ellos (.) eh no tengo (.) no <u>aparentemente</u> no tengo ninguno como que tenga ese tipo de orientación pero (.) diay la vida es (.) una caja de pandora (.) uno no sabe <u>en el camino</u> qué va a suceder (.) entonces yo les hablo de todo eso (.) les hablo (.) les digo que hay que ser (.) sobre todo el respeto (.)
E.10	en el caso ya no de orientación sexual sino de identidad sexual (.) cuál sería el abordaje qué se debería dar
P5.24	mmm: diay en caso de que se generara algún tipo de conflicto (.) diay tiene que imperar el fomento de valores ↓ (.) e:h si lo vemos religiosamente (.) eh m: una persona de estas se supone que no está en lo correcto verdad (.) si lo vemos humanamente yo creo que (.) uno tiene que tener un poco de consideración ↑ (.) porque no sé si trae o si son las condiciones en las que se desarrolla la persona que lo hace <u>adquirir</u> ese tipo de intereses (.) no lo sé (.) simplemente no juzgo yo respeto (.) entonces <u>creo</u> : que mi abordaje iría por ahí (.)
P5.25	eh habría que (.) habría que respetar lo que él piensa (.) no sabemos en qué medio se desarrolló (.) donde él puede ver muchas cosas nor:males (.) que a nosotros no nos

	<u>parezca normales</u> (.) e:h o sea (.) tratar de que impere (.) como el razonamiento lógico (.) yo sé que en niños es muy difícil (.) pero el razonamiento lógico de que (.) así como una persona es gorda (.) otra puede ser gay (.) o sea que son simplemente condiciones (.) que se pueden adquirir verdad (.)
P5.26	entonces yo creo que ese sería tal vez mi tipo de abordaje (.) implementar <u>un clima</u> (.) de: de convivencia armónica ↓ (.) donde insisto (.) se respeta la diferencia de cada quien ↓ (.) ya sea sexual (.) sea económica (.) sea física por a veces los chiquillos hasta por feos se critican (.) uy que que feo aquel que que fea aquella (.) entonces uno tiene que (.) apoyar mucho en eso (.) porque uno dice dios mío si eso lo hacen aquí (.) es porque en la casa no les fomentan nada de eso (.)
P5.27	entonces yo pienso que mi abordaje sería por ahí ↓ (.) eh NO: defender (.) cómo le digo (.) no defender (.) la posición <u>gay</u> (.) porque si usted me pregunta a mi (.) yo soy muy católica (.) y yo digo (.) ante dios (.) PARA MÍ (.) eso no es lo correcto (.) pero como <u>ser humano</u> (.) yo veo a la persona y respeto (.) al único que le toca juzgar es a dios (.) entonces (.) partiendo de ese hecho (.) de que así como yo me gusta que me respeten (.) respetar a los demás (.) yo partiría por ahí
P5.28	el fomento de valores (.) yo creo que el el no al bullying (.) tiene que ver mucho con el fomento de valores ↓ (.) si usted tiene el valor del respeto usted no va a maltratar a la otra persona (.) por x o y condición que ella tenga (.) si hay algo que hay juzgar (.) <u>yo que creo plenamente que hay un dios</u> (.) él se encargará que es a él al que le toca (.) y ahí (.) entonces no nos toca a nosotros (.) eso es lo que yo fomento en los niños
P5.29	a veces yo he escuchado (.) no sólo con la tendencia sexual (.) he escuchado a chiquillos (.) que son así de gordos (.) decirle a otro GOR:DA fea (.) entonces yo ya me vuelvo y le digo (.) mi amor (.) ^P usted ya se vio en un espejo ^P ↑ (.) aunque le duela (.) porque él está maltratando a la otra persona (.) usted ya se vió en un espejo ↑ (.) se queda así (.) le digo cómo mi niña (.) mi amor usted ya se vio en un espejo ↑ (.) vea le hago yo (.) cuando usted llegue a su casa (.) fijese bien en un espejo (.) cuáles son sus características físicas (.) y mañana me dice si usted derecho a ofender a su compañera (.)
P5.30	porque es muy fácil (.) ofender a los demás y no ver lo que soy yo (.) y eso se da en todos los ámbitos (.) si aquella (.) como dicen vulgarmente (.) anda en la vida (.) fácil (.) entonces es muy fácil para un montón decir (.) ah si esa vieja es una gran p- (.) a pero habría que ver si YO como mujer casada me estoy comportando como tal (.) habría que ver si yo: (.) mujer trabajadora y educadora me estoy dando a valer como tal (.)
P5.31	eh como le digo (.) es muy fácil hablar (.) de los de afuera (.) pero lo de uno no (.) entonces yo trato de que los niños vean más que todo primero su interior ↓ (.) o su exterior (.) y después ahora a partir de eso (.) qué puede decir usted (.) y que no puede decir usted (.) y a nivel general (.) porque también si fuera un niño (.) con orientación sexual (.) <u>que es él el que critica a los demás</u> (.) también tiene que aprender a respetarlos (.)
P5.32	<u>yo siempre he ido por ahí</u> (.) esa siempre ha sido mi línea (.) eh siempre antes de que existiera la inclusión ya yo era inclusiva ↑ (.) entonces yo siempre me he ido por ahí (.) porque eso es pan de todos los días y de toda mi vida (.) yo siempre he visto gente (.) e:h heterosexuales (.) homosexuales (.) eh bi:sexuales (.) <u>yo me he topado con gente BISEXUAL</u> (.) que no es que ha tenido nada conmigo pero (.) se lo cuentan a uno (.) y yo lo único que les digo es (.) bueno (.) a mí no importa si usted es bisexual eso es su bronca (.) pero usted tiene que ver que si usted es bisexual (.) usted es UN FOCO DE INFECCION (.) para con toda la gente que se meta ↓ (.) digo porque tanto te metes con hombres como con mujeres (.) entonces (.) me entiende ↑ (.)
P5.33	yo siempre HE IDO como por ahí (.) como de que la gente reconozca (.) realmente <u>que puedo hacer yo</u> (.) y que <u>no puedo hacer yo</u> (.) y que puedo criticar y que no (.) esa siempre ha sido mi mitalo mete metodología (.) no sé si equivocada o no (.) pero esa es

Entrevista: 6
 Área: Materias Básicas
 Sexo: Mujer
 Zona: Urbana

	Discurso oral
E.1	qué entiende usted por diversidad ↑
P6.1	bueno diversidades son la diver las distintas e:h a nivel de: de: (.) a nivel de personas o a nivel de:
E2	primero el concepto a nivel general
P6.2	diay diversidad es una serie de elementos que no: (.) que cada uno tiene sus propias características ↓ y: (.) este: <...> entonces (.) sí son las características que (.) e:h (.) que hacen diferentes una serie de personas en este caso verdad (...) cada una con sus propias ideas (.) pensamientos (.) formas de ser (.) eh formas de actuar (.) y también formas de interactuar con las demás personas (.) eso es así en <u>grosso modo</u> (.)
E.3	en una escuela (.) cómo considera usted que se manifiesta la diversidad ↑
P6.3	ah en las diversas actitudes que tienen eh (.) tanto las personas como los estudiantes como las mismas comunidades ↓ (.) tienen sus propias maneras de ser (.) o sus propias maneras de ver las cosas (.) digamos aquí tenemos diversidad de mucho tipo (.) de de: e:h de procedencia (.) verdad tenemos muchos niños que son de otros países (.) tenemos una afluencia sobre todo este año de niños que vienen de comunidades rurales (.) hacia acá (.)
P6.4	eh tenemos también (.) personas con con (.) con bueno no sé si eso entra ahí (.) personas con diversas (.) eh con muchas (.) no sé si son enfermedades o síndromes o qué (.) tenemos muchos chicos con Asperger (.) con autismo (.) hemos tenido que adaptar la escuela a un montón de condiciones de chi:cos que vienen también hemos tenido con problemas de (.) físicos (.) tenemos aquí precisamente dos lugares adaptados para esos niños (.) que sí ya que son con adecuaciones curriculares significativas ↓ (.) entonces la diversidad es <u>tremenda</u> en esta escuela porque: no es solamente de: de: de procedencia y eso (.) sino también de las mismas personas que la (.) que la (.) que vienen acá
E.4	justamente uno de los temas que estamos investigando tiene que ver con la discapacidad (.) qué conoce usted sobre el tema de discapacidad ↑
P6.5	bueno de discapacidad por ejemplo e:h (.) los tipos de discapacidad ↓ (.) e:h o sea sabemos cosas de las discapacidades y todo (.) y de tratarlas teóricamente (.) no prácticamente (.) porque a la hora que te viene un estudiante con una discapacidad (.) la que sea (.) uno tiene que ver cómo hace (.) porque nosotros lo que tenemos es servicios de apoyo para esas cosas (.) tenemos uno de (.) problemas de aprendizaje (.) son apoyos fijos (.) tenemos de terapia de lenguaje (.) tenemos de problemas emocionales (.) pe:ro este a la hora de las horas (.) uno es el que está en el aula con el niño ↓ (.) y uno es el que tiene que ver qué hace (.) ↑
P6.6	yo tuve un alumno con distrofia muscular progresiva (.) él ya murió (.) pero ese chiquito a mí me tocó ir a ver (.) cómo lo manejaba yo en el aula y todo (.) porque a pesar de los apoyos ↑ (.) no son suficientes ↓ (.) para todo lo que hay que hacer con ellos durante el día la semana el mes y durante todo el año (.) este: (.) yo he tenido con autismo (.) con Asperger (.) he tenido un montón de cosas (.) con espina bífida (.)
P6.7	mis primeros años de trabajo fueron con niños en la Escuela General Manuel del Belgrano (.) en Hatillo dos (.) tenía las (.) era las tres cuartas partes del grado (.) todos con esos problemas ↓ (.) con en silla de ruedas (.) con espina bífida tenía cuatro (.) teníamos montones de chiquitos así (.) y eran en el aula regular (.) entonces inventaron aquello del aula (.) esa de (.) una aula que hay donde los ponen a todos ellos (.) y ya

