



**DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN MEDIA
PEDAGOGÍA EN CASTELLANO**

Análisis de las interacciones comunicativas a partir de tres teorías pragmáticas

Identificación de las deficiencias en la competencia pragmática de los estudiantes de cuarto medio de tres colegios de Santiago

Seminario para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Educación Media en Castellano

Integrantes

Flavia Flores Loyola
Pamela Guajardo Díaz
Carlos Hernández Briones
Gisel Rojas Jaramillo

PROFESOR GUÍA: Francisco Castillo

SANTIAGO, CHILE, DICIEMBRE DE 2009

Terminando este viaje, llegó el momento de agradecer a las personas que me apoyaron durante este proceso.

En primer lugar agradezco a mis padres. Mamá, este seminario no hubiese sido posible sin tu apoyo y tu comprensión, fuiste quien contuvo todos mis malos momentos entregándome una palabra de aliento. Quiero que sientas que yo realicé esos sueños que para ti fueron truncados. Gracias por confiar en mí y en todo este proceso, ahora puedes decir que lograste ver a tu hija como profesional. Gracias por amarme incondicionalmente. Te amo.

Papá, a pesar de no estar siempre juntos físicamente, siempre estás en mis pensamientos y en mi corazón. Gracias por apoyarme, por ser un papá responsable con todas sus obligaciones. Por todo eso te agradezco que hayas confiado en mí y, en que tu hija lo lograría. Eres un padre demasiado especial, muy gruñón, pero te amo como tú eres, a pesar de que no estemos tan cerca. Siempre estaré a tu lado cuando me necesites. Te amo.

También quiero agradecer a esa persona que tanto amo, Pedro. Gracias por todo, por tus consejos, por tu apoyo, por acompañarme hasta tarde, por ayudarme con el computador, por prestarme los libros de tu biblioteca, etc. Durante este proceso ha sido difícil sobrevivir, sin embargo, lo hemos logrado y de ahora en adelante todos nuestros sueños comenzarán a tomar forma. Eres demasiado importante para mí y, gracias a ti, todo esto a resultado mucho más llevadero.

Además, no quiero dejar de lado, a mi profesora Claudia Burgueño por guiarme durante toda etapa universitaria, por tener entregarme el consejo preciso, y por apoyarme en los momentos que lo necesité. También, agradezco al profesor Alarcón por tener la disposición de responder todas las dudas que surgieron durante este proceso y, por iniciarme en el estudio de pragmática.

Por último, quiero agradecer a mis amigos. Fany y Toto, gracias por sacarme del stress cuando más lo necesitaba y por entregarme esa palabra de aliento cuando más lo necesitaba. Las quiero mucho. A Carolina y Miño, por apoyarme y preocuparse siempre por mí. Por último, Pame y Pila, gracias por ser mis compañeros estos cinco años, por soportar mi mal humor y por conocerme como soy. Les agradezco que hayan aceptado terminar este proceso conmigo, creo que ustedes siempre fueron los indicados.

Flavia Alejandra Flores Loyola.

Ha llegado el momento de finalizar y, con ello brindar un espacio de gratitud a quienes, incondicionalmente, han estado detrás de esta tesis dando apoyo y ánimo en los momentos existenciales de este trabajo.

Patricia Díaz, mi madre quien ha cobijado mis dolencias y alegrías, quien me ayudó a superar las barreras y dificultades que se fueron presentando en el camino, quien le da fuerza y sentido a esta tesis que termina y por confiar a ciegas en este proceso que termina, a ti gracias.

Nayadhet Guajardo, mi hermana la cual brinda su confianza siendo mi confidente e incondicional amiga del alma, por darme momentos de enorme alegría, haciendo desaparecer los momentos negros que nos invadían. Por todo y más, gracias.

A mi hermana Solange y familia, por estar constantemente presente, haciendo notar su orgullo a esta humilde profesora que hoy escribe para ellos. También a ser que ha dado vida a mi existencia Sebastián Contreras, mi sobrino no ayuda mucho, pero, contribuye con su hermosa existencia.

A mis amigos, Carlos H. y Flavia F. que en estos cinco años hemos sabido construir un grupo de trabajo y amistad. A Flavia, por su manera de enfrentar situaciones y amistad incondicional. A Carlos, por dar ese estado de paz en los momentos más desesperantes de este trabajo.

Concluyendo, con los agradecimientos dedico estas líneas a Dios, por ser el pilar fundamental en este camino, por ser el sostén y aliento de vida. También al profesor R. Ferrada, por contribuir enormemente al bagaje cultural de quien escribe.

Recuerden, la carrera no la gana el que comienza, sino el que llega hasta el final, y yo puedo decir que he llegado al final.

Pamela Catherine Guajardo Díaz.

¡A tí! ¡A tí! ¡A tí! Madre mía te agradezco y te dedico el paso más significativo de mi vida, por una simple razón, porque tú siempre me acompañas con tu ternura y una vez más has hecho la parte más difícil.

A mi padre, mi fiel amigo, le doy las gracias por darle a mi existencia la fantasía y las letras, sin ello jamás sería lo que hoy soy: un profesor de castellano. Mi hermano también será receptor de mis agradecimientos, ya que estamos juntos, día a día hace veinte años, y sin duda si él no hubiese estado todo ese tiempo conmigo todo habría sido diferente, y cabe mencionar que vivo mi realidad con una inmensa felicidad.

Lo que más le agradezco a la Universidad Católica Silva Henríquez, además de aquella percepción de la libertad y la igualdad que me entregó durante estos cinco años, es haberme otorgado un tiempo y un espacio en común con la mujer de mi vida: Ekatherine, la cual me entrega la paz y la esperanza de que sí existe el amor verdadero entre personas que no comparten la misma sangre, pero que están atados por el alma.

A mi tía Mirtha, a la Lore y a mi agüela también las hago presentarse dentro de mis agradecimientos, ya que me albergaron en su casa y en sus vidas con la mayor dedicación, haciéndome sentir tranquilo, y lo que es más importante, muy querido. Al igual que la Uti, el Nano y la abuelita Lala, que me brindaron las energías para alcanzar la meta, con almuerzos divinizados y con un lugar donde recobrar el sueño extraviado en aquellas noches de estudios.

También deseo reconocer a algunos profesores, en especial a don Ricardo Ferrada, por entregarme la cultura y el arte, bienes muy preciados para mí que me han hecho tener una percepción de la vida que me hace adorarla y a su vez cuestionarla.

A mis compañeras de seminario, “a la pata e’ pollo” y a mis amigos de la villa también les doy las gracias, ya que como dicen: “dime con quién andas y te diré quién eres”, y puedo decir que soy un hombre que avanza con la vista al frente, cumpliendo sus objetivos, y que vuelvo la mirada solamente para comprobar que muchos me acompañan, y son aquellos que me han dado su amistad por tantos años, en los momentos buenos y en los malos.

Por último, pero no por ello menos importante, quiero agradecer a mi Dios por darme la salud, la voluntad, la calma y la sabiduría necesaria para haber cumplido con éxito esta etapa inolvidable de mi vida.

Carlos Hernández Briones.

Quiero agradecer, principalmente, a quien me ha acompañado en cada una de las etapas de mi vida. A quien me ha apoyado y levantado en los momentos difíciles y me ha llevado a mirar sobre la tormenta. Agradezco a quien me ha dado la sabiduría e inteligencia para poderme desarrollar en mis estudios académicos y ha puesto el fundamento principal que sostiene mi edificio. Esta honra pertenece a Dios quien me ha sustentado y amado aún antes de nacer.

También, agradezco a mi padre Carlos Rojas y mi madre Julia Jaramillo, por apoyarme en todo momento e incentivar-me a alcanzar aquellas cosas que aparentemente son imposibles. Por transmitirme la fe en Dios y mostrarme el camino más excelente, dejando en mi vida un legado que supera el valor de cualquier herencia.

Agradezco a mis hermanos Alberto, Pamela, Rosa y Ester, por ser mis amigos y compañeros en la búsqueda de nuevos horizontes, siendo un ejemplo de valentía, esfuerzo, perseverancia y amor.

Y no puedo dejar de mencionar a mis amigos Jorge Q, Eduardo Z y Daniela S, por creer en mi y amarme con sinceridad.

Y por último, agradezco a mis profesores Marco Antonio Alarcón y Claudia Burgueño, por acogerme en la UCSH, creyendo en mis habilidades y motivándome, con su ejemplo, a seguir el camino de la Lingüística.

Gisel Carolina Rojas Jaramillo

Índice

Capítulo I.....	6
1. Marco teórico	6
1.2 Competencia comunicativa.....	6
1.3 La Pragmática	10
1.3.1 Actos de habla	14
1.3.1.1 Los planteamientos de Austin	14
1.3.1.2 Enunciados realizativos y constatativos	14
1.3.1.3 La Locución, Ilocución y perlocución	16
1.3.2 Los actos de habla de John Searle	19
1.3.2.1 Definición de actos de Habla.....	19
1.3.2.2 Actos de habla directos e indirectos.....	21
1.3.3 Tipos de Actos de habla. Clasificación de Austin y Searle.....	22
1.3.4 Principio de Cooperación.....	28
1.3.4.1 Máximas de Grice.....	30
1.3.4.1.1 Incumplimiento de las máximas.....	32
1.3.4.2 Las implicaturas.....	33
1.3.4.2.1Tipos de implicaturas.....	35
1.3.4.2.1.1 Las implicaturas convencionales y presuposiciones.....	36
1.3.4.2.1.2 Implicaturas conversacionales particularizadas.....	39
1.3.4.2.1.3 Implicaturas conversacionales generalizadas.....	40
1.3.5 La cortesía Verbal.....	41
1.3.5.1 Imagen.....	44
1.3.5.2 Actos amenazadores de imagen. (AAI).....	46
1.3.5.2.1 Actos amenazadores de imagen negativa (AAIN).....	48
1.3.5.2.2 Actos amenazadores de imagen positiva (AAIP).....	50
2. Marco conceptual.....	52
2.1 La sociolingüística.....	52
2.2 Discurso.....	54
2.3 La conversación.....	56
2.4 Variables Lingüísticas.....	59
Capítulo II.....	62
3. Análisis e interpretación del corpus.....	62
3. 1 Metodología.....	62

3.1.1 Objetivos de la investigación.....	62
3.1.2 Objetivo general.....	62
3.1.3 Objetivos específicos.....	62
3.2 Problema.....	63
3.3 Hipótesis.....	63
3.4 Contextualización del estudio.....	63
3.5 Enfoques del estudio.....	64
3.6 Justificación del marco metodológico	65
Capítulo III.....	67
4. Análisis e interpretación de los datos.....	67
4.1 Transcripción de entrevista semiestructurada.	
Colegio Cristiano Bethel N ° 3 (CCB).....	67
4.1.1 Análisis de los principios de cooperación. Máximas de Grice	
Entrevista semiestructurada CCB	82
4.1.2 Análisis actos de habla. Austin.	
Entrevista semiestructurada CCB.....	88
4.1.3 Análisis de cortesía verbal. Entrevista semiestructurada CCB.....	91
4.2 Transcripción de entrevista semiestructurada	
Colegio Salesiano Oratorio Don Bosco (ODB).....	94
4.2.1 Análisis de los principios de cooperación. Máximas de Grice	
Entrevista semiestructurada ODB.....	100
4.2.2 Análisis actos de habla. Austin. Entrevista semiestructurada ODB.....	105
4.2.3 Análisis cortesía verbal. Entrevista semiestructurada ODB.....	109
4.3 Entrevista semiestructurada Liceo 7, José Toribio Medina (JTM).....	112
4.3.1 Análisis de los principios de cooperación. Máximas de Grice	
Entrevista semiestructurada JTM.....	120
4.3.2 Análisis actos de habla. Austin. Entrevista semiestructurada JTM.....	128
4.3.3 Análisis de cortesía verbal. Entrevista semiestructurada JTM.....	132
4.4 Análisis global de las entrevistas semiestructuradas.....	134
4.5 Transcripción Orientación Colegio Cristiano Bethel N ° 3 (CCB).....	137
4.5.1 Análisis de los principios de cooperación.	
Máximas de Grice. Orientación CCB.....	150
4.5.2 Análisis actos de habla. Austin. Orientación CCB.....	156
4.5.3 Análisis de cortesía verbal. Orientación CCB.....	160

4.6 Orientación Colegio Salesiano Don Bosco (ODB).....	163
4.6.1 Análisis de los principios de cooperación.	
Máximas de Grice. Orientación ODB.....	167
4.6.2 Análisis actos de habla. Austin. Orientación ODB.....	172
4.6.3 Análisis de cortesía verbal. Orientación ODB.....	176
4.7 Orientación Liceo 7, José Toribio Medina (JTM).....	179
4.7.1 Análisis de los principios de cooperación.	
Máximas de Grice. Orientación JTM.....	188
4.7.2 Análisis actos de habla. Austin. Orientación JTM.....	196
4.7.3 Análisis de cortesía verbal. Orientación JTM.....	200
4.8 Análisis global orientación.....	203
Capítulo IV.....	206
5. Propuesta pedagógica.....	206
5.1 Planificaciones por unidades de aprendizaje.....	206
5.2 Módulo didáctico.....	212
5.3 Apoyo teórico para profesores.....	230
5.4 Orientaciones para los establecimientos	238
Capítulo V.....	240
6. Conclusiones.....	240
6.1 Proyecciones.....	244
7. Referencias bibliográficas.....	246

Capítulo IV

5. Propuesta pedagógica

5.1 Planificaciones por unidad de aprendizajes

Planificación Unidad de aprendizaje

Los Actos de habla, el lenguaje como acción

Asignatura: Lengua Castellana y Comunicación

Periodo: 15 horas

pedagógicas

Curso: Primero medio

Objetivo fundamental Transversal: Valorar y respetar la opinión personal de cada compañero, proponiendo el diálogo entre ellos.

PROGRAMA	APRENDIZAJE ESPERADO	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Lenguaje y comunicación (1º año medio)	Reconozca qué son los actos de habla. Identifique los niveles del habla.	Actos de habla (directos e indirectos) locución,	Se plantean los objetivos de la clase Se explica la nueva metodología de trabajo, donde se utilizará un módulo	Pizarrón Plumón Módulo didáctico	

	<p>Clasifique los tipos de actos de habla.</p> <p>Aplique los tipos de actos de habla en situaciones comunicativas reales.</p>	<p>ilocución, perlocución</p> <p>Clasificación de Actos de habla (directivo, expositivo, etc).</p>	<p>didáctico, que incluye ir ejercitando en el momento lo visto.</p> <p>Mientras va repartiendo los módulos, la profesora pregunta a sus estudiantes qué conocen sobre los actos de habla, y qué función tienen. La pregunta realizada es: ¿por qué creen que se llaman “Actos de habla”? (asociando el acto con la acción).</p> <p>Luego de terminar de repartir lo módulos, registra en la pizarra las reflexiones de sus estudiantes. Comienza a trabajar con el módulo didáctico.</p>		
			<p>Continúan con un trabajo paralelo, donde los estudiantes van leyendo el módulo didáctico y la profesora va aclarando las dudas que pueden ir surgiendo.</p>	<p>Grabadora Pendrive Filmadora</p> <p>Cartulina Plumones Pizarra</p>	<p>Sumativa acumulativa</p>

			<p>Además, la profesora irá agregando conceptos para la comprensión de lo que se está tratando.</p> <p>Según el orden de los contenidos vistos en el módulo, primero leen la definición correcta de actos de habla y la comparan con los aportes de los estudiantes. Segundo, identifica cuáles son los niveles de habla (directo e indirecto) y ejemplifica con conversaciones cotidianas. Por último, explica los tipos de actos de habla con sus respectivos ejemplos. Además, les pregunta a sus estudiantes qué tipos de actos de habla usan en la vida cotidiana, permitiendo llevar los contenidos al uso en su contexto.</p>		
--	--	--	--	--	--

			El módulo incorpora la realización de actividades en el momento. A medida que van surgiendo las actividades la profesora deberá dar unos minutos para realizarlas.		
			<p>La profesora les pregunta a sus estudiantes si tienen dudas sobre algún elemento visto o de las actividades.</p> <p>Se retoman los objetivos y la profesora los invita a sistematizar los contenidos vistos en el módulo didáctico. Para ello, deberán resolver las actividades de la guía. (trabajo grupal).</p>		Sumativa acumulativa

Planificación Unidad de Aprendizaje

Máximas de cooperación

Asignatura: Lengua Castellana y Comunicación pedagógicas

Periodo: 15 horas

Curso: Primero medio

Objetivo fundamental Transversal: Valorar y respetar la opinión personal de cada compañero, proponiendo el diálogo entre ellos.