	volvió a desaparecer (.) entonces me ha tocado pasar por varias etapas de lo que se considera discapacidad (.)
P6.8	y sin embargo también hay discapacidades que no son sólo esas (.) en este caso a niveles motores (.) sino que también hay este (.) hay unas que son de trastorno emocional ↓ (.) y esas son las que menos está tocando atender (.) porque totalmente anulan al estudiante (.) a la persona (.) para poder realizar las cosas normalmente (.) y muchas veces son <u>tan tremendas</u> y tan profundas que (.) por ejemplo que no pueden aprender a leer (.) no pueden escribir (.) no te pueden entender un montón de cosas ↓ (.) y supuestamente son niños normales (.) entonces todo ese tipo de cosas son las que estamos viviendo en este momento aquí
E.5	y cuál ha sido su experiencia propiamente de trabajar con estudiantes con discapacidad ↑
P6.9	bueno vea (.) primero (.) tal vez porque yo empecé así (.) a mí no se me ha hecho tan terrible (.) el hecho de tener niños con problemas en el aula (.) más bien me ha motivado a leer y a hacer otro montón de cosas (.) este para poder ayudar (.) porque básicamente uno no es la persona que está capacitada para hacer eso ↑ (.) difícilmente le pueda llegar a un profesional ↓ (.) solo que nosotros tenemos (.) que hacerlo todo (.) dentro del aula (.) estén o no estén estos niños (.)
P6.10	he tenido muchísimos pero muchísimos estudiantes (.) le puedo decir que lo que tengo cuarenta y siete años de ser maestra (...) este es mi año cuarenta y siete (.) y en estos cuarenta y siete años yo he tenido más de treinta estudiantes (.) este (.) con problemas desde muy mínimos hasta muy graves (.)
P6.11	eh yo siento que en el momento en que a uno le llega un estudiante así (.) entra en crisis verdad (.) porque es lo primero (.) qué voy a hacer ↑ (.) o sea cómo va a ser el proceso de ellos ↑ (.) digamos aquí bueno los servicios de apoyo de aquí (.) aunque son: muy: buenos (.) no dan el apoyo suficiente (.) para poder sacar a un estudiante de estas (...)
P6.12	hemos tenido por ejemplo este chico Johnny que fue (.) que le dio una distrofia (.) yo lo conocí caminando (.) y luego todas las etapas de la distrofia (.) hasta que salió de mi aula (.) sali- cayó a otra aula (.) pero ya cuando cayó en otra aula él estaba muy dañado (.) sin embargo así llego a hasta las diecisiete años y se murió (.) pero este (.) con Johnny yo tuve que aprender un montón de cosas (.) y: inventar otras verdad (.) este él era mi mejor alumno ↑ (.) y él escribía bien (.) era el cuaderno más lindo (.) incluso él estando en silla de ruedas cuando ya le empezaron a temblar las manitas (.) yo igual siempre le escribía y todo (.)
P6.13	pero creo que es una de las experiencias más difíciles que he tenido verdad (.) porque (.) porque diay a uno se le han muerto estudiantes pero en otras ocasiones no cosas así (.) que uno los ha visto hasta darles el (tubo) (.) este con él hasta aprendí a usar unas cosas (.) que son como unas computadoras y no sé qué que son como largas (.) que es para que precisamente ellos que tienen <u>todas</u> esas cuestiones (.) aprendan a escribir (.) esté: ahí viera que difícil (.)
P6.14	tuve una chiquita (.) María José (.) que era igual (.) la misma cosa (.) ella también tiene una discapacidad (.) pero es permanente (.) ella lo demás lo tiene súper (.) y con ella también (.) ella sí tenía las manitas ya todas torcidas (.) pero con eso (.) ella podía hacer exámenes (.) podía escribir y hacer muchas cosas (.) pero no podía guardar el cuaderno (.) este: (.)
P6.15	yo siento que esas son de las cosas más importantes que le pasan a uno en la vida cotidiana (.) porque (.) lo cotidiano tiene muchos problemas (.) de muchas cosas que uno lo hizo mal (.) pero esas situaciones con estudiantes así (.) tiene (.) o sea le sacan a uno todo lo que uno no sabe y lo que uno no entiende (.) verdad (.) para poderlos atender ↓

E.6	de acuerdo (.) el otro tema se refiere a diversidad sexual (.) qué conoce usted sobre el tema de diversidad sexual ↑
P6.16	bueno vea yo en (.) todo lo que es diversidad sexual (.) soy una persona sumamente amplia (.) de <u>to:da la vida</u> (.) verdad (.) este (.) viví en un hogar en donde a nosotros se nos enseñó a respetar todas las cosas (.) de los demás (.) nos gustaran o no nos gustaran (.) entonces yo siento que eso motivó (.) le da a uno como cierta actitud (.) de ver las cosas en el ángulo correcto (.) y en el sentido de que uno sabe de que todos somos humanos y todos tenemos derechos y todos tenemos un montón de cosas (.) que no le gustan a las demás personas
P6.17	yo he tenido alumnos con (.) problemas de (.) con tendencias este (.) homosexuales (.) yo he tenido un montonón (.) y por nunca me ha tocado ningún asunto así como de problemas ni nada (.) porque digamos yo trato siempre que el aula (...) a todos (.) porque todos son diferentes (.) sean o no sea sexualmente diversos (.) verdad (.) este yo no permito (.) por ningún motivo (.) que nadie moleste a otra persona (.) por una cuestión (.)
P6.18	ayer tengo un alumno que un día de estos le dijeron (.) ¶ es que usted es especial ¶ (.) ellos cuando oyen especial siempre piensan en las personas que tienen (.) Síndrome de Down (.) todas esas cosas (.) a él le dijeron eso porque le preguntaron algo los chiquillos y no supo contestar (.) él nunca los entiende (.) y hace unas caras verdad (.) entonces claro (.) llegó y me dijo niña (.) es que me homo- me dijeron (.) me dijeron que yo era especial (.) y le dijo yo (.) si las personas especiales son diferentes a las demás (.) porque son mejores (.) porque no sé qué y ya (.) cuando lo vi fue que se bajó (.)
P6.19	entonces (.) uno de los que le había dicho (.) vino y me dijo (.) profe eso es el significado de especial (.) entonces le volví a dar la misma explicación (.) entonces casi le dijo (.) MONGOLÍTO (.) entonces le digo yo (.) venga acá (.) y le digo yo me hace el favor y se disculpa (.) porque aquí no existe ese término (.) en esta aula no se usa (.) entonces usted no es quién para decirle a él una cosa de esas (.) ahora le digo (.) bastaría saber qué experiencia tiene usted para decirle que es mongolito (.) y claro (.) se quedó (.) y no supo decirme por qué le había dicho así (.) lo que quería era molestarlo y ofenderlo (.)
P6.20	tengo un chico que las chiquillas dicen (.) ese es el niño niña (.) creo que ellas se dieron cuenta que era que yo no sabía (.) hasta que ya empecé y digo cómo les están diciendo niño niña ↑ (.) ya vi que tenía su: situación (.) y ahí estamos en un control (.) pero en verdad yo lo que hice fue dejarlo (.) niña mejor no venga (.) no me diga nada (.) dejémoslo así (.) porque él tiene que enfrentarse a todo y tiene que aprender a resolver ↓ (.) le digo yo no voy a (.) no gano nada con hacer un cerco (.) para que el no sé (.) no le digan (.) no le hagan (.) porque <u>él tiene que saberse defender</u> (.) y viera que bien que ha resultado (.) porque él (.) todos ya saben que él tiene una tendencia que (.) y ya nadie se pone a molestarlo ni nada (.) ya pasó la etapa en que estaban pendientes de eso (.) este: <u>hay uno</u> : ese que le digo que le gusta (...) y a veces como que se le resalta (.) se le sale un <u>poquito</u> (.) <u>pero digamos yo soy una persona muy amplia (.) y no me molesta (.)</u>
P6.21	y tuve también hace tres años (.) cuatro que di a segundo nivel (.) tuve niñas con lesbianismo (.) allí andan ya grandes afuera y con sus cosas pero (.) sinceramente no ha sido (.) yo pienso que <u>aquí en esta escuela</u> (.) no es un problema ninguna de esas cosas (.) este las <u>notamos</u> (.) tratamos de que los chicos no (.) o sea no caigan en (.) etiquetas ni cosas de esas (.) pero yo pienso que aquí si hemos tratado (.) o sea hasta el momento hemos logrado (.) minimizar cualquier tipo de (.) yo creo que tienen más problemas los maestros que los chiquitos
P6.22	(.) lamentablemente (.) yo siento que sí (.) porque cuando usted oye a un compañero que dice (.) ¶ ay ese chiquillo ↑ ya va por el ¶ (.) y digo yo y qué ↑ (.) en qué te afecta a vos eso ↓ (.) o sea nosotros somos los llamados a evitar que alguien haga ese tipo de

	comentarios (.) no los podemos hacer nosotros (.) pero los chiquillos no (.) ellos se aceptan entre ellos
P6.23	(.) es que viera (.) aquí nunca hemos tenido como una riña (.) o que alguien venga y haga un cerco para molestarlo (.) nunca por dicha (.) ni por color (.) <u>ni por nada</u> (.) porque tenemos niños de todas las ascendencias (.) yo tengo uno catalán (.) que es negritico (.) y él desde que entro (.) porque tiene unas facciones que no son (.) negroides (.) no sé (.) inmediatamente una chiquita dijo \uparrow ay que yo no sé qué (.) un negrito \uparrow (.) y yo digo y qué \uparrow (.) usted y yo somos un par de negras (.) y dice ah sí verdad que sí niña (.) o sea uno va tratando en dejar que eso se convierta en un problema para los chiquitos (.)
P6.24	entonces yo pienso (.) en esta escuela (.) específicamente (.) hasta donde yo he visto (.) yo siento que nosotros no (.) o sea no hemos hecho de eso una situación como (.) como algo de peli- (.) como de mucha preocupación (.) porque eh: o sea nos han llegado (.) viera como nos llegan (.) tenemos chiquitos de los hogarcitos estos del PANI (.) que vienen con un montón de cosas (.) y aquí se (.) se van (.) porque aquí no se permite que a ellos se les haga ningún ambiente extraño (.) hace dos años que teníamos algunos de esos chiquitos que fue algo terrorífico (.) de ahí de los hogares (.) que andaban ahí haciendo loco (.) ya se fueron (.) pero no dejaron aquí como un ambiente así feo (.)
P6.25	ves (.) entonces yo siento que no (.) sí pienso sí siento (.) porque lo he escuchado (.) que es la gente grande la que hace el problema (.) es donde más (.) por ejemplo (.) en algún momento me decía (.) \uparrow niña pero ese chiquito \uparrow (.) le digo pero cuál es el problema de ustedes \uparrow (.) \uparrow no pero es que \uparrow (.) y le digo \downarrow esto se va a ser un problema en el momento en que ustedes lo sigan (.) tratando (.) lo sigan magnificando (.) yo por ejemplo no tengo ningún problema (.) <u>es un chiquito súper cariñoso</u> (.) es así muy muy muy (.) cómo se llama (.) de detalles de cosas (.) <u>pero es así</u> (.) yo lo tengo que aceptar así (.) y eso a nadie más le tiene que importar (.) entonces también con ellas he tenido diferencias (.) pero yo siento que aquí en esta escuela no es (.) una situación así como de (.) de entrar en crisis porque llegó fulanito (.) hasta el momento lo hemos sabido sobrellevar (.)
P6.26	entonces este: (.) si viera que no (.) con todas las vivencias que hemos tenido (.) tenemos un estudiante palestino (.) no sé si ya salió o sale en esta generación (.) porque gracias a dios (.) o sea le digo esto así en un nivel así más como de confianza (.) porque aquí sí me enteré (.) casualmente (.) pero también hay un protocolo (.) con esos casos entonces (.) no pasó a mayor (.) en la escuela los estudiantes no saben nada de eso (.) entonces sí tenemos que estar enterados porque no sabemos en qué momento pasa alguna situación (.) pero sí hemos tenido (.) eso sí ha sido una gran diversidad de casos (.) pero eso los hemos ido tratando de manejar
P6.27	(.) tenemos protocolos para todas las cosas (.) este: y hemos tenido como una auto:(.) preparación en un montón de cosas (.) este lo del bullying (.) lo del acoso escolar (.) todo eso porque como eso se confunde mucho \downarrow (.) entonces para que los chicos tengan claro que es una cosa y la otra (...) porque el Ministerio dice \uparrow la encontré (.) la encontré \uparrow (.) pero uno lee la ley y hay unas cosas que no las entiende (.) entonces por más que las haya buscado (.) cómo enterarnos de las cosas (.) y digamos aquí el muchacho de trastornos emocionales (.) es una persona muy preparada en esas cosas (.) entonces nos saca de distintos enredos verdad
P6.28	porque hace un poco un chico (.) pero es cierto que el bullying y eso que se pegan entre ellos no es lo mismo (.) NO no es lo mismo (.) el problema es cuando uno confunde eso (.) y empieza a hacer un proceso de algo que no es (.) porque sí (.) claro que hemos tenido casos de acoso (.) de matonismo (.) pero <u>se para en el momento en que se tiene que parar</u> (.) pero hasta el momento hemos ido resolviendo con todo lo que nos ha venido

E.7	para redondear (.) cuáles diría usted que serían algunos aspectos importantes (.) necesarios para el abordaje de la diversidad
P6.29	bueno le voy a explicar (.) nosotros estamos en un programa desde hace como diez años que se llama Inclusión Educativa (.) es un programa en el cual nosotros hicimos una investigación (.) con todo (.) la universidad estatal y la Universidad de Costa Rica nos ayudaron en (.) a hacer el documento verdad (.) y a partir de ahí (.) este (.) por eso yo siento que tal vez no es tan problemática la cosa ↓ (.) sobre todo (.) digamos los maestros que tenemos mucho tiempo de estar aquí (.) que participamos en el proceso (.) este (.) sentimos eso sí la necesidad (.) y fue una de las cosas que pasó (.) de ir abordando todo este reguero de cosas que se generaron a partir de (.) una situación tan tremenda como es la inclusión educativa que (.) ya le había contado (.) lo de la discapacidad (.) la diversidad (.) todo asociado a la UNESCO para seguir participando de todas las propuestas que hace la universidad (.) en ese sentido (.)
P6.30	entonces yo siento (.) el mayor problema que tiene el docente (.) con el tratamiento de estas zonas indígenas ↓ (.) o sea debería existir alguna manera de capacitación (.) y no es capacitaciones de un mes dos meses y ya (.) es una capacitación continua (.) para que todo (.) porque el sistema educativo tiene un problema muy grande (.) es cada vez va llegando gente nueva (.) para asumir grupo (.) entonces tiene que ver con un sistema adaptado (.) que vaya tratando
P6.31	por ejemplo nosotros tenemos unas reuniones (.) para ir viendo (.) todo lo que van haciendo los equipos (.) las diversas cosas que nos toca a cada quien (.) para ver qué se mejora ↑ qué se quita ↑ (.) entonces nosotros tenemos sistemas evaluación de lo que vamos haciendo ↓ (.) entonces el tema de la diversidad está siem:pre presente (.) y también el otro tema de la (.) de lo que es la discapacidad (.) porque nosotros (.) de hecho en esta escuela (.) es de la poquitas instituciones (.) en las que se da la oportunidad a todas esas personas (.) nosotros estuvimos por recibir a una niña con (.) con Síndrome de Down (.) pero al final no sé qué fue lo que pasó y no vino (.) pero nosotros ya nos habíamos preparado para recibirla (.) y le digo <u>todos (.) toda la escuela (.)</u> verdad (.) porque un caso de esos no es solo el maestro el que lo tiene que asumir (.) sino que tiene que ser toda la comunidad educativa
P6.32	o sea (.) yo siento que el fallo o la debilidad está en la forma en que el maestro (.) tiene que asumir ese reto ↓ (.) entonces para esto tiene que tener capacitación (.) pero es como todo (.) el sistema educativo nosotros a veces (.) usted tiene que hacer tal cosa (.) y hay que hacerla (.) a como dé lugar (.) sin ninguna capacitación (.) pienso que esa es la debilidad (.) en esta escuela nosotros hacemos ampliaciones para que todas esas cosas (.) este no vaya a afectar este (.) la oferta educativa que presenta la escuela (.) yo creo que por ahí no andamos tan requetemal (.) andarán mal los que no está enterados (.)
P6.33	casi todas nosotras estamos a cargo de comités o equipos (.) de trabajo (.) entonces (.) eso hace (.) que uno se vaya empapando de un montón de cosas (.) pero ha sido como una auto-capacitación (.) porque el Ministerio no da (.) y si las da (.) son cuarenta horas de servicio civil (.) y eso no es (.) es no es (.) es venir Py enseñarle a las personas cómo tienen que manejar las cosas ^p (.) para que de verdad eso tenga un (.) porque a veces uno dice (.) qué lástima que hasta ahora sé tal cosa (.) y aquel alumno que tuve que tenía eso (.) no lo pude atender en aquel momento eso (.) pero ahí uno va como un vaquero para seguir saliendo avante
P6.34	si algo le digo yo (.) es que de esta escuela (.) es que aquí nosotros (.) hacemos lo posible en la medida para que los chiquitos este (.) en general (.) tengan el ambiente adecuado (.) para que puedan desarrollarse ↓ (.) incluyendo todas las cosas (.) e:h dificultosas que ellos traen (.) verdad (.) y uno va tratando ahí de ver cómo los va (.) este (.) adaptando en esas partes (.) y ayudarles a salir adelante (.)

P6.35	yo tengo una alumna de adecuación curricular significativa aquí (.) que decían que tenía Síndrome de Down y no sé qué (.) y ahora resulta que es la mejor estudiante de un colegio técnico (.) <u>y hasta la van a dar una beca para estudiar</u> (.) y en segundo año de colegio (.) superó la situación que tenía (.) entonces yo digo (.) las adecuaciones tampoco son para toda la vida (.) en algunos casos que no son ya (.) que los traen ya genéticos (.) pero diay aquí tratamos (.) lo más que podemos de ayudar en eso (.) pero sí necesitamos mucho apoyo (.) en esta parte que es saber el tratamiento adecuado (.) este tenemos un montón de niños con esas situaciones sexuales (.) y diay (.) <u>hay que aceptarlo</u> (.) aquí lo que hacemos es tratar de ver si el ambiente (.) no se les va a pasar a ellos adverso
-------	---

Entrevista: 7
 Área: Básicas
 Sexo: Mujer
 Zona: Urbana

	Discurso oral
E.1	en primera instancia (.) en términos generales qué comprende usted por diversidad ↑
P7.1	como diversidad (-) bueno no sé (.) tiene que ver un poco con todo lo que es el género (.) los gustos (.) las habilidades las actitudes (.) todo eso que tienen cada persona (.) cada grupo de personas (.) es lo que yo puedo entender (.)
E.2	y cómo considera usted que se manifiesta la diversidad en una institución educativa
P7.2	a:h mucho ↑ (.) porque (.) manejamos grupos (.) mínimo de veinte (.) en adelante niños (.) con diferencias verdad (.) porque la diversidad no solo tiene que ver con discapacidades (.) puede ser al contrario verdad (.) con habilidades (.) entonces también de tener niños que les cuesta muchísimo ↑ (.) a tener niños que más bien se aburren demasiado (.) porque más bien son muy inteligentes (.) o un poco más de lo normal (.)
P7.3.	entonces (.) en las escuelas se da muchísima (.) muchísima diversidad ↑ e:h y no tanto también en los alumnos (.) sino también hasta en los padres de familia (.) entonces por ahí Sí (.) en la escuela totalmente en to:dos los aspectos
E.3	y cuál ha sido su experiencia ↑
P7.4	he tenido casos de niños (.) des:de (.) adecuaciones sig:ni:ficativas (.) verdad (.) una niña que tenía por ejemplo un síndrome que se llamaba Síndrome de Ito (.) que es como uno entre cada (.) no sé (.) mil personas en el mundo que lo puede tener ↓ (.) y ella pade- (.) tenían lo que son (.) lagunas mentales (.) e:h desde como le digo (.) situaciones como ella (.) que hoy usted le explicaba algo (.) y tiene lagunas (.) y al día siguiente no se acordaba ni lo que le explique ayer (.) ni lo de hace una semana (.) era frustrante (.) como docente (.) porque diay (.) todo lo que tal vez hoy aprendimos un poco ↑ (.) disque supuestamente salió un poco ↑ (.) al día siguiente tal vez no sabía nada (.) o sabía la mitad (.) entonces (.) por ahí es muy frustrante (.)
P7.5.	a: como he tenido casos de niños (.) que más bien está superior (.) en alguna materia (.) en varias (.) eh verdad (.) superior a todos los demás (.) entonces también que empezar buscando que y todo (.) se le motiva a él a seguir más de lo que él es ↓ (.) entonces por ahí (.) por esos lados es por donde he tenido más experiencia en diversidad
P7.6	(.) ahora en cuanto a diversidad si hablamos a nivel: (.) eh sexual digamos un poco (.) en cuanto al género (.) e:h en la época en la que estamos ahora (.) eh se ven más casos de niños muy pequeños (.) teniendo ciertas características ↑ (.) de personas verdad ↑ (.) que pudieran ser (.) gays tal vez en un futuro (.) entonces tal vez por ahí (.) tenemos muchos casos de niños también (.) que ya empiezan a tener ciertas características (.) que uno por ahí las puede asociar (.) PARA EL FUTURO (.) sin saber muy bien (.) si pueden o no pueden ser por ese lado
E.4	en ambos casos (.) cuál considera usted que debe ser (.) o es el abordaje que se debe dar (.) como docente
P7.7	en cuáles (.) a nivel como le dije de (.)
E.5	en las dos situaciones (.)
P7.8	de género y a nivel de: (.) los niños que tienen
E.6	discapacidad
P7.9	o discapacidad o al contrario (.) cuál era la pregunta ↑
E.7	cuál es abordaje que usted como docente
P7.10	es complica:do (.) es complicado (.) porque tenés el caso de niños que requieren mucha atención individualiza:da (.) en un grupo demasiado amplio ↓ (.) entonces por más de