PROGRAMA	APRENDIZAJE ESPERADO	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Lenguaje y Comunicación (1º año medio)	<p>Conozca las máximas de Grice</p> <p>Aplique las máximas en diversas situaciones comunicativas.</p> <p>Explique qué son las implicaturas y</p>	<p>Principio de Cooperación</p> <p>Máximas de Grice (modo, cantidad y relevancia)</p> <p>Implicaturas</p>	<p>Se plantean los objetivos de la segunda unidad</p> <p>Se reparten los módulos correspondientes, y se comienza un trabajo paralelo entre la profesora y los estudiantes.</p> <p>Realizan las actividades que se les proponen, siendo una de estas de</p>	Módulo didáctico	

	para qué sirven		carácter sumativa		
			Para finalizar, se propone una evaluación final donde se sintetizarán los contenidos vistos en las dos unidades.		Sumativa

Resumen

La siguiente investigación se basa en la propuesta de Pilleux (2001), quien propone el desarrollo de la competencia comunicativa, a partir de cuatro subcompetencias que permitirán adquirir habilidades necesarias para el desarrollo de una comunicación eficiente. Estas subcompetencias son: Competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística. Específicamente, se analizará en base a la competencia pragmática, para ello se ocuparán las teorías más destacadas dentro de esta disciplina: Actos de Habla, Austin (1996) y Searle (1994), Principio de Cooperación (implicaturas) y la presuposición, pertenecientes al mismo autor, Grice (1975). Además, se incluirá la teoría de los Actos Amenazadores de Imagen propuesta por Brown y Levinson (1978), siendo ésta un regulador más del proceso comunicativo.

El corpus empleado en esta investigación, son grabaciones de entrevistas semiestructuradas realizadas a tres estudiantes, y a una clase de orientación a tres curso, ambos de cuarto medio. Estos expresaron sus opiniones en relación a diferentes temáticas propuestas por el profesor jefe, creando una conversación. La metodología empleada corresponde a un análisis pragmático de las entrevistas semiestructuradas y de la clase de orientación.

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizará un enfoque cuantitativo que permitirá la identificación y clasificación de datos objetivos. Además, se empleará un enfoque cualitativo, que permitirá interpretar y reflexionar respecto a los datos obtenidos. Por lo tanto, en esta

investigación se empleará un enfoque mixto, planteado por Hernández Sampieri (2006).

Los resultados obtenidos dan cuenta de que la máxima de cooperación más transgredida por los alumnos fue la de relación o relevancia. Además, el acto de habla compromisorio es el que menos utilizan. Y, dentro de la cortesía verbal, el acto amenazador de imagen negativo es el que predomina en las interacciones comunicativas de los estudiantes. En relación a lo anterior, se puede aseverar que los sujetos analizados no poseen un buen manejo de la competencia pragmática.

Palabras Claves: Competencia pragmática, Actos de habla, Máximas de Grice, Cortesía verbal, Enfoque mixto.

Introducción

En la actualidad, el aprendizaje por competencia es uno de los temas más recurrentes dentro del sistema educativo; incluso, existen programas de mejoramiento para los estudiantes de pedagogía (MECESUP), que evalúan las prácticas profesionales por competencias y sus correspondientes indicadores. Las personas deberán desarrollar, a lo largo de su etapa de aprendizaje, las competencias y habilidades necesarias para resolver problemas de diversa índole, que abarcan disciplinas del aprendizaje y que serán útiles para la inserción a la sociedad actual.

Por ello, la siguiente investigación pretende aportar en esta materia y propone como fundamento del estudio evidenciar dónde están las deficiencias comunicativas, específicamente, en la competencia pragmática, ya que no existen muchos estudios en esta área. El autor que trata la competencia comunicativa es Pilleux (2001), quien dará soporte a esta investigación.

Como objetivo general, se propone identificar las deficiencias en las competencias pragmáticas de los estudiantes de cuarto medio de tres colegios de Santiago, las que afectarán la adquisición de la competencia comunicativa. Se considera necesario evidenciar si los estudiantes están empleando los principales planteamientos teóricos pragmáticos (Actos de habla, Principio de cooperación, Cortesía verbal), fundamentales para comunicarse y si este proceso se está llevando a cabo de la forma más eficiente, es decir, logran entenderse. Para conseguir este objetivo, se grabarán tres cursos de cuarto año medio de tres colegios de la comuna de

Santiago: “Colegio Cristiano Bethel” (CCB), “Liceo N ° 7 de Nuñoa José Toribio Medina” (JTM), y “Colegio Salesiano Oratorio Don Bosco” (ODB).

El capítulo I de este trabajo corresponde al marco teórico. En él, primeramente, se define el concepto de competencia, en términos generales; luego, se abordará la competencia comunicativa (Pilleux, 2001) y las subcompetencias involucradas, específicamente, la competencia pragmática. Por último, se definen las teorías que van a ser aplicadas en el análisis: Actos de habla, Principio de cooperación y Principio de cortesía. Es importante señalar que, en una segunda instancia se definirán algunos conceptos básicos, en un marco conceptual que sustentarán los parámetros generales de esta investigación, tales como sociología, discurso, variables lingüísticas, entre otros.

En cuanto al capítulo II, correspondiente a la investigación, se da cuenta de los objetivos generales y específicos, además, de plantear la hipótesis del trabajo. También, se identificará el enfoque del estudio, y la contextualización y justificación del marco metodológico.

En el capítulo III se exponen los resultados y análisis de las teorías pragmáticas, mencionadas en el marco teórico, de las entrevistas y de las clases orientación que fueron grabadas y transcritas, de los cuartos medios de cada establecimiento. Junto con ello, la interpretación y reflexión de lo investigado. Por último, se realiza un análisis global de la entrevista y del curso de orientación, que incorpora los tres establecimientos.

La propuesta pedagógica es abordada en el capítulo IV, la cual consiste en la planificación de dos unidades de aprendizaje, con sus respectivos módulos didácticos, teniendo como objetivo la aplicación de las teorías pragmáticas, para modificar las deficiencias comunicativas que se

evidencian en las interacciones comunicativas de los estudiantes. También, se añade una guía teórica para el profesor que aplique el módulo didáctico, orientándolo con los sustentos que fundamentan el módulo. Además, se incluye una orientación para los establecimientos que decidan aplicar este módulo.

Por último, en el capítulo V se muestran las conclusiones, proyecciones y hallazgos de esta investigación.

Capítulo I

1. Marco Teórico

1.2 Competencia comunicativa

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), considera que el desarrollo de un país está fuertemente ligado al desarrollo del capital humano, y de las habilidades y conocimientos que vayan adquiriendo, por lo tanto, “para ello es preciso que los sistemas educativos sienten unas bases sólidas, promuevan el saber y las habilidades y refuercen la capacidad y la motivación de los jóvenes para seguir aprendiendo” (OCDE, 2005: 3). Para que esto pueda desarrollarse, los países necesitan realizar investigaciones que arrojen algunos resultados sobre cómo están funcionando los sistemas educativos y compararlo con otras realidades. Por esta razón, la OCDE creó en 1997 el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Cabe destacar, que Chile no se ha quedado fuera, siendo evaluada el año 2000 con énfasis en lectura y el 2006 con el foco en ciencias naturales (MINEDUC, 2009, online).

No cabe duda, que los últimos años en materia educacional han sido de múltiples cambios. Uno de los principales, es enfocar los conocimientos de los estudiantes en las competencias y habilidades que van desarrollando. Inclusive, muchos países han ido incorporando en sus planes y programas conceptos como competencia matemática, competencia social, entre otras. (OCDE-PISA, 2006).

PISA, para desarrollar sus investigaciones, propone un marco de referencias y conceptos básicos para sus evaluaciones. Dentro de los conceptos principales, se encuentra la definición de competencia,

entendiéndola como “la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y habilidades, y para analizar, razonar y comunicarse con eficacia cuando plantean, resuelven e interpretan problemas relacionados con distintas situaciones” (OCDE, 2005: 23). Por lo tanto, para que los estudiantes puedan aprender, debiesen desarrollar las competencias adecuadas para que tengan una base sólida en las diversas áreas de conocimiento.

El área de lenguaje, propósito principal de esta investigación, también está constituido por el desarrollo de competencias. Para esta investigación, se utilizará el modelo teórico propuesto por Pilleux (2001), quien plantea cómo se constituye la competencia comunicativa y qué aspecto hay que considerar para su desarrollo.

Este autor propone un análisis de las competencias comunicativas, afirmando que debido a los avances lingüísticos, es necesario incorporar otras disciplinas dentro del estudio del lenguaje, tales como la Pragmática, la Psicolingüística y la Filosofía. Pretende dilucidar el aporte de la competencia comunicativa en el análisis del discurso. En este aspecto, el estudio de Pilleux (2001) es relevante para esta investigación, porque incorpora la disciplina pragmática como aspecto a contemplar para analizar los discursos; siendo ésta, el área del lenguaje que se analizará posteriormente.

Pilleux (2001) plantea que la competencia lingüística, entendida como un sistema gramatical que ayuda a la comunicación entre los hablantes, no había sido considerada antes de que la propusiera Hymes. Es así como este autor, crea el concepto de competencia comunicativa, proponiendo que al ser dominada esta competencia se logrará adquirir la competencia lingüística (Hymes, 1971, 1972, 1974). Pilleux (2001), basándose en los planteamiento de Hymes, define la competencia comunicativa como “un conjunto de

habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse” (Pilleux, 2001, on line). Es decir, cómo un hablante emplea sus recursos lingüísticos en determinadas situaciones, dependiendo de su contexto, estableciendo un proceso comunicativo en que puedan entenderse.

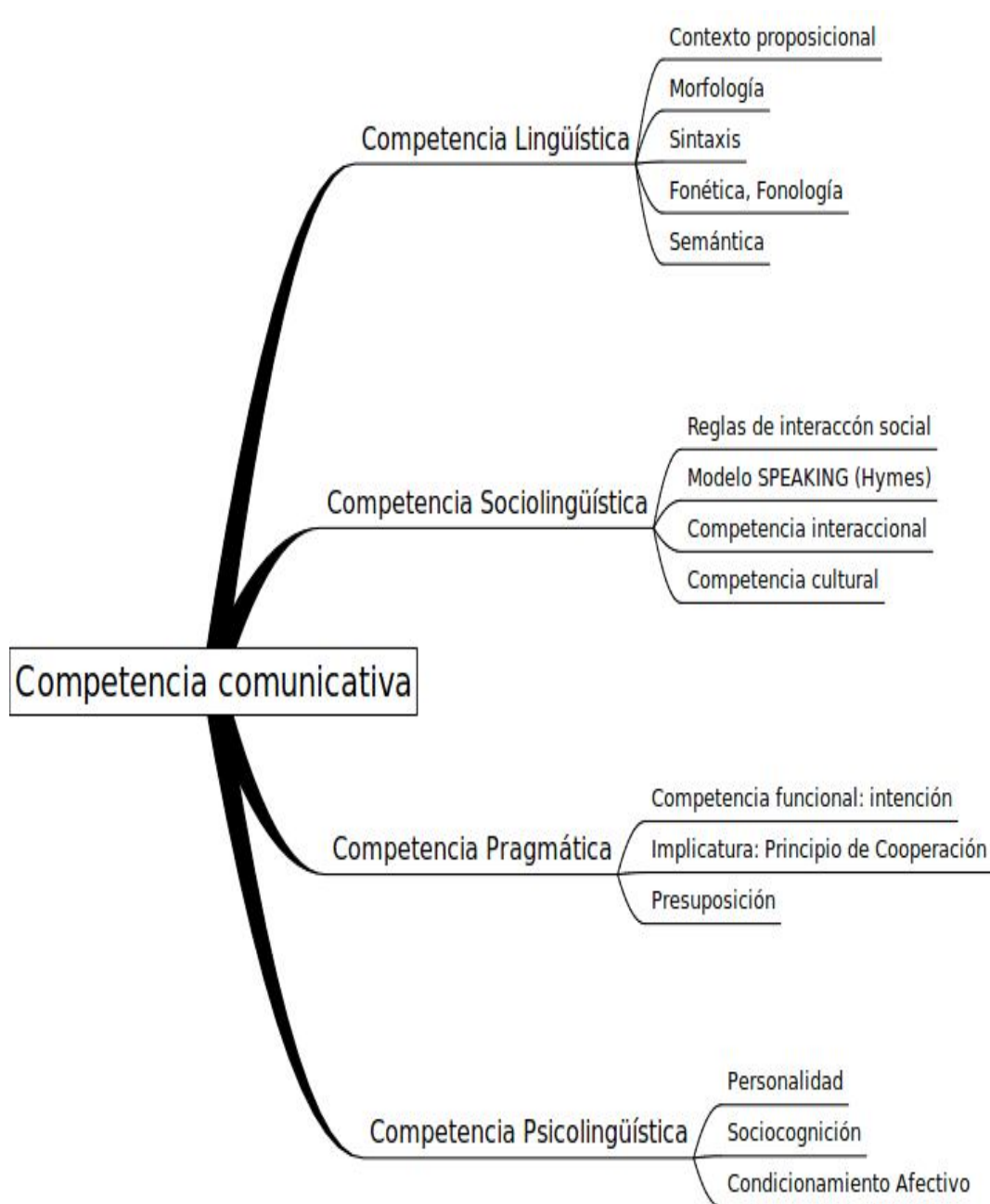
Sin embargo, Pilleux propone otra definición de competencia comunicativa, porque reconoce la influencia de otras disciplinas que están involucradas en el proceso comunicativo; sin olvidar, que el propósito de este autor es ver cómo se presentan esas disciplinas en el análisis del discurso. Por lo tanto Pilleux (2001), tomando las palabras de Fishman (1970), plantea que “todo acto comunicativo entre dos o más personas en cualquier situación de intercambio está regido por reglas de interacción social, las que define como "quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)" (Fishman, 1970 en Pilleux, 2001, on line).

Hymes, entonces, propone que las competencias comunicativas serán las habilidades y conocimientos que ayudan a comunicarse; mientras que Fishman (1970) agrega que ese intercambio comunicativo está sujeto a reglas. No se puede desconocer, que las reglas a las que apunta Fishman (1970) están relacionadas con otras áreas disciplinares como la Pragmática, la Psicología, entre otras.

Pilleux (2001) plantea que la competencia comunicativa, según lo anterior, estará compuesta por otras competencias: la competencia lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la psicolingüística. Cada una de éstas, también, está dividida en subcompetencias. En el esquema N^o 1,

se mostrarán cada una de las competencias y sus subdivisiones, resumiendo lo que Pilleux (2001) propone como competencia comunicativa.

Esquema N ° 1: Competencia comunicativa, extraído de Pilleux (2001, on line)



Según la clasificación de Pilleux (2001), en este estudio se investigará sólo la competencia pragmática, considerando relevante analizar los aspectos que la constituyen: competencia funcional, implicaturas, y presuposición, ya que condicionan la eficacia del proceso comunicativo. Para esto, a continuación se incluyen los fundamentos teóricos que regularán este estudio.

Cabe destacar, que el último apartado considera un marco conceptual, que contempla algunas definiciones que no serán empleadas para realizar el análisis, pero que fundamentan los parámetros generales del estudio.

1.3 La Pragmática

Como propone Frías Conde (2001) en su artículo “Introducción a la pragmática”, esta disciplina aparece en los últimos decenios del siglo XX, es decir, se considera como un área de investigación nueva. Como se planteó anteriormente, ésta es un área de investigación lingüística, sin embargo, una de las novedades es que centra sus estudios en los elementos extralingüísticos que pueden influir en la comprensión del proceso comunicativo.

Se entenderá a esta disciplina como “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, 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” (Escandell, 2003: 14). Esta cita, señala que la Pragmática se encargará de estudiar aquellos hechos que están fuera de lo lingüístico, vale decir, lo extralingüístico; todo aquello que no puede ser explicado con un análisis gramatical, porque no corresponden o

se alejan a los planteamientos de esa disciplina. En este caso, esos elementos pueden ser: el emisor, el destinatario, la intención comunicativa (locuciones), el contexto verbal, la situación o conocimiento del mundo.

La Pragmática se entiende como el significado asociado al uso que le otorga un hablante, y cómo este va modificando el significado de las palabras, siendo uno de los principales problemas con que se encuentra la disciplina: el significado convencional que debiese ser entendido por todos los hablantes, es modificado al “significado no convencional”. En otras palabras, nuestro lenguaje es entendido como un sistema que asocia una palabra a un sólo significado, sin embargo, en la pragmática ocurre que se pueden encontrar múltiples significados, dependiendo de la intención del emisor y de cómo lo interprete el receptor. Como se plantea en la siguiente cita: “Las palabras pueden tener un valor diferente al que les asigna el sistema” (Escandell, 2003: 15). Los emisores emplean enunciados con un uso “no convencional”, porque al decir algo con cierta intención no quieren hacerse responsables de su significado literal. Por esto, generalmente, las personas establecen distinciones entre “lo que se dice” (literal) y “lo que se quiere decir” (intención), en consecuencia, se acepta que existen expresiones con “doble sentido” o “con mensaje subliminal”. Los interlocutores desarrollan “mecanismos de inferencia que entran en funcionamiento automáticamente para hacernos recuperar lo que nuestros interlocutores quisieron decir a partir de lo que realmente dijeron” (Escandell, 2003: 17).

Los participantes de las interacciones comunicativas están pendientes de encontrar los factores contextuales, que expliquen las posibles intenciones que tiene el emisor, para comprenderlo de la mejor forma posible. No cabe duda, que todos esos factores que son externos a la

interacción, son aquellos de los que se encarga el área de estudio de la pragmática.