	que uno trata de sentarse un rato con esa persona para explicarle una clase (.) mientras los otros están trabajando (.) es un poco complicado porque también los otros tienen preguntas se acercan y vienen y dicen y preguntan (.) y hay que resolver cosas (.) entonces en realidad (.) es un poco frustrante (.) porque uno no tiene todo el tiempo necesario (.) para tratar de encausar más esos casos (.)
P7.11	y: en los que son: (.) mucho más eh dotados (.) y en los que son un poco más dotados (.) es más fácil porque con ellos (.) con un poco de motivación (.) usted les puede poner una práctica <u>mayor</u> (.) o una práctica con unos números más complicados (.) o que vaya a investigar a la biblioteca: tal tema (.) o si terminas puedes hacer tal (.) entonces con ellos se puede manejar un poco más (.) porque ellos no requieren mucha explicación (.) y ellos son más autodidactas (.) eh comprenden muy rápido las cosas (.)
P7.12	y en cuanto a las (.) como le digo yo manejo niños muy pequeños (.) niños digamos que empiezan a tener algún tipo de preferencia sexual (.) es un poco complicado (.) porque hay que empezar a llegarle a la familia (.) a la mamá y al papá (.) y hasta qué punto (.) ellos permiten (.) o ellos dicen (.) la maestra ya dijo tal cosa (.) y: y eso es incorrecto (.) y ya quien sabe qué (.) y más es un punto negativo (.) en eso sí hay que tener mucho cuidado (.)
P7.13	entonces gracias a dios por ejemplo en esta escuela (.) hay orientadores (.) hay un encargado de problemas emocionales y de conducta (.) entonces en ese caso se pide ayuda de ellos (.) para luego <u>pode:r</u> llegar y ver (.) para poder llegar y hablar con los papás y abordarlo por ese lado (.) verdad y: (.)
P7.14	e:h yo he tenido casos en otra escuela (.) de una mamá que le hablamos de un caso de un niño así (.) y: por ejemplo no le gustaba jugar fútbol con los amigos pero él era (.) ÉL ERA LA: PO:RR:ISTA (.) del grupo de los chiquitos (.) y le hacía porras a todos (.) entonces imagínese los problemas en la clase (.) <u>porque entonces lo molestaban por un montón de situaciones</u> (.) que uno no puede permitir eso (.) pero hablando con la mamá dice (.) ya eso: el (.) el pediatra llegó y dijo que no tenía ningún problema (.) Y USTEDES NO SEA NECIOS y no molesten sobre algo que NO (.) entonces ya por ahí (.) diay ya uno pierde esa parte
P7.15	SE TRA:TA (.) de que obviamente en el caso de estos niños (.) obviamente dentro del grupo (.) lo respeten (.) no hayan burlas (.) no hayan bromas (.) apodos (.) verdad (.) en ese sentido sí se trata en la medida de lo posible (.) de que (.) no sufra (.) ese tipo de abusos (.) pero también a veces es complicado (.) verdad y: y: diay uno trata (.) más que está en el proceso verdad de formación (.) pero ese sí es un tema ya (.) <u>muy delicado (.) muy delicado</u>
E.8	y en este caso que usted señala que habla con los papás (.) cómo desarrolla este acercamiento en este caso
P7.16	eh: mmm como le digo (.) cuando son en estos casos (.) por lo general no se hablan solos (.) o sea (.) yo no hablo directamente con los papás (.) se busca un especialista mucho mejor en esto (.) de cómo abordar esos temas (.) entonces como le digo (.) aquí tenemos orientadora (.) entonces obviamente se le pide la ayuda a ella (.) y ella está con nosotros (.) o el <u>compañero</u> como le digo de: (.) de emocionales y de conducta (.)
P7.17	ellos por lo general en estos casos (.) siempre están ahí (.) y son por lo general los que empiezan (.) verdad explicando ciertas <u>conductas</u> que se ha visto (.) e:h dentro del aula o en los recreos de: el estudiante verdad y qué cosas quizás eh (.) nos están preocupando (.) porque ya a nivel social ese niño presenta tales conductas y los otros niños (.) verdad también se ha presentado tales situaciones (.) se ha tenido que abordar de esa forma (.) y viendo un poco también (.) eh preguntando un poco la dinámica familia:r (.) y si él es un niño único (.) que con quien comparte (.) y ese tipo de cosas (.) ver hasta qué punto por AHÍ (.) ver en qué tanta apertura están en los papas (.) o que tanta <u>negativida:d</u> (.) o no importa (.) verdad eh (.) entonces por ahí se:: llega para llegar y decir (.) que

	<u>posi:blemente hemos visto ciertos aspectos</u> (.) ciertas características o cosas (.) verdad (.) que nos están llamado la atención (.)
P7.18	pero nunca (.) o sea como dirigiéndolo para eso (.) pero nunca (.) señalándolo ni nada (.) porque como le digo (.) son niños en procesos de formación (.) y diay ahora (.) pue:de ser al- no sé (.) alguna característica (.) nos puede decir que puede ser algo de eso (.) pero quizás ya más adelante no (.) entonces se trata más que todo de (.) de que los papás sepan (.) e:h ciertas características o situaciones (.) que hemos visto (.) que hemos visto dentro del aula (-) pero como le digo (.) <u>no los manejamos solos</u> (.) lo manejamos con algún profesional que nos ayuden a guiarlos
E.9	y cómo siente que ha sido la experiencia en la escuela en relación a este tema
P7.19	es complicado (.) porque depende mucho de las creencias (.) también depende mucho yo no sé por qué pero la verdad es que yo lo siento así (.) hasta de las edades de los docentes ↓ (.) entre má:s (.) viejitos sean los docentes (.) verdad (.) como que tienen ideas muy tajantes y muy preconcebidas (.) en ese aspecto (.) y: de hecho (.) yo creo que antes los papás lo agarraban y lo mataban (.) y seguramente que nadie podía (.) entrecomillas decir que se salía del closet (.) por el miedo y el temor a la familia (.) y al rechazo y todo (.)
P7.20	en la actualidad (.) no sé (.) siento que los papás están como viendo (.) una era más moderna y todo: (.) y en cierta forma ha habido un poco más de apertura en ese aspecto ↓ (.) pero en anteriores no (.) entonces digamos (.) he depende mucho del docente ↓ (.) e:h obviamente estamos claros en las leyes verdad (.) eh aquí no se señala ni se dice (.) ni se maltrata (.) ni se estimula a favor ni en contra (.) si un estudiante más a hombre o a mujer (.) no es ningún problema (.) pero como le digo (.) lo que si tratamos y procuramos (.) es evitar un poco si se le puede dar algún tipo de bullying y todo (.) y en eso tenemos también mucho apoyo de la dirección ↓ (.) porque como le digo (.) eso puede acarrear (.)
P7.21	los niños peque:nos son súper sinceros (.) o sea dicen la verdad muy fácil (.) yo me puedo poner aquí con un niño y me habla en media hora de toda la situación familiar (.) en comparación a los más grandes (.) a los de sexto (.) que son todavía ya más reservados (.) pero también yo siento <u>que los niños</u> (.) ahora los más pequeños (.) son muy crueles (.) o sea usted es cuatro ojos (.) usted desde que es usted es un idiota usted (.) o sea se tratan muy mal (.) y: eso hace (.) ya que tengamos que trabajar con mucho cuidado (.) con esa clase de niños y todo (.) porque a nivel general los niños pequeños son muy crueles con sus pares ↓ (.) entonces por ahí si debemos de evitar que eso ni empiece (.) ni mucho menos que se haga más grande (.)
E.10	de acuerdo (.) quisiera agregar algo más ↑
P7.22	este es un tema interesante (.) la verdad es un tema interesante de investigar (.) hay tanto que hablar de eso (.) y tan complicado verdad (.) también de una u otra forma verdad (.) e:h los niños en este tiempo siente mucho el rechazo ↓ (.) mucho el apoyo y el amor (.) entonces también por todo ese lado a veces es complicado situaciones de esas pero (.) pero no está interesante el tema