Esta disciplina debe entenderse como un complemento y aporte para los aspectos que quedan fuera con un estudio netamente gramatical. Algunos de estos, como plantea Victoria Escandell (2003), pueden ser la distancia entre lo literal y lo que se quiere decir, adecuar las secuencias gramaticales al contexto y a la situación, la adecuación del referente para comprender los enunciados.

A partir de esta definición de la Pragmática, se aclararán tres conceptos relevantes dentro de esta área estudio. El primero de ellos es el de emisor, entendido como la persona que emite una expresión en un lugar y con una intención determinada. No se tratará de un mero codificador y transmisor de un mensaje, sino que se tomarán en cuenta sus valores, actitudes, creencias, costumbres, y que es capaz de generar enlaces de relaciones con su entorno.

Otro de los términos definidos es el destinatario, quien será la persona a la cual va dirigido el enunciado emitido por el emisor, pero cabe mencionar que puede haber un intercambio en los papeles durante el diálogo. Por ende, ya no será el “receptor” como mero decodificador de una serie de signos. En este caso, el destinatario siempre será elegido por el emisor, ya que este último creará un mensaje específico para él.

Por último, se encuentra el término de enunciado. En esta investigación, y en todas las que se centren en el área pragmática, se debe utilizar el término enunciado y no el de oración. La gran diferencia entre estos es que el enunciado es la expresión del lenguaje que comienza a entenderse en su uso cotidiano, es decir, considera el contexto o la situación.

No obstante, la oración es abstracta, y solamente describe aspectos de la realidad desde un punto de vista estructural. Cada enunciado está delimitado por los cambios de emisor. Para aportar otros datos y para mayor claridad, se presenta la Tabla N °1 extraída del texto de Escandell (2003), sobre la diferencia entre la oración y el enunciado.

Tabla N ° 1: Características que diferencian la oración del enunciado, extraída de Escandell (2003: 29)

Oración	Enunciado
Entidad abstracta, teórica, no realizada.	Secuencia lingüística concreta, realizada por un emisor en una situación comunicativa.
Se define dentro de una teoría gramatical, con arreglo a criterios de naturaleza gramatical.	Se define dentro de una teoría pragmática, de acuerdo con criterios discursivos.
Unidad de la gramática.	Unidad del discurso.
Su contenido semántico depende de su estructura, no de sus usos posibles.	Su interpretación depende de su contenido semántico y de sus condiciones de emisión.
Se evalúa en términos: es correcta o incorrecta.	Se evalúa en criterios pragmáticos: es adecuado o inadecuado. efectivo o

La Pragmática, como una disciplina del lenguaje, es necesario definirla, ya que genera su propio sistema de definiciones e interpretaciones. Es esta área de estudio la que fundamenta nuestra investigación, sin embargo, existen otros aspectos que deben ser tratados para el desarrollo y comprensión del análisis.

1.3.1 Los Actos de Habla

Al aplicar un nivel de análisis pragmático, deben estar incluidos dentro de este marco teórico dos autores que proponen los fundamentos de esta disciplina y que, además, incorporan en sus reflexiones los actos de habla. Estos autores son J. Austin (1962) y J. Searle (1969), de los cuales se extraerán los conceptos que serán empleados en el análisis posterior.

1.3.1.1 Los planteamientos de Austin. ¿Cómo hacer cosas con las palabras?

1.3.1.2 Enunciados realizativos y constatativos

J. Austin (1962) fue uno de los primeros autores que investiga los aspectos pragmáticos que regulan al lenguaje, interesándose, inicialmente, por el estudio del lenguaje corriente. A pesar de lo anteriormente dicho, cabe destacar que, como plantea Escandell (2003), Austin se considera un filósofo del lenguaje, por lo tanto, en un principio sus planteamientos no fueron clasificados dentro de la pragmática; sin embargo, todas sus contribuciones sirvieron de punto de partida para otros estudiosos como J. Searle (1969), quienes ampliaron los estudios lingüísticos sobre esta área.

Uno de los grandes aportes realizados por este Austin (1962), fue reconocer que existían expresiones realizativas y expresiones descriptivas o constatativas. Con este primer aporte, el lingüista *“bosqueja una teoría general de los actos lingüísticos que pueden servir de punto de partida para una construcción teórico- sistemática de alcances revolucionarios”* (Austin, 1997: 29). Esta cita deja claro que desde un principio, Austin, estaba generando un estudio que iba a provocar grandes repercusiones a nivel lingüístico, suponiendo que sus hallazgos revolucionarían el uso del lenguaje.

Dentro de sus planteamientos, sostiene que los enunciados descriptivos, declarativos, asertivos, entre otros; no pueden ser entendidos como enunciados que sólo sirven para describir hechos o cosas, además, de ser evaluados en virtud de si son “verdaderos” o “falsos”. Si esto ocurre, Austin plantea que se recurre a la “falacia descriptiva”, definida como *“la presuposición obstinada de que únicamente tienen interés teórico los enunciados descriptivos”* (Austin, 1997:30). En palabras de Escandell (2003) “el lenguaje no es exclusivamente descriptivo, ni siquiera por lo que se refiere a los enunciados declarativos (...) un enunciado puede desempeñar funciones diferentes, una de las cuales -pero no lo única- es describir un estado de cosas” (Escandell, 2003:47). Luego, Austin (1962) propone diferenciar lo descriptivo con lo constatativo, ya que no todos los enunciados que son evaluados como “verdaderos o falsos” son descripciones, por lo tanto, pasarán a llamarse enunciados constatativos. Estos últimos, entonces, serán aquellos que se utilizarán para describir el estado de las cosas y se podrán dividir si son verdaderos o falsos. Un ejemplo, planteado en Escandell (2003), de este tipo de enunciado puede ser: “El gato está sobre el sofá”, ya que está describiendo una situación.

Por otro lado, surgen los enunciados realizativos que Austin (1962) denomina “expresiones lingüísticas disfrazadas”, porque los gramáticos no han podido determinar qué es lo existente detrás de ese disfraz, y los filósofos sólo lo han visto de forma accidental.

Algunos de los ejemplos que propone este autor son: (a) “sí, juro”, (b) “Bautizo este barco...”, (c) “Lego mi reloj a mi hermano”, (e) “Te apuesto cien pesos a que mañana va a llover”. Cabe destacar que en todos estos enunciados es necesario considerar el contexto en que se emiten, por ejemplo, (a) deber situarse dentro de una ceremonia, o (b) emitido cuando se quiebra una botella de champaña en un barco, etc. porque “siempre es

necesario que las circunstancias en que las palabras se expresan sean apropiadas, de alguna manera o maneras. Además, (...) el que habla, o bien otras personas, deban también llevar a cabo otras acciones determinadas “físicas” o “mentales” (...) (Austin, 1997: 49). Por lo tanto, el contexto en que se emiten los enunciados es determinante en la comprensión o realización de estos, siendo este último (como se verá más adelante) el fin que persigue un acto de habla.

Continuando estos actos disfrazados son los correspondientes a los enunciados realizativos, y son los que “indican que emitir la expresión es realizar un acción y que ésta no se concibe normalmente como el mero decir algo” (Austin, 1997: 47). En los ejemplos anteriores, al emitir esos enunciados no es sólo para describir, ni para decir que lo estoy haciendo, los enunciados son para hacerlos, para realizar la acción de “jurar”, “bautizar”, “apostar”, etc. Para clarificar, Escandell (2003) plantea que, los enunciados realizativos son aquellos que buscan ejecutar alguna acción de actos convencionales o ritualizados. Además, agrega que estos enunciados pueden ser evaluados como “adecuados” o “inadecuados”.

1.3.1.3 La locución, ilocución y perlocución

Ya definidos los enunciados realizativos y los constativos, que son parte fundamental de la propuesta de Austin (1962); es relevante para esta investigación explicar tres conceptos que serán empleados para el análisis del discurso escolar entre estudiantes. Estos son: la locución, ilocución y perlocución.

La propuesta de Austin (1962) es planteada como un “esquema teórico” que permite explicar la expresión “decir algo es hacerlo”, una propuesta desarrollada para comprender el sentido más importante de estos

planteamientos y determinar cómo se constituye o conforma cada acto de habla. Este esquema parte del supuesto de “(...) la existencia de un cierto deslizamiento de todos los enunciados hacia el terreno de los realizativos, como si todos ellos tuvieran algunos elementos comunes. Tales rasgos comunes parecen depender, como ya dijimos, del carácter de acción que, de una manera u otra, poseen los enunciados” (Escandell, 2003: 57). Por lo tanto, todos los enunciados estarán constituidos por tres partes: la Locución, la ilocución y la perlocución.

La locución es definida por Austin (1962) como el acto de “decir algo”, o sea, este tipo de acto es “la emisión de ciertos ruidos, la de ciertas palabras en una determinada construcción y con un cierto significado en la acepción filosófica preferida del término, esto es, con una referencia y un sentido determinado” (Austin, 1997:138). Como plantea la cita anterior, el acto locutivo, a su vez, estaría dividido en tres partes: la primera sería la de decir, emitir ciertos sonidos denominado “acto fonético”. El segundo, denominado “acto fático” que consiste en emitir ciertas palabras ordenadas gramaticalmente según las reglas de una determinada lengua y, además, que esas palabras se encuentren dentro de un vocabulario determinado. Por último, el “acto rético” que sería juntar todos esos términos o palabras con un sentido o significado determinado.

Al emitir un acto locutivo implica, también, la realización un acto ilocutivo. Como plantea Austin, (...) “‘Está por atacar’, que tuviéramos completamente en claro ‘qué estamos diciendo’ al emitirla, en todos los sentidos que acabamos de distinguir, y sin embargo que no tuviéramos en absoluto en claro si al emitir la expresión se estaba realizando o el acto de advertir” (Austin,1997: 142). Es decir, al emitir el acto anterior se puede identificar claramente dentro del acto locutivo, sin embargo, determinar el acto “al decir algo” no está totalmente claro, ya que no puede determinarse si

se dijo como un enunciado o como una advertencia. El acto ilocutivo, entonces, es la intención que se tiene al emitir un enunciado, como sugiere más adelante: “Porque hay muchísimas funciones o maneras en que usamos el lenguaje, y constituye una gran diferencia para nuestro acto en algún sentido (...) de qué manera y en qué sentido lo estábamos “usando” en esta ocasión” (Austin, 1997: 142). Para Austin (1962), esta intención o la función que busca tener cada locución será denominada “fuerzas ilocucionarias”.

Por último, la tercera parte que compone un acto es la “perlocución”. Este acto se produce cuando “decir algo producirá ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamiento o acciones del auditorio o de quien emite la expresión, o de otras personas” (Austin, 1997: 145). La perlocución se lleva a cabo “porque decimos algo”, es principalmente el efecto que se produce al emitir la locución y, por tanto, la ilocución en el interlocutor.

En otras palabras que apunta al mismo planteamiento de Austin (1962), se expresan en las siguientes definiciones propuestas por Puga (2001) en su artículo “Una presentación del software multimedial *actos de habla*”, quien plantea:

1.- Acto locutivo: “corresponde al acto de decir algo, en la acepción plena y normal del término ‘decir’. Consiste en la emisión de palabras de acuerdo a una gramática con un cierto sentido y referencia”

2.- Acto ilocutivo: “corresponde al que llevamos a cabo cuando decimos algo, por ejemplo: prometer advertir, afirmar, enunciar, etc. Por lo general, al realizar un acto locutivo (decir algo) realizamos también un acto ilocutivo. El acto ilocutivo conlleva un determinado significado; el ilocutivo una fuerza”.

3.- Acto perlocutivo: “corresponde al acto que llevamos a cabo porque decimos algo. Por ejemplo, intimidamos, asombramos, convencemos, ofendemos, etc. La dimensión perlocutiva del acto de habla, hace referencia a las consecuencias que ‘decir algo’ provoca sobre los pensamientos o las acciones tanto del auditorio como quien emite el enunciado y de otras personas.”

Cada uno de estos actos se realizan paralelamente, por lo tanto distinguirlos es más una propuesta teórica, no obstante, resulta interesante descubrir que los tres son totalmente diferentes, siendo acto locutivo lo dicho, el ilocutivo la fuerza y el perlocutivo el efecto.

1.3.2 Los actos de habla de John Searle

La propuesta teórica de Searle (1969), como plantea Escandell (2003), es la continuación a los planteamientos de Austin (1962), si embargo, su propuesta es un modelo más avanzado investigando más a fondo los lineamientos propuestos por su antecesor.

1.3.2.1 Definición de actos de habla

Este autor se cuestiona, en primera instancia, por qué se deben estudiar los actos de habla, y determina que “hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacernos promesas (...), esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos” (Searle, 1994: 26). Es decir, cada acto de habla se constituiría como la unidad mínima o básica para comunicarse, por lo tanto, es necesario investigar cómo funcionan dentro de la comunicación, analizando los efectos que provocan dentro de una conversación. Además,

como se menciona en la cita anterior, delimitar las reglas que regularán el uso de éstos.

Para comenzar con su investigación, Searle (1969) propone como hipótesis: “hablar un lenguaje es participar de un forma de conducta gobernada por reglas. (...) hablar consiste en realizar actos conforme a reglas” (Searle, 1994: 31). Luego, tiene como propósito descubrir cuáles son esas condiciones que permiten la realización de los actos de habla, y crear un conjunto de reglas semánticas que caractericen a las expresiones como actos habla. Para llevar a cabo este estudio, define algunos conceptos básicos. En esta oportunidad, sólo se definirán los netamente útiles para el análisis posterior.

Para Searle (1969), al igual que Austin (1962), los actos ilocucionarios son aquellos donde “puede aparecer la misma referencia y predicación al realizar diferentes actos de habla completos” (Searle, 1994: 32). En el siguiente ejemplo expuesto por el autor “Juan fuma habitualmente”, el referente es de quién se está hablando, es decir, el objeto mencionado, en este caso, “Juan”. Por otro lado, la “predicación” es lo que realiza el objeto o referente, en este caso, “fuma habitualmente”. Por lo tanto, menciona Searle (1969), pueden existir enunciados que tengan el mismo referente y predicación, sin embargo, se realicen actos de habla distintos, como en el ejemplo anterior que es una aserción, en ¿fuma Juan habitualmente? Que corresponde a una pregunta, ¡Juan, fuma habitualmente! Como una orden, o ¡pluguiese al cielo que Juan fumara habitualmente! Como un deseo.

A partir de lo anterior, Searle propone que al realizar un acto de habla se están realizando tres géneros distintos. Esta propuesta puede ser comparada con el esquema de Austin (1962) compuesto por la locución, la ilocución y la perlocución. En el primer caso, Searle (1969) lo denomina

“actos de emisión”, donde se dicen ciertas palabras (que a su vez está compuesta por morfemas y que forman oraciones). Luego, están los actos proposicionales que se realizan al referir y predicar, por último, el acto ilocucionario de enunciar, preguntar, mandar, entre otros. Searle plantea “no estoy diciendo, desde luego, que estos actos sean cosas separadas que los hablantes hacen, como por azar, simultáneamente, sino más bien que al realizar un acto ilocucionario se realizan característicamente actos proposicionales y actos de emisión” (Searle, 1994: 33). Este planteamiento concuerda totalmente con el esquema de Austin, donde la locución, la ilocución y la perlocución constituyen la formación de un acto de habla. Cabe destacar que Searle incluye los actos perlocucionarios con la misma definición de Austin, siendo estos los efectos o consecuencias de los actos de habla emitidos, sobre los pensamientos, creencias o acciones del oyente.

No cabe duda, que lo expuesto con anterioridad es sólo una parte de la propuesta teórica de Searle (1969), no obstante, para el análisis de esta investigación se utilizará, lo relacionado con los actos de habla, además, de la categorización de los tipos de actos de habla que Searle y Austin proponen.

1.3.2.2 Actos de habla directos e indirectos

Para Searle (1969), los actos de habla directos son aquellos “en que el hablante emite una oración y con ella quiere decir exactamente lo que dice” (Escandell, 2003: 70); es decir, el “sentido literal” de la oración. Sin embargo, existen oraciones interrogativas que no se utilizan para preguntar, ni las declarativas tienen fuerza de aserciones; en este caso, se enfrentan a un acto de habla indirecto, ya que “hay muchos usos en que el hablante quiere decir algo ligeramente distinto de lo que realmente expresa” (Escandell, 2003: 70).

Plantea Searle (1969), que como apunta Escandell (2003), los actos de habla indirectos se realizan, porque cumplen con las necesidades de ese acto de habla realizado, es decir, cuando se realiza un acto de habla indirecto es para “indicar la satisfacción de la condición esencial afirmando o preguntando una de las otras condiciones” (Escandell, 2003: 71), por lo tanto, en el enunciado (1) “¿podrías hacerme este favor?” Apunta a si el oyente es capaz de realizar la acción, pero en el enunciado (2) “¿me gustaría que hicieras esto?” Apunta a una condición de sinceridad donde el hablante busca que el oyente realice una acción.