Entrevista: 8
 Área: Básicas
 Sexo: Mujer
 Zona: Semi-rural

	Discurso oral
E.1	qué entiende usted por el concepto de diversidad ↑
P8.1	el concepto de diversidad se refiere a: (.) diferentes especies o diferentes personas (.) con e:h (.) puntos de vista diferentes (.) o en el caso de las especies (.) pues estaríamos hablando de características diferentes ↓
E.2	cómo considera usted que se manifiesta la diversidad en una escuela ↑
P8.2	bueno (.) cuando uno recibe un grupo de estudiantes (.) ya con solo recibirlo (.) usted está viendo la diversidad (.) porque todos vienen como de microculturas verdad (.) entonces venimos como de pensamientos diferentes ↑ (.) de: formas de (.) expresar la moral (.) diferente (.) de ver la (.) diferentes puntos de vista (.) sociales (.) diferente como la religión (.) la sexualidad (.) eh mmm la educación (.) entonces desde que uno ingresa a un grupo de estudiantes (.) ya ahí pueden empezar a ver la diversidad ↓ (.) igualmente con el personal (.) verdad ↑ (.) todos venimos de familias diferentes (.) venimos crianzas diferentes entonces
E.2	y cuáles son como los aspectos de diversidad que usted percibe más en este espacio educativo ↑
P8.3	yo siento que (.) desde el nivel de materno que son los chicos más pequeños (.) e:h se perciben en ellos (.) eh desde (.) desde muy pequeñitos (.) conductas que se relacionan con (-) mmm pues <u>como machismo</u> (.) o conductas que la sociedad va inclinando a las mujeres que tienen (.) que de una forma (.) por ser mu(.)jer (.) eso me parece que eso tiene que ver des- con la diversidad (.) y: con la diversidad del manejo de los alimentos (.) de los hábitos (.) de las conductas para dirigirse a otras personas (.) todas esas cosas
E.3	cuál ha sido su experiencia en el tema de diversidad (.) relacionado con discapacidad ↑
P8.4	pues he tenido una amplia experiencia (.) yo estudié educación especial (.) entonces por ahí pues hemos visto bastante (.) he tenido niños integrados (.) casi <u>todos</u> los años que he trabajado (.) entonces han sido experiencias muy ricas en relación a ese tema ↓ (.) y: e:h (.) pues normalmente sí he llevado cursos relacionados a diversidad (.) entonces siempre he estado como en contacto
E.4	en su experiencia trabajando aquí en la escuela (.) cuál considera usted que debe ser el manejo que un docente debe darle a los estudiantes con algún tipo de discapacidad ↑
P8.5	vieras que mi forma de pensar es que uno nun:ca debe presentar a un estudiante como si tuviera alguna característica especial (.) aunque: la (.) aunque <u>ten:ga</u> una necesidad educativa por la cual los padres han tenido que hablar con uno (.) niña es que mi hijo necesita ayuda para tal cosa (.) aunque los papás le hayan comunicado a uno la situación (.) a mí nunca me gusta presentar al niño como algo diferente (.) porque enton:ces ya está haciendo uno la diferencia (.) sino que <u>todos llegaron</u> (.) y todos hacen lo mismo (.)
P8.6	<u>pero</u> (.) si uno en el transcurso de (.) de los días (.) cuando se presenta alguna situación (.) entonces uno explica (.) por ejemplo este niño e:h (-) no puede hacer eso de esta manera (.) pero lo puede hacer de esta otra manera (.) entonces para que (.) ojalá todos estemos como integrados (.) porque el concepto de diversidad va como muy de la mano con el concepto de <u>integración</u> verdad
E.5	respecto al manejo en el salón de clases (.) cuál es su forma de trabajar
P8.7	igual (.) todos son iguales (.) si hay una necesidad educativa especial (.) que generalmente han sido como adecuaciones de acceso (.) entonces se le brinda al niño el espacio (.) o la silla (.) o l:a situaciones digamos en el servicio sanitario (.) cosas así (.)

	se le brinda la ayuda (.) pero: (.) no se maneja (.) no hay un manejo diferente ni de límites ni de preferencias ni de nada ↓ (.) tiene el mismo manejo que con el resto de los estudiantes
E.6	pasando a la otra vertiente de la investigación que tiene que ver con diversidad sexual (.) qué conoce usted sobre el tema de diversidad sexual ↑
P8.8	bueno (.) el año pasado que llevé un curso con el Colypro (.) estuve un poquito más empapada del asunto ↓ (.) eh meditando de esto (.) ha sido un poco conflictivo (.) y yo creo que es que nosotros somos una generación que hemos tenido que adaptarnos a: (.) a una sexualidad más diversa (.) que por ejemplo cuando yo estaba en el colegio (.) entonces ahora las condiciones son más abiertas (.) las expresiones de las personas en general indiferentemente de sus preferencias son más abiertas (.) entonces creo que para la moral (.) la cultura (.) la sociedad en la que uno fue criado (.) ha sido un poquito difícil
P8.9	yo siempre trato (.) como de no hacer diferencias (.) no separar a los niños por (-) por sexualidad verdad (.) digamos (.) no es que hombres y mujeres de un lado (.) no no (.) siempre están revueltos (.) mis alumnos siempre están revueltos en las filas (.) en las mesas en todas partes (.) entonces no hay (.) yo trato de no hacer esas diferencias ↓ (.) <u>sin embargo</u> (.) a veces aparecen <u>ciertas</u> situaciones que son <u>difíciles</u> de manejar para uno (.) por ejemplo un niño que tiene dos mamás (.) y no tiene papá (.) presente (.) o: (-) dos papás y una mamá: (.) estas este tipo de situaciones (.) a mí me parece que para la (.) la crianza que tuvo uno (.) aún es poco difícil de manejar
P8.10	y un día de estos lo comentaba por cierto con una compañera (.) que yo le decía (.) yo tengo amigos (.) que tienen preferencias sexuales diferentes a la mía (.) y para mí conversar (.) salir con ellos es lo mismo (.) pero <u>ha:y ciertas conductas de la gente que uno todavía sigue prejuiciando</u>
E.7	y cuál sería la dificultad en esos casos que usted me está planteado ↑ (.) de un niño con dos papás o dos mamás
P8.11	ok (.) por ejemplo cuando se ve el tema de la familia ↓ (.) entonces uno presenta muchos tipos de familia (.) y uno dice (.) bueno chicos (.) hay familias que tienen dos mamá (.) pero cuando llega eso ↑ (.) <u>cómo</u> ↑ le explica uno a los niños que: si un niño fue engendrado por un papá y una mamá (.) que cómo va a tener dos mamás (.) y cómo pudo haber tenido dos mamás (.) esas cosas para mí (.) aún son difíciles de explicárselos a los niños
E.8	y cuál ha sido su experiencia en relación a este tema de diversidad sexual propiamente relacionado con los niños (.)
P8.12	sí (.) yo no he tenido experiencias (.) e:h (.) con mis alumnos (.) de verlos digamos con un tendencia diferente (.) a la <u>mía</u> (.) o una e:h (.) pues algo que no es lo que socialmente se espera ↓ (.) pero: si a veces he (.) uno se da cuenta que en el jardín de niños hay (.) estudiantes que tal vez (.) tienen un (.) <u>gu:stos</u> (.) o preferencias diferentes a las que (.) <u>nor-</u> la norma tiene verdad y (.)
P8.13	cuando se habla de norma es un concepto difícil verdad (.) porque <u>nadie es normal</u> (.) pero hay como un estereotipo tal vez (.) entonces este (.) mi criterio es como (.) se maneja igual (.) se trabaja igual (.) si el niño prefiere jugar con una cosa que no (.) que no con otra (.) que la sociedad ha establecido (.) yo no tengo problemas con eso (.)
E.9	ahora decía que no había tenido ninguna experiencia directamente (.) pero pensando hipotéticamente (.) que pasaría
P8.14	bueno (.) como ellos están muy pequeñitos (.) <u>no es muy común</u> que pasen esas cosas (.) porque uno trata de explicarles a ellos que no están en edades como para todavía tener ciertos juegos o conductas sexuales relacionadas como a la adolescencia (.) la adultez (.) pero eh: (.) sí (.) yo me siento limitada un poco en ese campo (.) me siento todavía que no tengo el (.) el manejo para (.) y no sé (.) si qué qué están haciendo las

	maestras de la escuela por ejemplo (.) las maestra de sexto que los estudiantes ya manifiestan conductas BASTANTE relacionadas con el sexo (.) con la sexualidad (.) entonces qué hacen ellas (.) no sé (risas) no sé tengo idea y tampoco sé cómo actuaría yo
E.10	hay otro tema que no tiene que ver tanto con orientación sexual (.) sino con identidad sexual (.) ya no tanto como se relacionan los niños según su sexo (.) sino cómo se identificación en relación a su sexo
P8.15	sí sí (.) sí he tenido experiencias (.) por eso yo le decía a usted que para mí es muy marcado el asunto del machismo y el trato a las mujeres (.) que <u>no es</u> feminismo (.) es que es diferente verdad (.) es diferente (.) más bien yo creo que sigue siendo machismo (.) hay conducta de hombres y mujeres que es muy marcada (.) y tiene mucho que ver con el machismo (.) entonces MUY normal que las niñas estén jugando casita (.) haciendo comida (.) muy normal que los niños estén jugando carros (.) pero eh (.) a pesar de eso (.) o que los niños sea violentos y las niñas como sutiles (.) eso es muy normal
P8.16	pero yo he notado ahora (.) que: los niños (.) les gusta jugar de hacer comida (.) y las niñas les también de jugar carros (.) y yo trato también de impulsar esas cosas (.)
P8.17	porque me parece que (.) la verdad (.) yo siempre fui así verdad (.) como en la época de mi infancia (.) mientras las amiguitas pedían barbies (.) yo pedía patines bicicletas bolas y todas cosas que tenían que ver como (.) con deportes ↓ (.) entonces siempre me ha gustado como eso (.) he visto niños que les gusta mucho (.) pintar con colores que se dice que son de las mujeres (.) porque eso es otra cosa verdad (.) con la ropa (.) que los niños dicen que el rosado es de la mujer y que el azul es el de los hombres (.) entonces yo tra:to como de cortar con esas cosas (.) o que
P8.18	el año pasado hicimos una actividad muy bonita ↑ (.) y yo les decía que (.) que todos somos con un color diferente de la caja de lápices (.) y que la caja de lápices le falta un color (.) y ya no sería la misma caja de lápices (.) entonces para que ellos vean que cualquier color es tan importante como el otro como ellos
E.11	eso sería todo (.) no sé si quisiera agregar algo más de su experiencia vivida en relación a esos temas
P8.19	yo creo que es importante el concepto que se está manejando de diversidad (.) yo creo que excelente que es (.) que crearan un día de (.) creo que hay un día de la diversi- (.) es que tiene un nombre como muy largo pero un día como de la diversidad (.) me parece excelente el movimiento (.) y la Municipalidad de Heredia lo promueve (.) y todas esas cosas excelente (.) pero sí (.) es un cambio muy grande para las personas (.) todavía (.) yo que no estoy TAN mayor (.) voy como ahí (.) navegando en el cambio ↓ (.) creo que para los adultos ha sido mu:y difícil (.) hacer un cambio de esto (.) porque yo escucho a mi papá y a mi mamá (.) y ellos todavía se refieren a conceptos muy marcados del hombre y la mujer (.)
P8.20	veo mi hijo (.) mi hijo tiene veinte años (.) estudia en la UCR (.) y el concepto de él es TO:TALMENTE abierto verdad (.) él dice (.) para mi es normal: (.) que hayan dos chicos juntos (.) dos chicas eso es (.) un día de estos alguien hizo un comentario de eso (.) y él dijo (.) pero por qué (.) eso es tan normal en la universidad (.) entonces la gente se sigue asustando por esas cosas ↓↑ (.) que eso pase como <u>tan: li:bre</u> (.) pero (.) yo creo que le va mejor a él que tiene ese concepto tan abierto (.) que a nosotros que nos ha (.) que nos han tenido que (.) meter en el rol
E.12	como última pregunta (.) cuál creería usted que debería ser el rol de la institución educativa en estos niveles tan iniciales (.) en relación a esos temas
P8.21	yo sigo teniendo mis dudas respecto al manejo de esto (.) porque (.) hasta qué punto una cosa es (.) que se manifiesta la diversidad por naturalidad (.) y otra cosa es que se