Explicado con otras palabras extraídas de Borzi (1999), “en el acto de habla directo la relación entre lo locucionario y lo ilocucionario es convencionalmente literal. En el acto de habla indirecto la relación entre lo locucionario y lo ilocucionario primario es convencionalmente no-literal, depende de un proceso de deducción” (Borzi, 1999, on line).

Para esta investigación, se analizarán los actos de habla en función de la relación existente entre la locución y la ilocución, determinando si es necesario deducir el significado del enunciado o simplemente es entendido de forma literal.

1.3.3 Tipos de actos de habla. Clasificación de Austin y Searle

No cabe duda, que las propuestas teóricas de Austin (1962) y de Searle (1969) son bastantes amplias. Además, de los conceptos anteriores, no se puede dejar fuera la clasificación que realizan ambos autores sobre los tipos de actos de habla; siendo estas clasificaciones, uno de los aportes más significativos a la disciplina pragmática.

Austin (1962) planteaba la necesidad de diferenciar los actos constatativos y los realizativos, siendo estos últimos los que al emitirlos se realizan acciones. Luego, determinó la diferencia entre la locución, la ilocución y la perlocución. También, definió qué entenderá por fuerza ilocucionaria, entendiéndola como: la intención que se tiene al emitir un enunciado. Cabe recordar, que estos planteamientos fueron desarrollados con anterioridad en el apartado 1.3.1.3, por lo tanto, no serán profundizados nuevamente.

Este teórico propone realizar una lista de verbos realizativos, sin embargo, luego de analizar lo que ocurre con la utilización de los actos realizativos, plantea “una lista de las fuerzas ilocucionarias de una expresión” (Austin, 1997:197). Para realizar esta lista, propone emplear el mismo test que se utilizaba para buscar los verbos, porque “dan mejor resultado para identificar aquellos verbos que, como decimos ahora, explicitan la fuerza ilocucionaria de una expresión, o ponen de manifiesto cuál es el acto ilocucionario que estamos realizando al emitirla” (Austin, 1997: 197). Evidentemente, se entienden que el test es adecuado para clasificar lo verbos, que luego determinarán cuál es la intención o fuerza ilocucionaria que tienen el interlocutor al emitir un enunciado.

Según esta clasificación, Austin (1962) diferencia cinco tipos de verbos clasificándolos en función de sus fuerzas ilocucionaria:

1. Verbos de judicación, o judicativos;
2. Verbos de ejercicio, o ejercitativos;
3. Verbos de compromiso, o compromisorios;
4. Verbos de comportamiento, o comportativos; y
5. Verbos de exposición, o expositivos.

Para explicar cada uno de ellos, se utilizará la clasificación sintetizada por Alarcón (2008: 7), a partir de lo propuesto por Austin (1962); presentada a continuación en la Tabla N ° 2.

Tabla N ° 2: Clasificación de los actos de habla, según la propuesta de Austin (1962)

Nombre	Acto típico	Características
Judicativos	Emitir un veredicto o juicio sobre algo	El rol social del hablante debe facultarlo para dictaminar o arbitrar a través de un juicio.
Ejercitativos	Ejercicios de poder, derechos o influencia	Se decide sobre la conducta pasada o futura de otros, en orden a realizar ciertos actos.
Compromisorios	Prometer o comprometer a hacer algo.	El hablante se compromete a cierta línea de acción sobre acciones futuras o consecuencias supuestas.
Comportativos	Actitudes y comportamiento social	Son una reacción frente a la conducta o condición de otros, o bien pueden ser actitudes frente a la conducta pasada o inminente de otros.
Expositivos	Modo como expresiones, encajan en un argumento o conversación	Son recursos que utiliza un expositor para expresar opiniones, conducir debates y clarificar usos y referencia.

Alarcón (2008: 7)

Austin (1962) plantea los siguientes ejemplos para cada uno de los actos de habla. Para los judicativos el caso más frecuente es emitir un veredicto, pero por un jurado, un árbitro o un juez, ejemplos: “yo te absuelvo” o “yo te condeno”. Los ejercitativos consisten en decidir sobre algunas conductas, en este caso, se encuentran “yo mando” o “yo perdono”, entre otros. En el caso de los compromisorios, comprometen al emisor que lo usa con ciertas situaciones, como ejemplo “me comprometo”, “yo apuesto”, “yo me propongo”, etc. Los comportativos son reacciones que se tienen frente a ciertas conductas de otras personas. Ejemplos para este tipo de acto son “pido disculpas” (para pedir disculpas), “me compadezco” (para expresar solidaridad), “doy la bienvenida” (para saludar), entre otros. Por último, para los expositivos que sirven para emitir opiniones, clarificar usos, etc. Ejemplos de este tipo de acto son “respondo”, “enuncio”, “informo”, etc.

Para finalizar, Austin (1962) plantea que esta clasificación todavía es muy reducida, porque deja algunas expresiones sin ninguna clasificación, por lo tanto, sin explicación de por qué se emiten. Este autor, en su texto “Cómo hacer cosas con las palabras”, emprendió “la aplicación posible del tipo de teoría general que hemos estado considerando” (Austin, 1997: 211). No cabe duda, que posteriormente surgieron otros aportes y otras perspectivas relacionadas con los actos de habla, como la propuesta por Searle.

Según Searle, como plantea Alarcón (2008), la primera distinción que hace es diferenciar el objeto ilocucionario de la fuerza ilocucionaria. La fuerza ilocucionaria será representada con una (F) y su contenido proposicional, con una (p). Lo más importante de esta diferenciación, es que la fuerza ilocucionaria, es decir, la intención puede separarse del contenido proposicional de la expresión lingüística. Por lo tanto, no toda expresión tiene un contenido proposicional como ¡Hurra!, sin embargo, sí tiene una intención o fuerza ilocucionaria. Este es el primer criterio que plantea para la

clasificación de los actos de habla. Como segundo criterio, se encuentra “la dirección de ajuste entre palabras y el mundo” (Alarcón, 2008: 10), donde existen dos posibilidades: 1) que las palabras se ajusten al mundo o, 2) que el mundo se ajuste a las palabras. El tercer criterio dice relación con los distintos estados psicológicos que expresan los hablantes, porque al emitir un acto de habla, “el hablante expresa alguna actitud o estado psicológico hacia ese contenido proposicional” (Alarcón, 2008: 10). Este criterio se va a entender como la condición de sinceridad.

Searle, al clasificar, propone la siguiente lista de actos de habla: asertivos o representativos, directivos, comisivos, expresivos y, declarativos. Cada uno de estos actos son clasificados en la tabla N ° 3, aplicando cada uno de los criterios vistos con anterioridad.

Tabla N ° 3: Clasificación de los actos de habla, según la propuesta de Searle.

Nombre	Propósito	Mundo- lenguaje	Sinceridad
Representativos	Comprometer al hablante con la verdad de la proporción expresada	La palabra se ajusta al mundo y es verdad o no.	Tales actos se creen. Son evaluables según valoración Verdadero o Falso.
Directivos	Intentar que el oyente haga algo	El mundo es el que se ajusta al lenguaje	Conducen estado de deseo.
Comisivos	Comprometer al hablante en una acción futura	El mundo se ajusta al lenguaje	El hablante debe tener la intención o bien actuar como dice
Expresivos	Expresar el estado psicológico del hablante, especificado en la condición de sinceridad sobre el estado de cosas especificado en el contenido proposicional.	No hay dirección de ajuste.	Corresponderá al estado psicológico del hablante.
Declarativos	Modificar una situación, creando una nueva	Relación recíproca	Es irrelevante en quien habla.

Ejemplificando esta clasificación los actos de habla representativos, donde el hablante expone una realidad, puede ser un cartel que diga “fotocopias” que representa una realidad del mundo exterior. Para los actos directivos, una orden produce un efecto en la conducta del receptor, es decir,

implica una voluntad del hablante, el ejemplo más adecuado es “no fumar” o “dime la hora”, porque al emitir ese enunciado supone el cambio de una conducta. Para los actos comisivos, donde el hablante se compromete a realizar una acción futura, sirven los enunciados como “mañana les traigo la prueba”, ya que implica realizar una acción futura. Los actos expresivos, donde se representa el mundo interior del sujeto, el siguiente enunciado “yo no escucho” o “siento frío” sirven para expresión es estado interior del hablante. Por último, el declarativo que implica el cambio en la situación actual, el ejemplo más claro es “presente” cuando un estudiante responde a la lista. Cambia la situación antes de decir ese acto y después de emitirlo, porque se entiende que el estudiante existe en la sala, luego, de decir “presente”.

1.3.4 Principio de cooperación de Grice.

La segunda conferencia de Williams James expuesta en Harvard y publicada en 1967, además, de la tercera del mismo ciclo, fueron los materiales recopilados por Grice, que le permitieron extraer el concepto de “Principio de cooperación”. Al recurrir a este modelo teórico, ya se está utilizando un modelo de análisis puramente pragmático, considerando que, Austin (1962) inició sus estudios desde la filosofía del lenguaje, y Searle (1969) fue quien comenzó a diferenciar la semántica de la pragmática. Grice (1975), por su parte, ya no estudia la relación existente entre un enunciado y fuerza ilocutiva, sino que “(...) se centra precisamente en el estudio de los principios que regulan la interpretación de los enunciados. Sus ideas constituyen el punto de partida de la concepción de pragmática más extendida” (Escandell, 2003: 77).

El principio de cooperación supone que “(...) entre los hablantes hay un acuerdo previo, tácito, de colaboración en la tarea de comunicarse”

(Reyes, 2003: 38). Es decir, al iniciar una conversación los interlocutores quieren comunicarse, existe una disposición para entablar la interacción entre ambos, sea este interlocutor conocido o no, quien va a intentar comprender lo que se está comunicando. Por esto, "la conversación comporta, normalmente, un esfuerzo por colaborar con nuestro interlocutor: los hablantes tienen por lo general algún propósito en común, más o menos definido, y tratan de alcanzarlo" (Reyes, 2003: 39). Además, los interlocutores tienen un propósito en común, por lo tanto, harán todo lo posible por hacer que la conversación sea lo más colaborativa posible.

Grice (1975) consideró necesario investigar los principios que regulan la conversación, ya que existen situaciones dentro de la conversación que aún no han sido explicadas. Reyes (2003), citando a Grice (1975), expone el siguiente ejemplo: supóngase que Juan y Diego están hablando de un amigo en común Carlos, quien trabaja en un banco. Juan le pregunta a Diego qué tal le va a Carlos en su trabajo, y Diego responde: bien, creo; le gusta trabajar allí, y todavía no lo han metido en la cárcel. Lo que Diego ha respondido a la pregunta de Juan, sugiere o implica otra cosa distinta de lo dicho, si Juan comprende el sentido convencional de lo dicho por Diego, sería que Luis aún no ha ido a la cárcel. Lo que quiere sugerir o implicar, ese "otro" significado que adquiere la respuesta, puede ser que Luis es una persona a quien le tienta mucho el dinero. En este caso, "este significado adicional es una implicatura" (Reyes, 2003:39), que serán vistas luego de las máximas. Lo relevante de las implicaturas, en este momento, es que surgen dentro de la conversación cuando los hablantes suponen que se han violado las máximas, es decir, no se está cumpliendo con el principio de cooperación. Por lo anterior, Grice (1975) propone un modelo que trate "de identificar y de caracterizar cuáles son los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo y son los responsables de ese 'significado añadido'" (Escandell, 2003: 78).

Esta teoría de la cooperación explicaría los mecanismos que regulan el proceso comunicativo entre los hablantes. Este principio de cooperación se divide en cuatro sub-principios llamados por Grice (1975) “máximas” y, se dividen en: cantidad, cualidad, relación y modalidad.

1.3.4.1 Máximas de Grice

Como se dijo anteriormente, estas máximas son propuestas por Grice para regular el proceso de conversación, haciendo que éste sea lo más colaborativo posible. A continuación, se exponen cada una de las máximas y sus submáximas expuestas por Grice (1975) en su libro “Logic and conversation”:

1.- Cantidad: se relaciona con la cantidad de información brindada por el emisor. Comprende las siguientes máximas:

- a) La contribución sea todo lo informativa que requiere el diálogo.
- b) No exista mayor información de la necesaria.

2.- Cualidad o Calidad: intenta que la información y contribución sea verídica. Comprende las siguientes máximas.

- a) No diga algo que crea falso.
- b) No emita algo improbable.

3.- Relación o Relevancia: en la conversación debe transmitirse información relevante y pertinente. Se espera que las intervenciones que realizan los interlocutores de la conversación se refieran a lo que se está hablando.

4.- Modalidad o Manera: se relaciona con el modo y el tipo de información que se quiere transmitir. Comprende una gran máxima: “sea claro”. También, se complementa con las siguientes máximas:

- a) Evite ser oscuro al expresarse.
- b) No sea ambiguo.

c) Sea breve.

d) Proceda ordenadamente.

No debe considerarse que la máximas son reglas que deben seguirse, como se propone en la siguiente cita: “Es fácil objetar que la mayor parte de los hablantes transgrede estas presuntas prescripciones, (...) un modo de expresar la categoricidad de sus presuposiciones que son la consecuencia de la transgresión natural de máximas” (Bertucelli, 1996: 55). Como plantea Escandell (2003), las máximas son un principio descriptivo que servirán para regular el proceso comunicativo, procurando que éste tenga sentido y sea comprendido por los interlocutores.

Idealmente, las máximas deben ser cumplidas, considerándolas como un previo acuerdo entre ambos participantes. Sin embargo, si uno de los interlocutores viola deliberadamente las máximas, siendo poco colaborativo en la conversación, éste puede ser sancionado socialmente, además, “se expone a las protestas y advertencias de los otros participantes, e incluso a ser excluido del diálogo por ellos” (Escandell, 2003: 78).

No obstante lo anterior, lo relevante dentro de la teoría de Grice es que considera que lo más importante no es el cumplimiento de las máximas como si fueran una obligación o mandato, por el contrario, los hablantes que participan en la conversación “actúan como si descontaran su cumplimiento” (Reyes, 2003:41). Por lo tanto, lo principal de esta teoría es proporcionar

ciertos principios adecuados para beneficiar el proceso comunicativo, sin embargo, los discursos de cada hablante están configurados para violar las máximas, sin preocuparse de su cumplimiento. Cuando uno de los hablantes no cumple con las máximas, el otro no va a considerar que éste no las está cumpliendo, pensará que el hablante quiso decir otra cosa, por lo tanto, surgirán las implicaturas.

Para esta investigación, se definirán las implicaturas y su clasificación, para determinar cómo actúan dentro de las interacciones comunicativas entre los hablantes. Antes de eso, se caracterizan los conceptos básicos que se emplean dentro de las implicaturas y, luego, se detallará su clasificación correspondiente.

1.3.4.1.1 Incumplimiento de las máximas

Según lo expuesto por Escandell (2003), Grice clasifica los diferentes tipos de incumplimiento de las máximas, además, de determinar sus efectos y resultados que provocan. En esta investigación, se utilizará esta clasificación para determinar qué ocurre cuando se violan las máximas. Escandell (2003), quien extrae esta información de Grice (1975), establece la siguiente clasificación:

A) Violación encubierta, discreta y sin ostentación, de una máxima. Puede inducir a error a los interlocutores y, por tanto, el hablante es responsable de engañar o, al menos, de correr el riesgo de hacerlo.

B) Supresión abierta de las máximas y del principio. El interlocutor claramente se niega a colaborar, porque no puede hacerlo de la forma adecuada: “no puedo decir más”. El diálogo queda roto.

C) Conflicto o colisión entre el cumplimiento de las diferentes máximas, que obliga a elegir una de ellas en detrimento de otras. Por ejemplo, cuando no se da la información requerida, porque no se tienen pruebas para probar si son verdaderas.

D) Incumplimiento o violación abierta de una de las máximas a las demás. Si alguien parece querer cooperar, pero se diría que desprecia abiertamente una de las máximas; los interlocutores, para intentar reconciliar lo dicho con el principio de cooperación, suelen inclinarse a pensar que el emisor quería decir algo diferente de lo que en realidad estaba diciendo.

1.3.4.2 Las implicaturas

Las implicaturas serán necesarias para establecer lo que realmente se ha querido expresar en el proceso comunicativo, es decir, se convierte “en el camino necesario para “reconstruir” el auténtico contenido que se ha tratado de comunicar (y restaurar; a veces, la vigencia de las máximas)” (Escandell, 2003: 82).

Las implicaturas serán, como se mencionó anteriormente, esos otros significados de lo que quiso decir un hablante al emitir un enunciado, por lo tanto, se entenderán como “un significado adicional comunicado por el hablante e inferido por el oyente” (Reyes, 2003: 40). Las implicaturas deben clasificarse y definirse en relación con los principios que regulan la conversación, resultando en este caso las implicaturas convencionales y no convencionales.