<p>manifiesta la diversidad por una conducta (.) de imitación (.) y como los niños tienden mucho a eso (.) entonces creo que hace falta un poco de orientación para (.) para nosotros los docentes ↓ (.) y para las instituciones educativas (.) hace falta un poco de orientación al respecto (.) y me parece que uno tiene que tratar (.) sobre todo el respecto (.) el respeto por la diversidad (.) cultural (.) de etnia (.) de religión de (.) igual de sexualidad (.) el mismo respeto se tiene que dar (.) en una institución hacia todos los niveles</p>

Entrevista: 9

Área: Materias Básicas

Sexo: Mujer

Zona: Semi-rural

	Discurso oral
E.1	qué entiende usted en términos generales por diversidad ↑
P9.1	yo creo que la diversidad este (.) es que todos somos diferentes ↓ (.) en un momento se decía que todos éramos iguales (.) que todos tenemos las mismas derechos y oportunidades (.) e intereses inclusive (.) en algún momento inclusive (.) a nivel de educación (.) se manejó que todo tenía que ser igual verdad (.) porque todos aprendíamos igual (.) o todos necesitábamos igual (.) y este yo creo que no (.) es al contrario [risa] el mundo está rodeado (.) está entero de gente diferente verdad (.) con diferentes intereses (.) diferentes necesidades (.)
P9.2	aunque sí (.) todo tenemos iguales de- (.) iguales derechos oportunidades (.) pero este: (.) uno lo ve en el aula (.) uno tiene un montón de personalidades diferentes (.) de chiquillos con realidades diferentes verdad (.) y eso enriquece montones el quehacer en (.) en una comunidad (.) en un aula (.) este y (-) son (.) a mí me llama mucho la atención (.) a veces los adultos somos los que más hacemos la diferencia (.) o: o tendemos a (.) a ver esas cosas (.) que lo diverso no es tan bueno o no es tan acertado ↑ (.)
P9.3	por ejemplo el año pasado yo tengo una alumna que es muy blanca ↓ (.) y eh: una chiquita en otra aula (.) como muy morenita (.) creo que venía de San Carlos o era nicaragüense (.) y la mía le hizo comentarios muy groseros a ella ↓ (.) entonces este (.) tuvimos que conversar con ella (.) conversar con la mamá ↓ (.) y este parte de los temas que nosotros trabajamos también es esa diversidad de personas verdad (.) que existen
E.2	cuáles son los aspectos que usted considera que marcan más la diversidad en un centro educativo
P9.4	bueno yo pienso que este (.) hay diversidad de (.) de realidades y a partir de esas realidades [risa] verdad (.) eh uno podría pensar (.) en el color de la piel (.) el tamaño (.) hay niños que aunque todos (.) digamos tienen cinco años (.) hay unos muy grandes (.) otros más pequeños (.) hay gruesos (.) hay delgados (.) hay este (.) chicos más tranquilos (.) otros vienen son más explosivos (.) son más dinámicos (.) algunos son más calladitos (.) otros son más introvertidos (.) hay diversidad también en los ritmos de aprendizaje ↓ (.) hay chicos que vienen muy adelantados ↑ (.) con mucho conocimiento verdad (.) pero otros uno dice (.) aquí falta (.) tal vez faltó motivación o tal vez (.) no sé (.) entonces hay que empezar todavía de más (.) más abajito verdad (.) más atrás (.)
P9.5	este (-) bueno yo he tenido alumnos aquí con discapacidad físicas verdad (.) si hablamos de diversidad (.) he tenido alumnos con usa (.) con andaderas (.) tuve un chico también con problemas en las piernitas que usaba unos aparatos ↑ (.) este: (.) este año por ejemplo (.) tengo una niña que viene llegando de Estados Unidos (.) entonces ella se está adaptando ↓ (.) es hija de costarricenses (.) pero di desde bebé está allá (.) entonces el lenguaje (.) sí me entiende español (.) pero ella está aprendiendo ↓ (.) cómo usar (.) entonces hay diversidad [risa] yo creo que en todo verdad
E.3	ahora que mencionaba el tema de discapacidad (.) cuál sido su experiencia en relación al tema de discapacidad ↑
P9.6	viera que este (.) ha sido un reto (.) cuando tuve a este chico (.) que me (.) lo trajeron de la escuela (.) era un chico integrado de la escuela de enseñanza especial ↓ (.) este yo me asusté mucho (.) porque yo decía (.) nunca he tenido esta experiencia (.) y si yo no puedo darle lo que el necesita ↑ (.) o los compañeros (.) pero fue sumamente enriquecedor (.) yo siento que (.) como le vuelvo a decir (.) los adultos somos los que ponemos más límites ↓ (.)

P9.7	la mamá de él estaba (.) asustadísima ↑ (.) me iba a traer una mesa especial que no sé quién [risa] le había dicho (.) y este (.) ella pasaba ahí afuera (.) y era aquel susto (.) y el chiquillo se adaptó de lo más bien ↓ (.) los compañeros (.) ellos más bien lo cuidaban (.) lo chineaban (.) hubo un momento en que yo tuve que decirles (.) no dejen que él (.) este (.) se valga por sí mismo (.) porque ellos querían (.) más bien sobreprotegerlo verdad (.)
P9.8	entonces yo pienso que yo aprendí mucho (.) [risa] él aprendió mucho (.) la mamá también (.) el chiquillo se desarrolló (.) en un momento a otro en los toboganes se lanzaba (.) dejaba la andadera por ahí (.) se lanzaba (.) los demás lo lo (.) lo ayudaban (.) entonces yo pienso que este (.) sí se puede trabajar con esos niños verdad ↓ (.) en el caso (.) yo he tenido discapacidades físicas (.)
P9.9	tuve otro chico también (.) como le digo (.) y él también los (.) los niños (.) yo siento que uno conversa con ellos y les explica (.) si hay que tener un cuidado especial ↓ (.) pero después de ahí es uno más en el grupo verdad (.) yo no vi que (.) ni que me lo discriminaran (.) ni me lo hicieran de lado (.) <u>más bien</u> él era como él chineado del grupo (.) mjm <u>las chiquitas</u> (.) vieras que es muy (.) será porque las mujeres tenemos eso verdad (.) como más maternas (.) ellas mismas tratan de (.) de cuidarlos y de todo verdad
E.4	entonces cómo diría usted que debería ser en términos generales el abordaje por parte de un docente
P9.10	este (.) yo siento que sí hay sí hay (.) si hay discapacidades que se pueden trabajar en las aulas regulares verdad ↓ (.) este (.) de hecho creo que por ahí va la tendencia (.) que quieren desaparecer los centros especiales verdad (.) este (.) yo siento que a veces también es como cuestión de prepararnos nosotros también un poquito más (.) ^P de estudiar verdad ^P (.) o de recibir algún tipo de capacitación (.) y si no son chicos (.) yo creo que tal vez lo que costaría más es trabajar la parte cuando hay discapacidades cognitivas ↑ verdad (.) o ya (.) otros tipos como más (.) qué le puedo decir (.) e:h (.) ^P retardo o una cosa así verdad ^P (.) este:
P9.11	el año pasado nosotros tuvimos aquí (.) un caso de un chico (.) bueno ya fue devuelto al centro (.) de educación especial (.) pero ya él (.) por eso le digo (.) el problema ya era como ^P más grave (.) no controlaba esfínteres (.) entonces la parte social (.) e:h era diferente ^P (.) pero yo siento que ahí (.) es cuestión como de uno también querer (.) [risa] y aceptar esos retos (.) porque para trabajar en eso hay tener como mucha (.) mucha vocación verdad (.) este y nunca perder el amor por los (.) por los chicos ↓ (.)
E.5	pasando ahora al otro tema (.) que es en relación con diversidad sexual (.) qué conoce usted en relación a este tema
P9.12	bueno este (.) diversidad sexual eh (-) yo le voy a ser muy sincera (.) yo creo que dios creo a un hombre y una mujer verdad ↓ (.) este y que sí hay personas pues que hay (.) tal vez por una cuestión genética (.) que que (.) puedan tener ahí alguna otra este (.) inclinación (.) yo respeto montones verdad (.) ahora toda l (.) todo este boom de la diversidad sexual que hay (.)
P9.13	sin embargo este he estado (.) yo investigo verdad (.) porque eh (.) fue interesante (.) una vez recibimos una charla (.) y por ahí alguien nos decía (.) no es que (.) creo que las tendencias (.) si un chiquito de seis años me dice que es un hombre (.) pero me dice que él quiere (.) ser una mujer (.) que ahora los derechos sexuales [risa] y todo eso (.) hay que <u>permitírsele</u> (.)
P9.14	entonces recibí una (.) una charla con una médico (.) que ella nos explicaba el punto de vista de (.) de la Asociación Americana de Pediatría verdad ↓ (.) y ella decía que hay tener mucho cuidado al manejar este tema en edades muy tempranas (.) porque yo siento que a veces este (.) los chicos no están como (.) preparados (.) o no tienen claro verdad (.) ella nos explicaba que sí (.) que hay personas que <u>genéticamente</u> pues este eh (.)