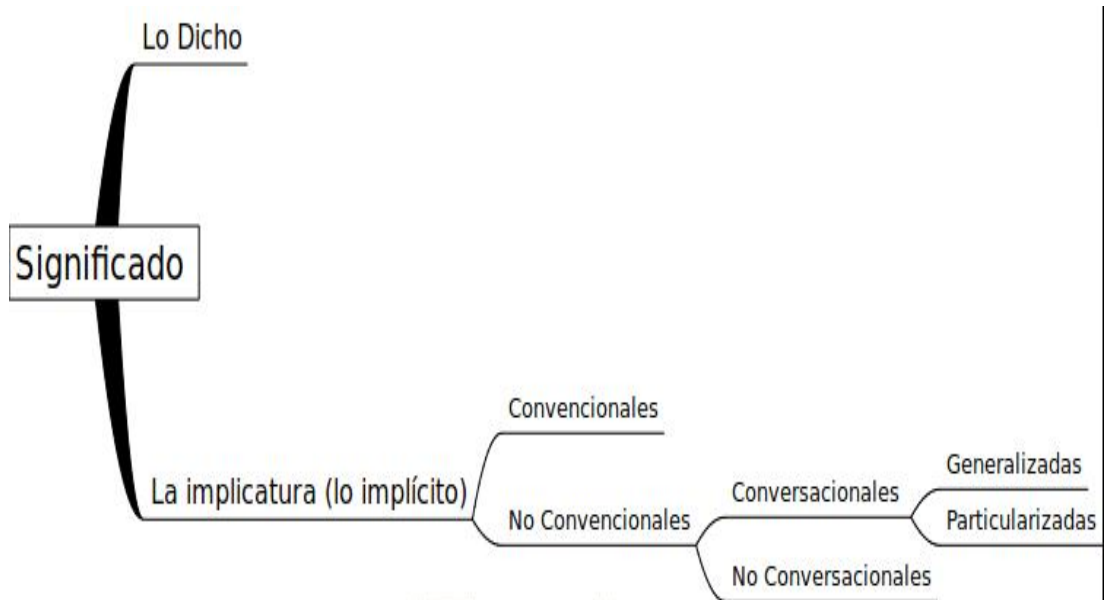
Las convencionales son implicaturas que derivan del significado de las palabras, es decir, del contenido propio de las expresiones, por ejemplo:

(1) “María logró terminar la tesis”

Este enunciado dice que María terminó su tesis, y la implicatura es que le costó trabajo terminarla. Es posible establecer esta implicatura por medio de la construcción lograr + infinitivo, la que está explícita en la expresión, por lo tanto, es convencional. Este tipo de implicatura no necesita de un contexto, ya que está determinada por la construcción lingüística.

El segundo tipo son las implicaturas no convencionales, que surgen cuando intervienen otros principios, y se clasificarán según el principio que está involucrado. Lo propuesto por Escandell (2003), dice que dentro de las implicaturas no convencionales se encuentra la conversacional. Ésta se caracteriza por utilizar los principios que regulan la conversación (principio de cooperación y máximas), además, dependen directamente del contexto. La implicatura no conversacional es aquella que está regulada por otros principios; estéticos, social o moral. A continuación, se muestra el Esquema N° 2 donde se esquematizan los tipos de implicaturas propuestas por Grice (1975).

Esquema N ° 1: Tipos de implicaturas, basado en Grice (1975).



Dentro de las implicaturas conversacionales están las generalizadas y particularizadas, las primeras son las que no dependen directamente del contexto y las segundas, sí dependen directamente del contexto.

1.3.4.2.1 Tipos de implicaturas

Como se pudo observar anteriormente, las implicaturas tienen su propia clasificación, sin embargo, y por motivos del análisis se dividirán las implicaturas en tres tipos: Las implicaturas convencionales, las implicaturas conversacionales particularizadas, y las implicaturas conversacionales generalizadas.

Antes de definir las implicaturas, cabe destacar que Grice (1975) propone cuatro aspectos que se deben encontrar en cada una de las implicaturas, y los

categoriza en convencionales, calculables, cancelables, y separables. El primero, se divide en convencionales o conversacionales; el segundo, son las implicaturas que se infieren luego de seguir un proceso donde se identifican tres factores: (1) lo que dice el hablante, (2) los datos entregados por el contexto, y (3) el acuerdo de respetar el principio de cooperación. En el caso que sean cancelables, éstas pueden eliminarse sin que se contradigan los enunciados y, por último, son separables si al decir el enunciado de otra forma desaparece la implicatura.

1.3.4.2.1.1 Las implicaturas convencionales y presuposiciones

Con anterioridad, ya se había explicado someramente este tipo de implicatura, planteando que éstas son determinadas según el contenido lingüístico de la expresión, es decir, son extraídas de las expresiones dichas. El ejemplo para este tipo de implicatura ya fue expuesto en la situación (1). Estas implicaturas se diferencian de las implicaturas conversacionales, en que no necesitan del contexto para ser entendidas, ya que su significado es extraído de la expresión lingüística dicha (recuérdese el ejemplo (1) con la construcción “lograr+ infinitivo”). Por otra parte, este tipo de implicatura no afecta la veracidad de la expresión, ya que entre “María logró terminar la tesis” y “María terminó la tesis”, ambos dicen que la tesis fue terminada, no obstante, la primera tiene una implicatura convencional: “le costó terminar la tesis”, como un significado implícito. También, este tipo de implicatura tiene como característica de no ser cancelable, es decir, no pueden eliminarse o anularse; ejemplo de esto:

(2) “María logró terminar la tesis, pero no la terminó”.

La única forma de anular la implicatura sería contradecirse, lo que provoca un enunciado incoherente, por lo tanto, no se puede eliminar

fácilmente del contexto, ya que resultaría un enunciado con anomalía semántica. Por lo tanto, las implicaturas convencionales son no cancelables y no calculables.

Dentro de las implicaturas convencionales se encuentran las presuposiciones que han sido largamente estudiadas por la disciplina de la semántica (Reyes, 2003). Al igual que todas las implicaturas convencionales, las presuposiciones son un significado adicional que está implícito en algunas expresiones; sin embargo, estos enunciados “cuentan para evaluar la verdad de la oración” (Reyes, 2003: 45). Esta última característica diferencia a las presuposiciones de las implicaturas convencionales. Para ejemplificar:

(3) “Gutiérrez dejó de llamarme”.

Este enunciado tiene como presuposición que Gutiérrez la llamaba o que antes llamaba, construida por la expresión “dejó de+infinitivo”. En este caso, la presuposición debe ser verdadera para que se cumpla, incluso, negando el enunciado aún persiste. Otros ejemplos de presuposiciones son:

(4) “Lamento que sea difícil” (presuposición: es difícil).

(5) “Cuando me propuso casamiento, me eché a reír” (presuposición: me propuso casamiento).

En ambos casos, las presuposiciones deben ser verdaderas para que se cumplan, si no, el enunciado no sería posible. Al igual que las implicaturas convencionales, las presuposiciones no pueden ser canceladas, porque dependen del significado de las expresiones, por lo tanto, la única forma de hacerlo sería contradiciéndose. Siguiendo con el ejemplo (3), al contradecirlo sería:

(6) “Gutiérrez dejó de llamarme, pero nunca me llamó”.

Evidentemente, en el ejemplo (6) no puede ser cancelada del contexto, porque resultaría un enunciado anómalo.

Para finalizar, cabe destacar que la última característica propuesta por Grice, que diferencia las presuposiciones de las implicaturas convencionales, es la separabilidad. Plantea Reyes (2003), que Grice propone que “las implicaciones, en general, no son separables cuando se infieren del significado y no de la forma de una expresión” (Reyes, 2003: 46). Por lo tanto, si se dice lo mismo con otras palabras, la implicación no desaparece. Este es el caso de las presuposiciones como se ve en (7), (8) y (9), donde se emplean tres enunciados diferentes, sin embargo, la presuposición “antes fumaba” persiste en los tres.

(7) “Luis dejó de fumar” (presuposición: antes fumaba).

(8) “Luis ya no fuma” (presuposición: antes fumaba).

(9) “Luis no fuma más” (presuposición: antes fumaba).

En el caso de las implicaturas convencionales, estas son separables, porque aunque se diga algo con el mismo valor de verdad, pero cambiando la expresión, la implicatura desaparece. Citando los ejemplos de Reyes (2003):

(10) “Son pobres, pero honrados” (un condición se opone a la otra).

(11) “Son pobres y honrados” (no hay oposición).

1.3.4.2.1.2 Implicaturas conversacionales particularizadas

Estas implicaturas son aquellas que surgen al emitir un enunciado dentro de un contexto determinado, es decir, dependen directamente del contexto en que son emitidas. Por lo tanto, estas son calculables, cancelables y no separables.

Son cancelables cuando puede modificarse el contexto y la implicatura desaparece, como es ejemplificado por Grice, y generalmente usado en estos casos, con la carta del profesor a un estudiante. La situación se plantea de la siguiente forma: el profesor debe escribir una carta, recomendando a un estudiante que quiere ingresar a una Doctorado de Filosofía. La carta, sintetizada, diría lo siguiente:

(12) “El Sr. X asiste a clase, hace puntualmente todos sus trabajos, y se expresa con propiedad”.

En el ejemplo, la implicatura conversacional sería “el estudiante no es bueno para la filosofía”, porque no da esa información, aporta otras cualidades pero no entrega la requerida, entonces, el destinatario de la carta implicará lo anterior, porque no creerá que el autor de la carta no quiso cooperar, ya que igual tuvo la disposición de hacer la carta. Ahora, la implicatura conversacional particularizada es cancelable, como se dijo anteriormente, porque depende directamente del contexto. Por lo tanto, en el ejemplo anterior, basta con decir que el estudiante recomendado no aspiraba al Doctorado de Filosofía, sino que a otro doctorado que cumpliera con las características dichas en la carta. En este caso, cambiar el contexto cancelaría inmediatamente la implicatura; también, existe otra opción de anularlas, simplemente, agregando en la carta *además es bueno para la filosofía*.

Por último, estas implicaturas no son separables, porque no dependen de la expresión lingüísticas, es decir, comparando el ejemplo (12) con el siguiente:

(13) “El señor X, es inteligente, aporta buenas reflexiones en clases, escribe claramente y, además es puntual”.

La implicatura “no es bueno para la filosofía” sigue sirviendo, tanto para el ejemplos (12) como para el (13).

1.3.4.2.1.3 Las implicaturas conversacionales generalizadas

Las implicaturas conversacionales generalizadas se diferencian de las particularizadas en el grado de dependencia que tiene del contexto, en este caso, este tipo de implicatura no depende del contexto específico en que se emite. Para ejemplificar, Escandell (2003: 85) propone

(14) “Juan va a cenar con una mujer”.

Cuando se emite este enunciado, independiente del contexto en que se haga, la implicatura va a ser “ese hombre no es conocido por ella”, “no es de su familia”, etc. lo anterior, está determinado por el artículo definido “un”, ya que en muchos casos éste implica que no existe una relación estrecha entre la persona que es determinada por el artículo (“mujer”), y la persona del contexto (“Juan”). Cabe destacar, como dice Grice (1975) en Escandell 2003, que delimitar las implicaturas convencionales y las conversacionales generalizadas es demasiado complejo, porque ambas depende del significado que entregan las palabras del enunciado. Para aclarar lo anterior, se podría decir que estas implicaturas “surgen de una asociación frecuente

entre una expresión y los contextos posibles de esa expresión” (Reyes, 2003: 48). Estas implicaturas no dependen directamente del contexto, porque pueden entenderse al leer la expresión, sin embargo, debe recurrir a cierta información contextual para entender la implicatura.

1.3.5 La cortesía Verbal

El término cortesía verbal es abordado y desarrollado por Brown y Levinson (1978), proponiendo la idea que existe un principio que “rige todas las interacciones comunicativas entre los hablantes” (Gil, 2001: 224). Esto tiene una estrecha relación con los actos de habla y las implicaturas conversacionales. Por una parte, Searle (1969) plantea reglas constitutivas que rigen la acción, es decir, reglas que los hablantes implícita y convencionalmente se proponen al iniciar una comunicación lingüística. Por otra parte, Grice (1975) plantea un principio cooperativo el cual se caracteriza por apuntar al que el oyente este presto a entender y cooperar con el proceso de comunicación.

El concepto de cortesía verbal, que se revisará y ahondará, es la de Brown y Levinson (1978) puesto que, el estudio propuesto por ellos, se centra en las relaciones, en función del lazo que nace a partir del uso del lenguaje en la sociedad. Esta propuesta se relaciona con la interacción que tienen los hablantes y la función que le dan al lenguaje, “dependiendo del contexto de producción” (Haverkate, 1994:13), es decir, a la situación comunicativa concreta que crean los interactuantes. Es ese contexto de producción el que se quiere formar culturalmente. Ejemplo de esto: los padres se esfuerzan en enseñarles a sus hijos desde muy pequeños ciertos tipos de cortesía, pero se abunda en la cortesía verbal, debido a que es la imagen que proyectamos a primera instancia, siendo corteses. Podríamos, entonces, asegurar que la cortesía más recurrida es “gracias” o “por favor”;

ya que muestran cierta cortesía por parte del hablante hacia el oyente. Sin embargo, antes de continuar es importante definir claramente el concepto de cortesía.

Cortesía: “demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene una persona a otra” (Real Academia Española, 1956: 375).

Cortesía: “conjunto de reglas mantenidas en el trato social, con las que las personas, se muestran entre sí consideración y respeto” (M. Moliner, 1966: 785).

La definición de la Real Academia Española, muestra una conceptualización frente al concepto. Sin embargo, aparenta una leve falla frente a lo social y a las convenciones comunicativas. No obstante, en la segunda definición, se encuentra una satisfacción en el ámbito social, como convencional, por lo que se utilizará esta última.

La segunda definición refleja que los hablantes al interactuar, crean un contexto de reglas en el trato social de una manera predispuesta, pues ambos muestran cierta cortesía para no dañar la imagen que proyectan. Es importante destacar una teoría que puede afirmar y ayudar a clarificar este tipo de reglas convencionales entre los hablantes. En el texto de Gil (2001), encontramos tres máximas propuestas por Lakoff (1973), que serían estrategias básicas convencionales entre los hablantes.

- No imponer la voluntad al interlocutor.
- Indicar opciones.
- Haga que el interlocutor se sienta bien; sea amable.

Aplicando estas máximas resultan ilustrativos los siguientes ejemplos:

(1) “Un joven le pregunta a un señor, entrado en años, la hora de la siguiente manera. ¿Me puede decir qué hora es? Por favor”

(2) Una familia recarga gasolina en una estación de servicio, terminado el señor a cargo exclama: ¡gracias por venir a COPEC, vuelva pronto!

En los ejemplos anteriores, se puede ver reflejado dos tipos de cortesía utilizados. En el ejemplo número 1 el joven al terminar su pregunta, hace notar un por favor. Este acto de cortesía es utilizado para que el oyente decodifique esa pregunta como un pedido y no como una imposición (primera máxima de Lakoff). El señor al responder tal favor, muestra cierta cortesía para con el joven, pues responder a su pedido refleja un trato social convencional acordado por ambos por medio de la cortesía (segunda máxima). En el caso contrario, que el señor no hubiese querido contestar tal pregunta, ya que en el momento del encuentro el señor estaba hablando por teléfono, la imagen social proyectada por él se vería dañada, reflejando un descortés desacuerdo, pues haría entender al joven que su pregunta es inoportuna y fuera de lugar.

El ejemplo número 2 comienza con gracias y termina con una invitación, vuelva pronto, estos actos de cortesía reflejan, en el caso de gracias, un agradecimiento por la elección de recargar en esa estación y no en otra de la competencia. En el segundo caso, vuelva pronto, deja una invitación abierta, proyectando que a la siguiente visita se le atenderá con los mismos agradecimientos (tercera máxima). Esta máxima da a entender al oyente que es una persona respetable y apreciable.

Estos ejemplos reflejan que, convencionalmente, en las conversaciones se establecen ciertos tipos de reglas y cierto tipo de cortesía a seguir, en consecuencia, no se asumen como tal, el oyente puede tomar la decisión de romper con ellas y no mostrar cortesía. Todo esto se lleva a cabo para proyectar y conservar una imagen hacia el otro interlocutor, así la interacción entre ambos sería de cortesía y simetría social. “Si una persona actuara como si estas normas no existieran, violaría profundamente las convenciones inherentes a los buenos modales” (Haverkate: 1994, 15).

Estos casos se dan en todas las culturas, no importando la lengua. Brown y Levinson, trabajan y describen que cada lengua abarca una infinidad de fenómenos de cortesía verbal, “estas tienen el fin de conservar la imagen de los hablantes y los oyentes” (Gil, 2001: 225). Esta teoría, además propone que las interacciones crean lazos sociales que se establecen en relación del uso del lenguaje en función de la imagen, por lo que estos lazos e imagen se crean a partir “del descubrimiento que organizan las relaciones sociales” (Gil, 2001: 225). Son entonces estas relaciones sociales las que van creando una imagen frente al otro interactuante, llegando así a crear reglas de conversación para conservar cada imagen. Por lo tanto, es la imagen el término importante de definir.

1.3.5.1 Imagen.

Desde los estudios lingüísticos, el concepto de imagen ha jugado un papel importante en el enfoque de la cortesía verbal. Brown y Levinson (1978) introducen este término, empleándolo en un sentido metafórico, pues se refiere a “la personalidad del hombre como miembro individual social del cual forma parte” (Haverkate.1994: 18).