	tienen (.) una situación particular ↓ (.) verdad (.) pero que (.) este (.) hay que saber cómo manejarlo como a nivel de (.) de preescolar verdad (.)
P9.15	por otro lado (.) entonces yo voy a comentar que (.) yo en una ocasión aquí tuve un niño (.) con dos mamás verdad (.) [risa] entonces este (.) eh (.) las mamás (.) <u>muy respetuosas las dos</u> (.) conmigo (.) este muy responsables (.) personas que yo no puedo decir (.) y en todo momento la relación mía con ellas fue de (.) de muchísimo (.) respeto verdad ↓ (.) este (.) y el chiquito yo creo que (.) di era un chiquillo muy cuidado (.) ya debe estar no sé (.) en tercer grado (.) pero sí este (.) fue (.) tal vez es que son temas todavía tabú verdad (.) en la sociedad (.) entonces uno (.) también se asusta verdad (.) de cómo manejarlo ↓ (.) pero este con mucho respeto siento yo que uno lo puede manejar verdad las cosas (.)
E.6	en el caso de estudiantes propiamente (.) ha tenido alguna experiencia en este tema trabajando con estudiantes (.) o en caso de que no la tuviese (.) cómo trabajaría ↑
P9.16	sí (.) bueno no no (.) no he tenido experiencias (.) tal vez por la edad como le digo de los chicos (.) verdad (.) este no he recibido percibido ninguna situación así (.) nunca se me ha presentado como un chiquillo como que uno diga (.)
E.7	una situación cómo ↑
P9.17	como complicada verdad ↓ (.) como un chiquito que me diga (.) no sé (.) o o que uno le vea gestos o algo así como de (.) un varón de chiquita (.) o como decíamos antes (.) ↑ ay que chiquillos más (.) más afeminados ↑ o cosas así (.) no no (.) yo no sabría (.) esa es una inquietud mía (.) cómo actuar ante eso verdad (.) y este (.) yo siento que ahí también nos falta como un poco de (.) de preparación a los docentes (.) para manejar estas situaciones verdad ↓ (.) no es lo mismo (.) bueno yo tengo casi veinte años de trabajar (.) no es lo mismo los chiquillos (.) ni las realidades de cuando yo empecé (.) a las cosas que se están presentado ahora (.) entonces este (.) yo diría que tendría que ver cómo (.) cómo trabajarlo ↑ y no sé si (.) como le digo (.) si a este nivel será factible (.) yo me imagino que con muchachos de colegio o algo así (.) uno se enfrenta a otros retos verdad (.) pero sí sí este (.)
P9.18	como le digo (.) yo he estado investigando (.) y yo (.) participo acá en un grupo (.) en una red (.) que se llama R.I.S.A. (.) no sé si lo conoces (.) son equipos de apoyo que se están formando en las comunidades (.) Caja (.) Ministerio de Salud y MEP (.) para atender casos de (.) muchísimas situaciones con (.) los estudiantes (.) y por ahí nosotros comentamos estas cosas (.) y por ahí fue que recibimos esta charla también verdad ↓ (.) entonces este (.) la verdad no sabría cómo (.) cómo manejarlo (.) es un reto para nosotros [risa] o para mí verdad (.) sí
E.8	y en términos como institucionales (.) cuál considera usted que debería ser el rol de la institución (.) en relación a este tema
P9.19	a la diversidad sexual (.) y a la discapacidad ↑
E.9	puede referirse a los dos
P9.20	Bueno yo creo que (.) este con lo que son las discapacidades ↓ (.) aquí mucha apertura verdad (.) mucho (.) bueno la planta física ha cambiado (.) por estos chicos (.) por ejemplo cuando vienen con eh (.) hemos tenido chicos con (.) con andaderas (.) con aparatos en las piernitas (.) tuvimos una chiquita con: problemas visuales ya (.) un poquito graves (.) entonces siempre se ha como ido adaptando verdad (.) los baños este (.) cada aula tiene su baño (.) hay rampitas (.) ya no hay gradas (.) este (.) la iluminación (.) todas esas (.) entonces yo siento que en eso (.) en esta parte (.) la de la institución como que siempre ha (.) ha trabajado bien en eso (.) la junta de educación (.) es como consciente (.)
P9.21	y no sólo con eso (.) este también buscando la seguridad de todos los (.) los demás niños verdad (.) y este (.) en esta otra parte de la diversidad sexual (.) yo creo que (.) como

digo no tenemos mucha experiencia en esto (.) pero igual yo siento que (.) que a nivel de administración es como mucho respecto y mucha apertura verdad (.) este (.) eh ^P con los casos que yo pienso que se nos podrían presentar ^P verdad (.) o a nivel de la relación con la comunidad

Entrevista: 10

Área: Materias Básicas

Sexo: Mujer

Zona: Semi-rural

	Discurso oral
E.1	qué entiende usted por el concepto de diversidad ↑
P10.1	diversidad (.) sería como (.) ay dios [risa] (.) es como (.) diferencias (.) que: (-) es que no sé [risa] es que lo entiendo como (.) como que dentro de un grupo ↓ (.) hay hay (.) muchas diferencias verdad (.) dentro de (.) no sé de una sociedad en un grupo en un contexto (.) algo así eso es lo que yo entiendo más o menos (.)
E.2	y cómo considera usted que se manifiesta la diversidad en un lugar como una escuela (.) como esta escuela en la que usted trabaja
P10.2	es que (.) en las diferencias de cada niño (.) de cada persona verdad (.) cada persona se sabe que es única (.) que es especial (.) que tiene e:h (.) cualidades (.) eh intereses motivaciones (.) diferentes y eso los hace diversos porque todos somos diversos ↑ (.) digamos todos (.) todo el mundo tiene su (.) su forma de ver la vida (.) su cultura (.) tiene sus tradiciones (.) tiene e:h (.) sus características propias (.) y: y si hablamos de diversidad (.) diay el mundo es diverso ↑ (.) todos somos diversos (.) el (.) sea quien sea (.) tiene sus características propias (.) y ya por eso nos hace especiales y diferentes ↓ (.) todos no somos (.) e:h únicos (.) y eso (.) un simple hecho de (.) de ser seres humanos (.) ya somos diversos (.) eso es lo que creo (.) no sé [risa]
E.3	uno de los ejes de esta investigación tiene que ver con discapacidad (.) qué conoce usted del tema de discapacidad
P10.3	es que discapacidades hay muchas (.) hay personas que están completamente sanas (.) y tienen discapacidades (-) eh no sé (.) por medio de inseguridades (.) temores (.) que tiene todas sus capacidades mentales (.) psíquicas (.) físicas (.) y aun así no no (.) no: no hacen cosas por miedos (.) temores (.) por depresiones por situaciones que son ya (.) internas verdad (.)
P10.4	e:h no sé también puede ser que uno le llama discapacidad a la visual (.) a la física no sé (.) por andar en un silla de ruedas (.) pero yo (.) a lo largo de la experiencia y con el trato con las personas (.) me he dado cuenta que esas personas no tienen discapacidades (.) no sé (.) desarrollan un potencial diferente e:h que las hace aún más especiales (.) y que nos da que nos demuestran que más bien la discapacidad es nuestra (.) los que tenemos tal vez todas las capacidades físicas (.) o psicológicas verdad
E.4	y cuál ha sido su experiencia en la escuela en relación al tema de discapacidad ↑
P10.5	bueno directamente (.) chicos así con (-) digamos si usted me dice a mí una discapacidad física no he tenido chicos en el aula (.) que yo diga (.) bueno tengo que ayudarlo con una silla de ruedas ↓ (.) o tiene alguna situación (.) quizás uno dice (.) bueno (.) tiene algún problema cognitivo (.) lo puede ya encasillar tal vez como una (.) discapacidad verdad (.) un retraso mental (.) entonces eh (.) son tipos de discapacidad digamos que se se ta- se toman tal vez dentro del aula ↑ (.) pero que se les atiende (.) igual (.) igual que a todos (.) no sé
E.5	sobre eso me interesaría conocer más (.) cuál es el abordaje ↑
P10.6	bueno cuando algún chico tiene alguna dificultad ↑ (.) e:h (.) de algún tipo (.) visual (.) o: cognitiva (.) o física (.) se le hacen diferentes tipos de adecuaciones que se llama (.) adecuaciones según las necesidades especiales que presente el chico ↑ verdad ↑ (.) verdad (.) entonces si un chico presenta (.) tal vez problema de ansiedad (.) inseguridad (.) o: que el cuesta algo en la escuela (.) tiene (.) cómo le digo ↑ (.) problemas de aprendizaje (.) entonces (.)