Desde una perspectiva más universal, imagen (traducido al inglés “face”) significa cara, siendo esta cara una proyección de imagen para todo oyente de la sociedad ante una conversación. De esta manera este concepto remite a una cara frente al otro, es decir, una cara social.

Verbalmente los hablantes cuidan una imagen al interactuar, no queriendo imponerse frente al otro, sino que buscar “un equilibrio, intentando proteger su propia personalidad” (Haverkate: 1994, 19). En el caso que este equilibrio sea transgredido por uno de los interactuantes, es reconocido como una ofensa ante lo convencionalmente establecido¹

En el caso de la imagen, Brown y Levinson (1978) hacen una distinción entre imagen negativa e imagen positiva, las cuales están sujetas fuertemente a la simetría que este establecida o a la asimetría que se pueda dar dependiendo del contexto de producción² y rol en el proceso comunicativo (jefe y empleado).

En cada conversación o en cada interacción, el hablante trata de cuidar su imagen, esta puede: positiva o negativa, las que a continuación se detallan

En primera instancia encontramos la imagen negativa que expresa “el deseo de que no nos impongan lo que tenemos que hacer” (Brown y Levinson, 1978) es decir, la imagen negativa de una hablante se vera afectada por otra cuando este de manera cortés o no, manifieste una orden o un deseo hacia nosotros, sin tomar un previo acuerdo. Si se sitúa en una sala de clases y el profesor manifiesta a un alumno que no fume, daña la imagen negativa, ya que impone un deseo que el estudiante debe seguir. Haverkate también se refiere sobre este tipo de imagen, proponiendo una

¹ Véase este término en cortesía verbal.

² Ídem.

máxima que cada hablante debería seguir para que su imagen negativa no se vea afectada “críticate a ti mismo antes de que pueda hacerlo un interlocutor” (Haverkate. 1994:19) esto serviría, para que cada hablante cuide su imagen negativa y no sienta una imposición. Cabe destacar, también, que si cada hablante cuidara su imagen negativa, lo haría con el propósito de velar por su vulnerabilidad, puesto que existen casos en que los hablantes no toleran una crítica y son vulnerables ante tal situación.

Por otro lado, encontramos la imagen positiva que “es el deseo de que los demás aprecien lo que nosotros apreciamos” (Brown y Levinson 1978). Es decir, cuando un hablante propone su idea (opinión) y otro hablante manifiesta un acuerdo, respalda la imagen positiva. En el caso contrario que un hablante no esté de acuerdo daña descortésmente su imagen positiva. Por ejemplo, estando en una sala de clases, un estudiante aporta un comentario frente a la materia y el profesor responde, ¡muy buen comentario!, de este modo está apreciando su disposición, por ende, su imagen positiva está siendo reforzada frente a los demás compañeros.

Las imágenes están en todas las interacciones comunicativas, cabe destacar que en ellas existen ciertas estrategias que ocupan cada hablante al hablar, las cuales se ponen en funcionamiento cuando uno de ellos quiere cuidar su imagen. Se puede denominar estas estrategias como actos amenazadores de imagen.

1.3.5.2 Actos amenazadores de imagen. (AAI)

Los actos amenazadores de imagen (AAI) están acompañados por estrategias que son utilizadas por los hablantes para cuidar su imagen. En un plano general, un AAI sería comprometer la imagen de un hablante, ya sea en un plano positivo como negativo. Por ejemplo: si un profesor le dice a

un alumno, estando en una prueba “no copie”, compromete la imagen negativa del alumno, ya que su amenaza es darle una orden, es decir, le impone algo. Al momento de imponer ese “algo” compromete la imagen social del estudiante por medio de una estrategia (una orden).

Ahora bien, suele suceder lo contrario si un estudiante propone una gira de estudios y el profesor exclama: ¡que estúpida tu propuesta!, amenaza la imagen positiva del alumno, pues muestra un desacuerdo frente a lo propuesto.

“En síntesis todo acto de habla amenaza (potencialmente o de hecho) la imagen del oyente o del hablante. No obstante, existe un cuestión de grado que resulta conceptualmente fundamental en la pragmática” (Brown y Levinson. 1978). O sea, es distinto una crítica amable, que una irónica objeción.

En su texto Haverkate (1994) menciona estrategias que ayudan a que un acto amenazador de imagen negativa, no sea tan directo y descortés. Es denominada como estrategia seudoinclusiva. Esta estrategia, se utiliza cuando se enuncia un acto de habla directo y así no dañar la imagen positiva o negativa del oyente. Se ejemplifica a continuación.

(3) ¿vamos al cine hoy?

Analizando 3, se encuentra un acto directo expresado en una pregunta (dando una orden de ir al cine), pero a su vez encontramos la estrategia seudoinclusiva que hace al oyente recepcionar esa invitación, no como una orden, sino como un pedido o favor. El hablante se incluye en la invitación, para que el oyente aminore la orden que directamente le esta haciendo.

Los actos amenazadores de imagen pueden variar según la relación que exista entre los hablantes, es decir, dependiendo de la simetría y asimetría que ellos compartan.

Esta estrategia de seudoincluirse, resulta muy eficaz en las relaciones asimétricas entre los hablantes, ya que al no poder dar una orden (directa) sugieren ciertas opciones, dejando la decisión en manos del hablante de mayor jerarquía. Todo esto se hace con el fin de solidarizar y poner en equilibrio una posible simetría. La seudoinclusión se ocupa también para atenuar la imposición, para proyectar una imagen cortés y finalmente para no agredir la imagen del otro interactuante.

A pesar de estas estrategias, los hablantes utilizan ciertos actos que amenazan la imagen social,. A continuación se tipificará por tipo de acto, cada una de las violaciones que se puedan cometer en la conversación.

1.3.5.2.1 Actos amenazadores de imagen negativa (AIN)

Los estudios lingüísticos se han dedicado al concepto de imagen y se centran y ahondan en las estrategias que sirven para proteger la imagen negativa, por lo que “el foco de interés, son las normas de interacción que establecen que los actos de habla del individuo no se impidan injustificadamente” (Haverkate,1994: 21). Se quiere decir con esto que, mayormente, se daña la imagen negativa del oyente, porque los actos de habla más recurrentes en la comunicación son los que representan una orden. Por ejemplo: actos directos, exhortativos, etc.

Los actos amenazadores de imagen se rigen por ciertos puntos a seguir, en el caso que algunos de estos se presenten en la conversación, estaremos en presencia de un acto amenazador de imagen negativa.

I- Actos amenazadores de imagen negativa (AAIN): citando a Heverkate (1994:22). Al hacer efectivo algunos de estos puntos se estará en presencia de un AAIN.

1. “Realiza un acto directamente sin mostrar cortesía. Ejemplo: usted deberá pagar la factura dentro de un mes
2. Se realiza el acto mostrando cortesía positiva. Ejemplo: comprenderá usted que debo disponer del dinero dentro de un mes.
3. Se realiza un acto mostrando cortesía negativa. Ejemplo: ¿podrá pagarme la factura dentro de un mes?
4. Se realiza un acto indirectamente. Ejemplo: para financiar un gran proyecto tengo que cobrar las facturas de mi cliente dentro de un mes.”

En el primer acto de habla, se muestra una total descortesía por parte del hablante, ya que su acto directo es “deberá” pagar la cuenta, por lo que no deja opción al oyente, dañando su imagen negativa.

En el segundo ejemplo, el hablante muestra cierta cortesía hacia el oyente, solidarizando con el “comprenderá”, de esta forma el hablante trata de hacer que el oyente forme una conciencia frente a la situación que se le plantea. En este caso, la cortesía empleada es de carácter positiva.

En el tercer ejemplo, la cortesía negativa es real, debido a que al realizar una pregunta, informa e impone a su vez, es decir, dirige al oyente a una sola resolución, en este caso, sería solamente pagarle.

Para concluir, en el último ejemplo se refleja una realización indirecta, no queriendo dañar la imagen negativa, sino más bien presentando la situación para que el oyente coopere con lo pedido.

1.3.5.2.2 Actos amenazadores de imagen positiva (AAIP):

Siguiendo con Haverkate (1994) La cortesía positiva es un recurso estratégico del que se sirve el hablante para conseguir diferentes objetos perlocutivo. Es el acto amenazador de imagen positiva el más común y fácil de emplear, ya que se encuentran en los actos de habla intrínsecamente corteses, como puede ser un consejo, gracias, exclamaciones, etc. como ya se mencionó anteriormente Haverkate (1994), planteaba la estrategia pseudoinclusiva³, la cual suele ser utilizado en este tipo de actos amenazadores de imagen positiva.

Al establecer comunicación con los hablantes, se tratan temas que sean de interés común y personal, pues de esta manera se desarrollarían complementos positivos para ambos hablantes.

Haverkate (1994) plantea que existen categorías que se deberían respetar, para así no dañar la imagen positiva del oyente.

1. Crear solidaridad simbólica con el oyente: ¿cómo estamos?
2. Atenuar la crítica al oyente: ¡esta carta no está muy bien escrita!

³ Véase en actos amenazadores de imagen.

3. Violar la imagen positiva de un tercero: choque entre dos personas, culpando al un niño.
4. Problemas imprevistos: caídas, choques, etc.

La categoría número 1, muestra la estrategia seudoinclusiva, pues el oyente se incluye en la pregunta mostrando simpatía y cortesía.

En la número 2, la crítica es evidente, pero no se quiere atacar la disposición de haber redactado tal carta, ya que la crítica no va al hecho de no haberla confeccionado, sino más bien, el que no esté bien escrita.

En la categoría 3, puede ser el más recurrente dentro de la sociedad. Si nos situamos en una calle y el padre con su hijo de la mano, chocan con otro señor, el padre del niño culpará al pequeño para no dañar la imagen positiva del oyente.

Por último, en la categoría 4 puede resultar el más común, cuando alguien se cae, tropieza, o sucede algún accidente, se tiende a reír o hablar solos, esto lo hacemos para no dañar nuestra imagen positiva frente al posible espectador que esté presenciando estos imprevistos.

2. Marco conceptual

2.1 La sociolingüística

Dentro de la lingüística, existen diversas disciplinas que se preocupan del estudio de áreas como la pragmática, el análisis del discurso, el estudio semántico, entre otros. Sin embargo, durante los últimos años de la década de los sesenta y principios de los setenta surge una nueva disciplina denominada sociolingüística. Algunos autores que tratan este tema son Dell Hymes y Michel Halliday, quienes apuntan al rol determinante del contexto al momento de escoger los recursos lingüísticos.

Sumado a lo anterior, existe otro autor que destaca en los estudios sociolingüísticos, William Labov. Este “estudia la estructura lingüística y su evolución en la comunidad” (Gil, 2001:147), y su interés responde a aspectos que no fueron considerados como prioridad por lingüistas como Saussure y Chomsky, en relación al estudio del *habla* y la *actuación*. Labov (1972) tiene como objeto de estudio el “habla real”, es decir, “el lenguaje mismo tal como es usado por lo hablantes” (Gil, 2001:147). Para él es relevante conocer los datos reales del uso del lenguaje, lo que permitirá establecer una forma de lingüística general.

La obra de Labov (1972) se entiende como el “intento de demostrar la importancia del estudio del habla real para entender el sistema lingüístico” (Gil, 2001:148). Su investigación se centra en establecer los cambios lingüísticos de una comunidad proponiendo, al igual que Bloomfield, que esos cambios no son caóticos, sino que regulares y sistemáticos. Gracias a sus estudios, Labov, determina que el lenguaje es un sistema que se encuentra en constante evolución.

No obstante, para esta investigación se utilizará otro exponente de esta disciplina, Marcellesi (1979); puesto que su propuesta está más acorde con los parámetros de análisis que se van a emplear.

Marcellesi (1979), argumenta que la disciplina de la sociolingüística surge para diferenciarse de la etnolingüística; por otro lado, define que la sociolingüística o lingüística social se encarga de investigar conductas lingüísticas de ciertos grupos sociales como profesionales, estudiantes, amigos, entre otros. Específicamente plantea que esta disciplina tiene como fin: “dar cuenta de las conductas lingüísticas ‘en cuanto actividades sociales’, es decir, comportamientos que pueden ser obra de ‘individuos sociales generales’, de esas ‘formas históricas generales de individualidad’, es decir, de los grupos sociales, constituidos en hablantes colectivos” (Marcellesi, 1979: 17).

Además, de determinar esta disciplina como base de la investigación, es importante definir otros conceptos que serán entendidos y empleados desde una perspectiva específica. El primer concepto es el de “grupo”, que se entenderá como “unidad colectiva real pero parcial, directamente observable y basada en actividades colectivas continuas y activas, que tiene una obra común que cumplir, unidad de actitudes, de obras y de conductas, que constituye un marco estructurable hacia un equilibrio particular de formas de sociabilidad” (Marcellesi, 1979:19).

En esta investigación, se analizarán mecanismos discursivos de un conjunto de estudiantes y de profesores, los que realizan actividades con una función en común, que mantienen conductas similares, y que se identifican con una jerga específica. Este último punto, se relaciona directamente con el estudio y análisis que se realizará más adelante, ya que este grupo, además, de compartir las conductas y actitudes deberán utilizar un lenguaje o

expresiones lingüísticas que los caractericen. Así, se considerarán “(...) grupos sociales en cuanto unidades colectivas reales pero parciales, basadas en una actividad lingüística común, e implicadas en un proceso histórico” (Marcellesi, 1979: 20).

2.2 Discurso.

Es el discurso la práctica social que los hablantes desarrollan y ponen en práctica al momento de relacionarse en un contexto lingüístico acordado. Hablar de discurso implica una relación dialéctica, que enmarca una situación y estructura social que lo configuran. “En otras palabras el discurso es socialmente constitutivo: constituye situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas” (Fairclough y Wodak. 1997:258).

Entre otros conceptos frente a lo referido, encontramos en ciertos campos de la lingüística la noción de discurso como un instrumento creador de vida social, puesto que crea piezas sociales. Sin embargo, se debe tener presente que el discurso a partir de sus elementos textuales, construyen y dan forma a una representación del mundo ya sea real o imaginario.

Ahora bien, los usos lingüísticos son variados y estos dependerán de las personas y su lengua, entendida esta como “materia primera del discurso, ofrece a quienes la usan una serie de opciones, que entre las cuales hay que elegir en el momento de (inter) actuar discursivamente” (Calsamiglia y Tusón, 1999:1). Esas opciones serán discriminadas por el hablante, según la intención, propósito y/o fin que este posea.

Los enunciados se combinan entre ellos para dar formas a textos tanto textuales como orales. Por ellos todo texto, tanto oral como escrito, debe ser

entendido como evento, el cual se caracteriza porque: “es imprescindible el uso de la palabra para que se realice a un tiempo y a un espacio apropiado que se pueden construir o celebrarse como tales al construirse en ellos tal acontecimientos” (Calsamiglia y Tusón: 1999:1) además en cada hecho comunicativo y los que participan en él, parten de un estatus o papel definido, (como puede ser el uso de: jerarquías sociales, cargos, etc.) que puede poner el discurso en una relación simétrica o asimétrica. Esta relación se dará según el interés y fin que posea cada hablante.

Por el lado del discurso textual, encontramos una particularidad, que este está constituido por elementos verbales, que crean una unidad comunicativa con intención, las cuales pueden ser: informar, persuadir, etc.

Desde el lado de la oralidad encontramos la conversación espontánea entendida como: “la forma primaria y universal de realización de la oralidad” (Casamiglia y Tusón, 1999: 2) es esta la forma mas cotidiana de relacionarse y llevar a cabo una acción social. Se debe poner en manifiesto, que la conversación es un marco referente para muchas otras actividades discursivas y que en ellas existe un fin que puede ser muchas veces argumentar, contar, explicar, etc. También dentro de ella encontramos un número determinado de participantes, los cuales respetan un tiempo de “frecuencia de diálogo” para que se establezca un espacio de interacción entre los participantes, los cuales desarrollaran los papeles de emisor y receptor.

Desde una perspectiva más clara frente a lo que apunta el discurso, cabe señalar que, la heterogeneidad esta presente en aspectos sociales y aspectos lingüísticos, los que nos llevan a encontrar un repertorio del lenguaje, que se utilizará según la ocasión del momento, como suele suceder en relaciones simétricas (entre estudiantes) o relaciones asimétricas

(profesor/estudiante) se variarán según la intención o propósito del emisor. En caso de las relaciones simétricas, se cohesionan ciertos grupos dependiendo de intereses culturales, ideales y pensamientos que sean similares. Lo contrario sucede con las relaciones asimétricas, aquí el interés se verá modificado e influenciado por roles y estatus sobre otros.

2.3 La conversación

Antes de definir, teóricamente la conversación, podemos decir de ella que es una instancia comunicativa entre hablantes, esto se da (dentro de la sala de clases) entre estudiantes, dándole paso al diálogo y a la interacción entre ambos. Como principio inicial, se debe dar que; “ambos (interactuantes) pertenezcan a lo menos a la misma comunidad de habla, por ejemplo a un grupo de personas con el mismo lenguaje y conversaciones relacionadas de interacción” (Van Dijk, 1998:273)

Una de las formas de provocar este diálogo, es promoviendo la conversación entre ellos por medio de un tema que presente interés mutuo. En este caso, la conversación puede generarse a partir de preguntas que fuesen hechas por parte de alguno de los interactuantes a un destinatario, incentivando a la participación.

Por esto, se debe definir qué caracteriza a una conversación y qué principios la regulan, siendo estos el objeto de análisis.

Como plantea Casamiglia en su texto, citando a Schegloff y Jefferson (1974), se plantea un corpus que caracteriza la conversación, cuando se ha iniciado la conversación. (Casamiglia: 1999. 21).

1. El orden de los turnos de palabra no es fijo.
2. El cambio de hablante es recurrente, es decir, una de las características de la conversación es que es dialogal.
3. La duración de una conversación no se especifica previamente. Puede ser continuo o discontinuo.
4. Existen mecanismos para reparar los errores o las transgresiones en la toma de la palabra.
5. Cooperativa en relación con el tema de conversación y la intervención del otro.

Este tipo de discurso, se diferencia de una entrevista o de un debate, en que no existe una toma de turnos rígida, no se ciñen a reglas o preguntas y respuestas predeterminadas. Tampoco es una sucesión de mensajes como en los informativos transmitidos en la televisión o la radio.

Esta interacción se rige por una serie de principios y máximas conversacionales, que ayudan a la comprensión del proceso de interacción lingüística.

Gracias a la ayuda de estas máximas y con ello las implicaturas, que la conversación se puede llevar a cabo de una manera eficaz, aunque ella carezca de tiempo determinado, también, de indefinición (respecto al tema) o, carezca de improvisación, por parte de quienes interactúan. En la mayoría de las ocasiones, la conversación se puede desarrollar en un espacio y contexto simétrico, sin embargo, surge una pugna entre los hablantes, para dominar el control del espacio discursivo. Como suele pasar, al inicio, uno de ellos da pie a la conversación, encausándola al tema de interés (de uno de los hablantes) común/personal, así se va desarrollando la conversación, ya que ambos muestran interés en lo que se trata.

Las negociaciones entre los hablantes esta abierta, ya que constantemente, tienden a ponerse de acuerdo frente a todo lo que comprende los parámetros conversacionales, es decir, los hablantes guían su interacción en beneficio de ambos, preponderando el interés personal.

Ya iniciada y transcurrida la conversación, los hablantes se ponen de acuerdo para terminar, por lo que se necesita una cooperación para terminar con ella. Grice los plantea como principios de cooperación, estos son necesarios, ya que, no puede quedar un interactuante hablando solo.

Cabe destacar, que la cortesía que cada hablante pueda mostrar interés, si uno de ellos no quiere seguir con la conversación, afectará la intención del que quería interactuar de una manera desinteresada. Esta cortesía, influye en la conversación, pues si no se cumplen ciertos pasos, la conversación se torna desagradable e incomprensible para los interactuantes.

Hasta aquí se refiere a la conversación espontánea que se realiza por un acuerdo mutuo entre dos hablantes. Llevándola al contexto de esta investigación, la conversación se llevaría al interior de la sala de clases. Al ser espontánea puede presentar momentos de confusión y malos entendidos, por lo que resulta necesario respetar por ejemplo; los turnos conversacionales “que definen la organización conversacional” (Casamiglia. 1999: 21) pues ayudan a establecer una base organizativa de muchas interacciones lingüísticas.

“Durante la conversación tenemos la oportunidad de observar un comportamiento lingüístico a menudo inmediato y poco planificado, que hace aflorar muchas estructuras lingüísticas subyacentes (...) la conversación conlleva el dominio de varios tipos de estrategias de importancia capital en la

interacción social, como las de irse alternando a lo largo del discurso, las que sirven para la planificación de los fines perlocutivo que se quieren alcanzar, las que van dirigidas a la formación y corrección de la dirección temática del discurso.” (Casamiglia. 1999:22) La cita refleja y esclarece la intención misma de la comunicación espontánea y lo que sucede al interior de ella.

La conversación no está sólo constituida por una intención, sino también como un pequeño sistema de interacción cara a cara. Esta interacción se puede sustentar con la propuesta de Brown y Levinson (1978) de la cortesía verbal, debido a que, cuando interactuamos socialmente, se presenta con una imagen, la cual se proyecta al otro interactuante, esta puede ser positiva o negativa. La imagen de los interactuantes se verá amenazada, dependiendo (muchas veces) de la simetría y asimetría que exista al momento de la conversación. Será esta teoría, junto con Grice (1975) desarrolladas con más detenimiento.

2.4 Variables Lingüísticas

En el apartado correspondiente a la sociolingüística, se propuso que ésta estudia el comportamiento lingüístico de un grupo, según el contexto que lo rodea, es decir, la relación de los hablantes como personajes que interactúan unos con otros. Por lo tanto, el lenguaje de cada hablante estará determinado por diversas variables que influyen en su modo de expresarse y estará en constante cambio.

Según Coseriu (1981) existen las variables diatópicas o geolectos que surgen por motivos geográficos (lugar, clima, entre otros). Dentro de esta variable se encuentran los dialectos o localismos. Un ejemplo de esto es el español, ya que puede adquirir variantes según el país donde se hable: español de Chile, español de Argentina, etc.

Otra de las variables planteadas por Coseriu (1981) es la **diastrática**, sociolecto o variable socio- cultural, la cual está determinada por causas sociales y culturales, además, del nivel educacional de los hablantes. Algunas variantes pueden ser sexo, edad y profesión. La variable **diastrática**, se divide en cuatro niveles: culto, coloquial, inculto o marginal, y jergal. A continuación, se definen cada uno de ellos:

Nivel culto: se utiliza en situaciones formales de comunicación, se emplean todas las posibilidades del lenguaje, cuidando emplear correctamente lo fonético, morfológico, sintáctico y semántico. Se adquiere con la formación familiar, formal y social, utiliza un amplio vocabulario evitando los vulgarismos.

Nivel Coloquial: se utiliza en situaciones informales de comunicación, y es empleado en situaciones comunes, espontáneas, utilizando un léxico menos preciso con modismos y frases hechas.

Nivel inculto o marginal: se utiliza cuando el nivel intelectual del hablante es limitado, rompiendo con las normas fonéticas (“pinicilina”, “documento”), morfológicas (“haiga”), sintácticas (“si yo estaría en tu lugar”, “le dije de que no viniera”) y semánticas. Emplean un vocabulario básico y escaso, además, de vulgarismos.

Nivel jergal: es empleado por un grupo social determinado de hablantes. Este grupo social tiene una lengua en común, pero se aparta del común de los hablantes, utilizando su propia jerga. La utilización de las jergas tiene como propósito la marginación, la originalidad creando nuevos conceptos, etc. Los estudiantes y profesionales utilizan este nivel de habla, por ejemplo, los tecnicismos de ciertas carreras como arquitectura, medicina, entre otras.

Por último, existe la **variable diafásica** o estilística, que se entiende como la influencia que tiene el contexto situacional en la actitud de los hablantes y en el desarrollo del habla durante diversas situaciones. Existen situaciones formales e informales. En la primera, se utiliza un nivel culto de la lengua, respetando ciertos protocolos y normas. En las segundas, durante la situación comunicativa, se emplea el nivel coloquial o estándar de la lengua.

En el caso de esta investigación (como se verá posteriormente), los hablantes que serán analizados corresponden a los alumnos de tres colegios de Santiago. Dentro de este ámbito, es pertinente afirmar que estos hablantes conforman su propia jerga, obedeciendo a la variable diastrática.

Capítulo II

3. Análisis e interpretación del corpus

3. 1 Metodología

3.1.1Objetivos de la investigación

3.1.2 Objetivo general

- Identificar las deficiencias en las competencias pragmáticas de los estudiantes de cuarto medio de tres colegios de Santiago.

3.1.3 Objetivos específicos

- Reconocer los elementos que constituyen la competencia pragmática
- Aplicar el análisis pragmático a la interacción comunicativa de estudiantes de enseñanza media.
- Analizar los efectos que se generan producto de las deficiencias en las interacciones comunicativas de los estudiantes.
- Proponer la aplicación de un módulo didáctico que contribuya a mejorar las competencias comunicativas.

3.2 Problema de investigación

El problema que motiva esta investigación es el siguiente: ¿qué deficiencias comunicativas se evidencian en los estudiantes de cuarto medio, al aplicar las teorías pragmáticas del principio de cooperación, los actos de habla y cortesía verbal?

3.3 Hipótesis

Las deficiencias comunicativas más evidenciadas al aplicar las teorías pragmáticas serán las de: violación de la máxima de calidad y el acto amenazador de imagen negativa.

3.4 Contextualización del estudio

El objeto de estudio de esta investigación son alumnos de NM4, ya que se considera que por el nivel en que están cursando debiesen manejar las competencias pragmáticas, por ende tendrían que poseer un buen dominio de la competencia comunicativa, debido a que eso se espera socialmente de los alumnos que están a un paso de terminar la educación media.

El haber realizado una entrevista a tres alumnos de NM4 (escogidos al azar) por cada establecimiento, otorga una dimensión heterogénea de sus facultades comunicativas, ya que son consultados por un profesor, mientras que al realizar una clase de orientación, con características de debate, los alumnos desarrollan una competencia comunicativa homogénea, puesto que dialogan entre compañeros. La elección de una entrevista semiestructurada, permite generar un ahondamiento en las opiniones que vayan surgiendo,

para así de esta manera poder ir orientando la información que se requiera, obviamente, en relación a la investigación que se pretende llevar a cabo.

La investigación se realiza en tres establecimientos distintos, esto se debe a que se considera pertinente conocer más de una realidad, para de esta manera poder confeccionar un estudio más generalizado, lo que no significa que se este proponiendo una investigación a nivel macro, que vendría siendo el sistema educativo. Lo que interesa saber, puntualmente, cuál es el nivel de desarrollo de la competencia pragmática en tres colegios de Santiago, los cuales son: Colegio Cristiano Bethel N° 3 (CCB), Colegio Salesiano Oratorio Don Bosco (ODB) y Liceo N° 7 José Toribio Medina (JTM). Dentro de las principales características de estos establecimientos, se encuentra su marcada noción religiosa, ya que CCB es de orientación cristiana evangélica, ODB es católico perteneciente a la congregación salesiana y, JTM es laico.

3.5 Enfoques del estudio

Esta investigación posee dos enfoques de estudio: cuantitativo y cualitativo, ya que se asume que de esta manera es más rigurosa y veraz la obtención de los datos.

Por una parte, el enfoque cuantitativo permite identificar aquellos datos objetivos, tales como: la identificación de los enunciados analizados particularmente. Este enfoque, además, entrega la facilidad numérica, es decir la información se transforma a porcentajes, para así abordar de mejor manera las tablas que albergarán los datos rescatados, tanto de las transcripciones de las entrevista, como de la clase de orientación.

En tanto, el enfoque cualitativo permite tomar los datos recogidos (tablas), para luego poder realizar una interpretación y reflexión entorno a estos.

Por lo tanto, el realizar un enfoque mixto, según Hernández Sampieri (2006), existen ventajas concretas de llevar a cabo una investigación con ambos enfoques:

1. Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno.
2. Ayuda a clarificar y a formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación.
3. Produce datos más “ricos” y variados, ya que considera diversas fuentes, contextos, entre otros.
4. Da la posibilidad de ampliar las dimensiones del proyecto investigativo, además proporciona un mejor entendimiento.
5. Se logra explorar y explotar mejor los datos.
6. Son útiles para presentar resultados a una audiencia hostil.

3.6 Justificación del marco metodológico

Como se menciona anteriormente, este análisis pertenece a la pragmática. En las transcripciones de las entrevistas y de los consejos de curso se identifican: las máximas de cooperación de Grice (1975), la cortesía verbal de Brown y Levinson (1978) y los actos de habla de Austin (1962), para de esta forma poder dilucidar en qué estado se encuentra la competencia comunicativa de los estudiantes.

El análisis se representa por medio de tablas y de gráficos, los que permiten categorizar la información de manera más pertinente y ordenada.

Entonces, se aclara que después de cada tabla, viene un gráfico de torta que se compone de los datos extraídos de esta última. Para luego, generar comentarios, interpretaciones y reflexiones sobre el objeto de estudio. Esto se hace de un modo particular, ya que se seleccionan los enunciados más representativos para posteriormente ser analizados y de un modo más general, puesto que se realiza un análisis global entre los colegios, en relación a la competencia pragmática que poseen los alumnos. Aquí se da énfasis a las deficiencias comunicativas representadas, por sobre las virtudes.

Es de suma importancia mencionar que en las transcripciones de las entrevistas y de las clases de consejo de curso, se marca en negrita los enunciados escogidos para el análisis de los principios de cooperación; el subrayado se utiliza para distinguir los actos de habla; y la letra en cursiva señala los actos amenazadores de imagen. A modo de simbología, la letra "A" que aparece en las distintas transcripciones, hace referencia al concepto de alumno. Cabe mencionar, nuevamente, que sólo se analizan aquellos enunciados más representativos para la investigación, los cuales, al final, llevan un número para luego poder ser clasificados dentro de las tablas.

Capítulo III

4. Análisis e interpretación de los datos

4.1 Transcripción de entrevista semiestructurada Colegio Cristiano Bethel N ° 3 (CCB)

Profesora: ¿Qué les pareció la encuesta?

A1: Raro, porque nunca me habían hecho una encuesta así.

A2: **Es más cómo nos sentimos nosotros y cómo nos tratan en el colegio. Nunca me habían hecho algo así de cómo te sientes. (1)**

A3: **Nunca me habían hecho. Igual, está bien. (2)**

Profesora: ¿Cómo te sientes tú cuándo te preguntan cómo te sientes?

A2: Me da lo mismo.

Profesora: ¿Te da lo mismo?, ¿no te importa que los profesores se preocupen por cómo te sientes?

A2: No creo que sea tan así, que se preocupen tanto de los alumnos. **Porque igual hay niños que los tratan súper mal y los profesores nunca hacen nada. (3)**

Profesora: ¿Ustedes creen que en el curso tratan mal a alguno de sus compañeros?, ¿algún profesor puntualmente que le tenga mala?

A2: Así como con insultos o con respecto a notas como a alguien que le vaya mal. Como 'ah ya te voy a poner un cuatro o un cinco'. ¿Cuál de las dos: verbal o así como tratar mal? . (4)

Profesora: Verbal

A2: No, por lo menos yo no.

Profesora: Pero sí amenazar con notas ¿o no?

A1: No, así, algunas veces uno dice algo y le bajan la nota, pero por comportamiento de uno.

A1: Ah, claro, porque no ponen orden o no ponen atención.

A2: Que alguno diga algo algún alumno para ofenderlo, nunca lo he escuchado.

Profesora: A usted, ¿le han dicho algún apodo en el curso?

A1: Ah, sí.

Profesora: ¿Cómo te dicen?

A1: Por el apellido, Pillín. Millán- Pillín.

Profesora: ¿Y cómo te sientes cuando te dicen eso?

A1: Al principio, no sé, no le encontraba gracia, porque todos se reían. Pero después no, porque para diferenciarnos de ella. Porque habían muchas “Anas”, entonces, por eso. Ya quedó así.

Profesora: ¿No te sentías mal cuando te lo decían?

A1: No. Al principio no más, después ya no. Después ya pasó, era como costumbre ya. Así que filo. (5)

Profesora: ¿Y a ti?

A2: No, no me dicen sobrenombres, me llaman siempre por mi nombre.

A1: La huasita, jajaja

A2: Al principio cuando recién llegué a este colegio. Había dos compañeras que me molestaban. Que me hacían la vida imposible. Que me decían huasita, que tenía olor a caca de vaca o a campo, pero fue al principio. Igual eso dolía, pero ya después lo dejé pasar, porque yo sabía que era totalmente distinta a ellos y que esas cosas no me iban a bajonear ni afectar en nada. (6)

Profesora: ¿Y después dejaron de decirte así?, ¿porque tú no le tomaste atención?

A2: Tuvieron que venir a hablar, porque ya era mucho, me tiraban el pelo y mil cosas. Pero a mí ya me daba la mismo, porque yo sabía que lo que estaban mal eran ellos no yo. Además, porque yo sabía que teníamos distintas educaciones. Que yo tengo una vida cristiana que es totalmente distinta a ellos. No iba a dejar que me pisotearan. Y, ahora,

por lo menos me respetan un poco. Ya no me andan agrediendo como antes. (7)

Profesora: ¿Y a ti?

A1 y A2: **Macabeo. (8)**

A3: No es que me molestan más por el pololeo. ¿No es muy necesario decir? **Es que ocurrió un mal entendido el año pasado. Que yo estaba con una niña en el metro Bellavista, y los chiquillos pensaron que estaba en otra actitud con una amiga. Y desde ahí me dicen Bellavista. Pero yo me río no más. (9)**

Profesora: ¿Cómo una clave entre amigos?