P10.7	pero si el chico (.) lo que nada más necesita es ayuda (.) para poder salir adelante (.) se le puede dar digamos apoyos ↓ (.) apoyos en el sentido de (.) de darles un hojita blanca (.) de explicarles directamente (.) de ser más claros en las indicaciones (.) de: en los exámenes darles más espacio (.) eh facilitarles fórmulas o (.) tablas lo que son operaciones matemáticas (.) a veces como hay chicos tal vez ansiosos (.) puede que se les dé también (.) hacerlo en un recinto aparte ↓ (.) que eso es que va con otra profesora (.) una tutora (.) que los ayuda (.) que se estén más tranquilos (.) que estén en (.) en un ambiente en donde tal vez no estén presionados verdad (.) si fuera ese tipo (.)
P10.8	si fuera de acceso ↓ (.) que hay chicos que necesitan tal vez (.) una lupa (.) o necesitan eh (.) a veces hay chicos que tal vez tienen problemas visuales muy severos (.) entonces tal vez necesitan como (.) como (.) como le digo (.) como una cajita tal vez para subir el cuaderno (.) y tal vez no tengan que agacharse (.) porque hay chicos que tal vez necesitan como arrimarse mucho al cuaderno (.) por sus problemas visuales (.) o se le hace la letra más grande en la pizarra (.) eh en exámenes también (.) hacer la letra <u>más grande</u> (.) eh en el aula igual (.) se les facilita los materiales según las necesidades que ellos tengan (.) entonces no (.)
P10.9	no sé siempre como que (.) ahora se busca como una educación inclusiva ↑ (.) para que todos tengan derecho a lo mismo (.) entonces se trata que (.) que digamos (.) eh en las adecuaciones significativas ↑ (.) los chicos e:h (.) digamos yo tengo un Asperger (.) en mi aula (.) y tengo en otra aula una chica de inmadurez (.) entonces se busca que (.) eh (.) estoy dando quinto grado (.) sistema reproductores masculino femenino (.) y es el mismo tema que se da también en cuarto grado (.) por el chico de Asperger ↑ (.) está en un nivel de cuarto (.) que es lo que también se hace verdad (.) que los chicos puedan estar en relación con sus pares ↑ (.) según su edad (.) pero tal vez tiene algún tipo de inmadurez que no pueden llevar los contenidos iguales que los demás (.)
P10.10	entonces se le hace esa adecuación significativa (.) que ellos van a estar en el nivel (.) de los chicos de su edad (.) pero con un nivel funcional que se le llama (.) más bajo que los demás (.) entonces en mi caso yo tengo un chico con Asperger ↓ (.) él se le trata de dar (.) si hay materia similar (.) en el mismo momento (.) que a los demás (.) entonces digamos matemáticas (.) estamos dando números pares impares (.) e:h de una forma se abarca los chicos de quinto (.) y a él se le hace un nivel más bajo (.) tal vez verdad (.)
P10.11	pero igual se le trata de dar la misma (.) la los mismos contenidos (.) entonces él se siente incluido (.) porque es la misma explicación para los dos (.) e:h igual como le decía (.) lo de los sistemas reproductores (.) eh al se le va a dar (.) lo mismo en un nivel más bajo (.) entonces vamos ahí haciendo la equiparación de los contenidos (.) <u>siempre y cuando</u> sean iguales (.) cuando ya son contenidos que son diferentes ↑ (.) entonces se le toma de manera individual ↓ (.)
E.6	el otro tema que aborda la investigación (.) tiene que ver con e:h (.) diversidad sexual (.) que conoce usted acerca del tema de diversidad sexual ↑
P10.12	<...> es que eso ya [risa] en el en el entorno educativo (.) bueno diversidad sexual (.) eso (.) e:h es un tema tabú (.) es un tema tabú (.) porque diversidad sexual también (.) como le digo (.) si hablamos desde el tema que (.) digamos que (.) todos tenemos una cultura diferente y que eso nos hace diversos ↓ (.) igualmente en la parte sexual (.) verdad (.) cada quien como elige (.) e:h (.) vivir esa (.) área de su vida (.) verdad porque somos seres integrales (.) y tenemos diferentes áreas (.) y también eso es una área (.) un área muy (.) importante dentro de nuestro (.) desarrollo como personas y en nuestra identidad e:h <...> no sé qué quiere [risa] que le diga más
E.7	qué es para usted la diversidad sexual ↑
P10.13	ay es no sé [risa] es que eso es un tema así como tabú verdad (.) porque es difícil porque (.) sí: (.) si usted le pregunta a ciertos (.) a ciertas personas (.) van a decir (.) eh

	que no creen en eso verdad (.) <u>que dios lo hizo</u> de cierta forma y que así tiene que ser verdad (.) eh en un tiempo yo también pensaba así verdad (.) pero igual uno tiene que ir evolucionando y abriendo la mente porque uno no puede tapar el sol con dedo verdad (.) y y: y eso existe (.) eh aquí y en todo lado verdad (.) eso ya es un tema que (.) que se ha abierto y que (.) no puede (.) seguirse haciendo uno (.) el tonto en tema de eso y que (.) y como le digo (.) eso ya viene al aula también verdad ↓ (.) entonces (.) diay no sé [risa]
E.8	pasemos entonces al aula (.) cómo se manifiesta la diversidad sexual en un contexto educativo como este ↑
P10.14	es que es curioso (.) como le digo (.) porque esas manifestaciones ya vienen (.) es que es algo con lo que los chicos ya traen (.) no sé (.) es como como (.) porque no sé (.) eso (-) vamos a hablar de la homosexualidad (.) sí ↑ (.) ehmm (-) digamos a uno le dicen (.) a no (.) eso es un gen (.) verdad o es algo con lo que se nace (.) o los cromosomas o lo que fuera (.) eh (.) otros dicen que se hacen ↑ (.) verdad que tal vez fueron por violaciones (.) o por agresiones (.) o por situaciones que se dieron en la casa (.) o porque vieron a alguien (.) o porque vive entre mujeres (.) o porque vive entre hombres verdad (.) que se hace ese tipo de (.) de preferencia sexual ↓ (.) y: y no sé (.) no sé la verdad es que para eso están investigando ustedes verdad (.) para explicar eso (.)
P10.15	pero que bueno (.) porque: (.) uno ve conductas (.) y tal vez lo que uno espera (.) verdad uno dice (.) hombre y mujer (.) lo normal (.) que los chiquillos que se gustan (.) que lo normal verdad (.) pero (.) he tenido experiencias de encontrar chicos (.) ↑ verdad diferentes ↑ (.) verdad (.) y: en el aula (.) eso a veces afecta mucho verdad (.) porque se dan muchos casos de bullying ↓ (.) digamos (.) yo he estado en escuelas (.) donde a veces ni el chiquillo sabe verdad (.) pero uno los nota ↑ (.) que tienen tal vez conductas (.) que son (.) tal vez orientadas a (.) al homosexualismo verdad (.) pero el chiquillo tal vez no se ha dado cuenta (.) y pasan los años y ya (.) después ya uno vio que ya se dio cuenta verdad (.)
P10.16	digamos en el aula (.) hay que abrir ese espacio (.) y se les habla mucho de respeto (.) y de tolerancia (.) y: y: (.) y de que todos somos iguales no importa que la preferencia sexual que elijan las personas (.) porque eso no nos hace ni menos ni más verdad (.) sino que somos todos iguales ↑ (.) que todos en un ámbito de respeto ↑ (.) de (.) de tolerancias que (.) que somos seres humanos (.) amados por nuestros padres (.) nuestra familia (.) nuestro entorno verdad (.) y que (.) y que debemos de (.) respetar a las personas (.) que eligen vivir diferente a nosotros (.) porque así a como ellos nos respetan a nosotros (.) que nosotros tal vez elegimos ser (.) eh heterosexuales (.) también tenemos (.) y digamos que así se maneja nuestra vida ↓ (.) eh así tenemos que respetar nosotros las personas (.) que (.) que (.) eligen ser homosexuales verdad (.)
P10.17	porque como le digo (.) en el aula (.) esos (.) se dan muchos casos de bullying (.) verdad (.) yo he tenido chicos donde (.) él me dice (.) que uno dice bueno (.) bueno es que me ha dicho tal vez como que (.) ^P que uno ve que va orientado al travestismo ^P verdad (.) se dice así ↑ (.) [risa] verdad (.) y entonces el chiquillo llegaba con aretes (.) o llegaba maquillado (.) o llegaba verdad (.) con otras situaciones (.) y que eso (.) en el aula (.) ^P causa un impacto muy grande vieras (.) porque la forma de caminar (.) de bailar (.) de expresarse (.) y eso era un revuelo ^P (.)
P10.18	vieras que difícil que era (.) esa esa persona (.) porque (.) no estaba tal vez (.) bien orientado ↓ (.) no estaba tal vez (.) si hablaba con la mamá se les decía verdad (.) que pusieran cuidado lo que estaba pasando y todo (.) ^P y los papás verdad ^P (.) entonces había como mucha desinformación en esa parte (.) aunque uno trataba verdad (.) de que todo fuera bien (.) el chiquillo decía que él se (.) él se llamaba Alexander (.) decía

	que él era Alexa (.) verdad (.) entonces empezando por eso (.) había que respetarle eso (.) estaba empezando a escribir y no quería escribir Alexander (.) decía Alexa ↑ (.)
P10.19	ocho años tenía (.) lo ve (.) ya se empiezan a manifestar desde muy pequeñitos (.) eran ocho siete ocho años (.) era muy chiquito (.) y él ya decía que (.) que él (.) verdad (.) y los chiquillos lo molestaban (.) le decía cosas muy feas (.) y y: y uno trataba que no se dieran esas cosas (.) pero era un ambiente muy duro ↓ (.) porque era allá en Carpio (.) entonces se trataban muy duro verdad (.) y: y digamos yo hablé eso con mi director en ese momento (.) y él me decía (.) hay que respetar ↑ (.) hay que respetar ↑ (.) si él dice que es Alexa (.) es Alexa ↑ (.) verdad (.) entonces (.) nosotros aquí en el contexto de (.) de educativo (.)
P10.20	diay se trata de hacerlo lo más incluyente posible (.) no sé (.) son temas que igual nosotros tenemos que ir tocándolo (.) que eso homosexualidad (.) lesbianismo (.) e:h (.) sexualidad (.) sexo verdad (.) ir rompiendo mucho esos tabúes (.) porque (.) cuando yo le explicaba a los chiquillos de quinto (.) todo ese tema (.) y son cosas que (.) que ya los vemos hasta en las caricaturas ↑ (.) verdad (.) no sé si usted ha puesto atención verdad [risa] (.)
P10.21	hay caricaturas (.) se llama Steven Universe (.) y empiezan (.) y los chiquillos son fanáticos de esa verdad (.) y hay unas chicas (.) que son gemas y perlas (.) entonces ellas se fusionan (.) pero hay unas que están enamoradas (.) verdad (.) entonces cuando a ellas las las desintegran por decir (.) las separan (.) las logran separar porque ese capítulo no lo vi bien (.) ellas viven (.) una cada quien en su celda (.) y lloraban mucho porque (.) ellas se ansiaban estar juntas verdad ↓ (.) y y: hace gracia (.) cuando ya ellas logran y se encuentran de nuevo verdad (.) porque eso era como un pacto de amor verdad (.) donde ellas estaban fusionadas y: y era como amor eterno (.) era como un matrimonio (.) y entonces ellas se juntan y las dos forman una persona verdad (.)
P10.22	y y: y yo les decía a los chiquillos (.) véanlo desde ahí (.) es que ya no podemos negarnos a eso ↓ (.) sale en las noticias (.) sale en los periódicos (.) usted ahí lo ve por la calle (.) mujeres que se besan (.) hombres que andan de la mano ↑ (.) ya eso es (.) una normalidad ya entre nosotros (.) entonces ya no ser tolerantes con eso (.) ya es como tonto ir contra la corriente (.) no sé [risa]
E.9	algo más que quisiera agregar
P10.23	no (.) nada más