A3: No, si igual todo el curso cacha, porque todos estaban viendo.

Profesora: ¿Y algún apodo que te digan?

A3: No. Me tratan por el apellido.

Profesora: Tú Anita, ¿crees que te agreden o excluyen?

A1: No.

Profesora: ¿Te agredían o excluían cuando te nombraban de esa forma?, ¿Pillín?

A1: No.

Profesora: ¿Y a ti? Cuando te decían Huasita. ¿Cómo te sentías?, ¿agredida o excluida?

A2: Agredida, me hacían una agresión. Eran malos, eran pesados. Porque igual dolía esas cosas sobre todo cuando uno va llegando a una parte donde uno no conoce a nadie. Excluida nunca, porque había hartas personas que me apoyaban. Excluida nunca me sentí.

Profesora: ¿Cuáles son las palabras o frases que los profesores repiten constantemente para demostrar su autoridad?

A3: ¡Silencio!

A2: Nunca, por lo menos, yo nunca he sentido que los profesores han tratado de marcar lo que ellos son. Como decir, yo tengo un cargo y ustedes son poca cosa. No, pero sí dicen cállense cuando estamos hablando o algo así. Pero nunca que resalten lo que ellos son.

Profesora: ¿Y tú opinas lo mismo Anita?

A1: No, porque, a veces, de repente igual dicen: Yo soy el profesor y ustedes tienen que seguir lo que yo digo.

Profesora: ¿Y tú?

A3: **No, eso que 'soy el profesor' porque como que *marcan la cancha*.
(10)**

A2: Pero, por lo menos, yo creo que eso está bien, porque él es el que está haciendo la clase.

A1: Pero es lo único con lo que más marcan autoridad.

Profesora: ¿Alguna vez te has sentido agredido o excluido por algún profesor o compañero en forma verbal o escrita?

A3: No. Compañeros no, y profesor no tampoco. (11)

A1: La profe Natalia es como más directa para decir tallas pesadas o, de repente, dice cosas como que desagradan. Sí me ha molestado que dice algunas cosas. (12)

Profesora: ¿Cómo físico?

A1: Sí, cosas o no, pero de repente dice cosas de notas. (13)

Profesora: ¿Existen profesores con los cuales evitan relacionarse?

A3: Con la directora. No sé, causa, como “oh la directora”. El rango más importante. Es como la más estricta. El tío Antonio...

Profesora: ¿Y el tío Antonio?

A3: A mí no me ha hablado mal. Pero la semana pasada, le dijo a la Daniela algo que me molestó. Es que lo dijo en frente de todos, algo de mí. Le dijo que por qué no me pateaba. Que era mediocre con las notas. (14)

Profesora: Y ¿no lo dijo de broma?

A3: Por lo que me dijo la Daniela no, no lo dijo de broma.

Profesora: ¿Y tú Ana?

A2: El profesor de Informática no me simpatiza, porque como no es profesor, no me gusta como hace clases, no me gusta como enseña, no me gusta como califica. Y, simplemente, el hecho de que no sea profesor y no sabe hacer clase me cuesta entenderle. Por eso evito relacionarme con él. *No me gusta, no me cae bien. (15). Es que no sabe relacionarse (16)*, no sabe hacer clase. No es como los demás profesores. Él está hablando de una cosa y se pasa a la otra. Y eso nos confunde, y eso me molesta que tengan una persona que no sea profesor acá en el colegio. Y, aparte, que le presenté un trabajo y me puso un 4,5, porque me faltaba una pregunta y me dijo que tenía que responder y, otras cosas, y me puso un 4,5 y eso me molestó. (17)

Profesora: ¿Y le preguntaste por qué?

A2: Por eso, porque me faltaban algunas preguntas, no traía nombre, no sé. Al final nunca me dijo. (18)

Profesora: ¿Y cómo es el trato de él con los alumnos con el orden?

A1: Ahora, de a poco, se ha ido deteriorando. Nadie lo está pescando ahora. Al principio ejercía cualquier autoridad.

A2: Nos metía miedo más que autoridad. Como para interrogarnos. Como: Ya, interrogación. Ahora, como todos hemos visto como él hace clase, **que no es un buen profesor, como que ya no lo pescamos mucho. Eso mismo lo desautoriza.** (19)

A3: Es como la profe de Matemáticas, nadie la pesca. Usted vio...estaban todos en otra.

A1: **Estábamos haciendo un trabajo súper importante, jaja. (20)** (con sarcasmo)

Profesora: Y usted Anita, ¿con quién evita relacionarse?

A1: **No es que evite, como que distancia con todos no más. Lo justo y necesario. (21)**

Profesora: ¿Con algún profesor en especial?

A1: No.

Profesora: Y, ¿con algún compañero?

A1: Sí. **El Felipe, porque lo encuentro muy cerrado. (22)**

Profesora: ¿Tienes un grupo dentro del curso?

A1: Sí, con ella y con otra.

Profesora: ¿Ha llegado alguna niña nueva o alguna que quiera entrar a su grupo?

A1: No hay problema con eso, porque con las otras niñas igual nos relacionamos.

A2: Es que las otras niñas son tres también. Nos fusionamos.

A2: Hay dos niñas que nosotros no nos juntamos que es con la Javiera y con la Sheerly. Porque la Sheerly, porque está pololeando y se lo pasa con su

pololo, y con la **Javiera, porque es totalmente distinta a nosotras, en todo sentido. (23)**

Profesora: ¿Y ella está sola?, ¿o se junta con los hombres?

A2: Se junta con el Camilo.

Profesora: ¿Pero ella ha intentado alguna vez acercarse a ustedes?

A1: **Sí, por ejemplo el año pasado. Lo pasé casi todo el año con ella, trabajamos juntas. Y me relacione hartito con ella, ahora, este último tiempo ha habido distancia. (24)**

Profesora: ¿Pero ha querido acercarse?

A2: Sí, como que a veces se acerca. **Pero, por lo menos, yo no la pesco. Es que ella fue la que me trataba mal. Entonces, yo no le guardo rencor, pero prefiero no acercarme a ella. (25)**

Profesora: ¿Y en qué sentido te trataba mal?

A2: Ella me decía que me tenía envidia cuando llegué. Ella me decía lo de la huasa con el Camilo.

Con el **Camilo igual yo converso, porque es simpático, pero con la Javiera, por lo menos, yo no (26)**. Pero nunca la he tratado mal.

Profesora: ¿La excluyen no la agreden?

A2: No es que **ella es totalmente distinta a nosotras. (27)**

A1: Lo que pasa es que la conversación como que se corta cuando ella llega. Y después como que se aburre y se vuelve a lo suyo.

Profesora: ¿Y ella alguna vez le ha dicho que se siente mal?

A2: No.

Profesora: ¿Y tú dentro de los hombres?

A3: No me cuesta relacionarme con mis compañeros. Tengo que hablar con alguien y: Hola ¿cómo estay?

Profesora: Y dentro del curso, ¿tienen grupos?

A3: Sí, es que son dos. Uno de todos los chiquillos, los más desordenados, que andan para todos lados y, el otro grupito que son como los más callados. **Es que son desordenados, pero hacen sus cosas piola. Son rockeros. (28)**

Profesora: Ah, por estilo.

A3: **Yo creo. Es que ellos son más calladitos. (29)**

Profesora: ¿Quiénes tienen mejores notas?

A2: Son parejos. Dentro de los desordenados hay quienes tienen buenas notas y de los calladitos, que también, tienen malas notas.

Profesora: Y tú, ¿en que grupo te defines?

A3: Yo entre los más desordenados.

Profesora: Y si viene alguno de los calladitos, ¿cómo lo tratan en ese grupo?

A1: Es que a veces juegan a la pelota juntos. (30)

A3: Es que a veces jugamos. De repente, igual me toca hacer trabajos con ellos y ningún problema.

Profesora: ¿No sucede como con las niñas que llega el otro y se quedan callados?

A3: No, igual hay más contacto con unos que con otros, pero así en cosas grupales nosotros no tenemos problemas.

A2: No es que nosotras no queramos hablar, sino que al llegar la Javiera, simplemente, como se corta la conversación, porque no tenemos relación con ella. Nosotros conocemos nuestras cosas, nuestras tallas, nos molestamos y todo... Con ella no, porque ella no sabe nada de nosotras. Entre las 3 o entre las 6. (31)

Profesora: ¿Saben de algún compañero que sea rechazado dentro del curso?

A1: El Tortuga, jjaja. (32)

A3: Yo me junto más con él.

A1: Es que siempre lo molestan.

A2: Es que siempre le pasan cosas súper tontas, siempre lo retan, siempre lo pillan a él. (33)

Profesora: ¿Por qué le dicen tortuga?

A1 Y A2: Porque es muy lento.

Profesora: ¿Pero lento en qué sentido?

A2: *En todo sentido.* (34)

A3: Es que cuando íbamos en primero, íbamos caminando todos por la plaza y él era súper lento para caminar y a un compañero lo asaltaron y todos nos tiramos. Y, de repente, 'El Mauricio, el Mauricio...' y no estaba, estaba en la otra cuadra. En la esquina mirando, y: ¡Oh! El tortuga corre cuando le conviene no más. (35)

Profesora: ¿Cuáles son los apodosos que le dicen a sus profesores?

A1: El cabeza de ajo.

A2: Por el pelo, porque es canoso.

A1: A la profe Natalia.

A3: Peluca por Natalia Luza.

A2: Pijama de rayas. La película. Es que una vez vino vestida como de pijama, y fue la burla de todos.

A3: **Al profe Antonio le dicen Paco frustrado, (36)** porque siempre anda con el corte como de carabinero y porque siempre anda vestido de verde.

Profesora: ¿Y a la de Matemáticas?

A3: Que parece curá.

Profesora: ¿Por qué?

A3: Porque la voz que tiene se parece a Cecilia de la 'nueva Ola', y la imitan.

Profesora: ¿Hay confianza como para decirles a ellos?

A3: Al profe el año pasado lo molestaban con los carabineros. Pasaba él y Uh, le hacían. Igual se dio cuenta, pero no decía nada.

Profesora: Haremos un listado con todos los apodos y sobrenombres que le dicen a sus compañeros.

A1: Tortuga.

A3: Sexto Sentido. Por la mirada que tiene.

A2: Américo, (porque se parece al cantante).

A3: Chino, (porque es chino).

A3: **El negro, (porque es negro). (37)**

A2: Harry Potter, (porque usa lentes).

A3: Tomate, (porque es rojito).

A1: Mister Been, (porque se parece).

A3: El Llito, pero se puso sólo ese nombre.

A2: Es que él se puso solo ese nombre.

A3: Ah, no pero es que él se autodenomino Llito. Es que cuando chico le decían pollito y creció y quedó como Llito.

A2: Sí.

A1: A la Sheerly le dicen Shirly.

A3: **A la Javiera le tenían un apodo, pero era ordinario: le decían Javierta. (38)**

Profesora: ¿Por qué?

A2: **Porque es media suelta. (39)**

Profesora: ¿Y cómo reaccionaba cuando le decían así?

A2: Ella sabe que es así

A1: Se ríe no más.

A2: **Es que ella sabe que es así...Loca. (40)**

A2: Antonia, a la Ely, porque se llama Elizabeth y le dicen Antonia por el tío Antonio.

A3: El Cariñosito, porque una vez fuimos a una fiesta y se curó y estaba cariñoso con todos y decía: Te quiero y abrazaba.

4.1.1 Análisis de los principios de cooperación. Máximas de Grice.

Entrevista semiestructurada CCB

Tabla 1. Máximas de Grice

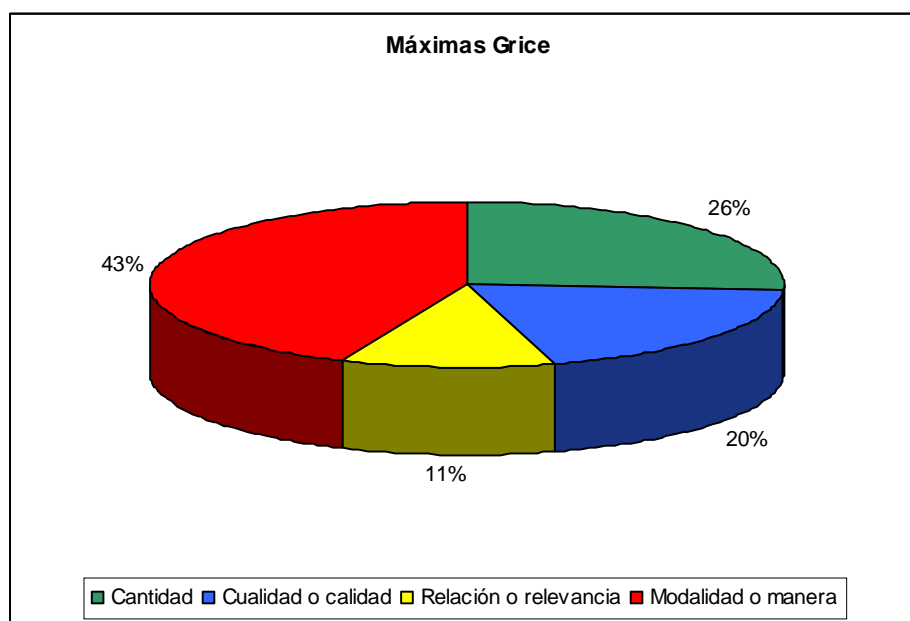
Enunciados	Cantidad	Cualidad o Calidad	Relación o Relevancia	Modalidad o Manera
(1)	x			x
(2)				x
(3)		x		
(4)				x
(6)	x			
(7)	x			
(9)	x		x	x
(10)				x
(11)				x
(12)				x
(13)	x			x
(14)		x	x	
(15)	x	x		x
(16)		x		
(17)	x	x		x
(18)	x			x
(19)		x		x
(20)				x
(21)		x		
(22)	x	x		x
(23)	x			
(24)				x
(27)				x
(28)		x		
(30)			x	
(31)	x			x
(33)			x	

(34)				x
(35)	x		x	
(39)				x
(40)				x

Creada por autores

Gráfico N ° 1 Transgresiones a las máximas.

Entrevista semiestructurada CCB



Creado por autores

Los alumnos de cuarto medio del CCB, se destacan por transgredir la máxima de modalidad o manera en un 43%. Esto sucede, principalmente, porque no transmiten la información de manera ordenada, siendo ambiguos en sus respuestas.

Un ejemplo se evidencia en la siguiente intervención:

“Profesora: ¿Existen profesores con los cuales evitan relacionarse?

A2: El profesor de Informática no me simpatiza, porque como no es profesor, no me gusta como hace clases, no me gusta como enseña, no me gusta como califica. Y, simplemente, el hecho de que no sea profesor y no sabe hacer clase me cuesta entenderle. Por eso evito relacionarme con él. No me gusta, no me cae bien”. (15)

En este caso, la estudiante no responde inmediatamente a la pregunta con una afirmación o negación, sino organiza su respuesta de manera desordenada, ya que opina acerca del profesor aludiendo a su calidad como docente, luego, responde a la pregunta requerida y termina su discurso, reforzando su opinión acerca de él. De esta manera, la alumna viola la máxima de modalidad o manera al no proceder ordenadamente en su discurso.

La transgresión de esta máxima, en la intervención de A2, evidencia que los estudiantes consideran de suma importancia las opiniones y/o experiencias como fuente de información necesaria al momento de responder una pregunta, aunque estas opiniones sean subjetivas.

Por otra parte, en la misma intervención de A2 se transgrede la máxima de cantidad, ya que la alumna agrega más información de la necesaria para responder a la pregunta, por ejemplo, al terminar con la expresión: **“No me gusta, no me cae bien”**.

Otro ejemplo que se evidencia, frente a la violación de la máxima de cantidad, pero en relación a la escasa información que puede aportar una intervención:

“Profesora. ¿Qué les pareció la encuesta?

A3: Nunca me habían hecho. Igual, está bien”. (2)

La contribución que se realiza en el enunciado anterior, carece de información frente a la pregunta, y es claramente una transgresión a la máxima de cantidad, pues el estudiante emite el enunciado con la seguridad de que éste será comprendido por el receptor, aunque la respuesta sea con una brevedad excesiva.

Por otra parte, la transgresión a la máxima de cualidad o calidad se presenta en un 20% de las intervenciones, donde los alumnos dicen algo que creen falso o que es improbable. Un enunciado que resalta en esta categoría es el siguiente:

“A2: No creo que sea tan así, que se preocupen tanto de los alumnos. **Porque igual hay niños que los tratan súper mal, y los profesores nunca hacen nada”. (3)**

En esta intervención, la alumna afirma que existen compañeros agredidos dentro del curso, y que los profesores no toman las medidas necesarias para que esto no ocurra. Sin embargo, no señala qué “niños”, cuándo sucedió esto o qué profesores han presenciado el maltrato y no han reaccionado. Por lo tanto, el enunciado de A2, viola la máxima de calidad, ya

que la información entregada no puede ser comprobada a través de su discurso.

La violación de la máxima de relación o relevancia se presenta en un 11% dentro de la conversación, al realizar la pregunta sobre el significado de un apodo dicho a un compañero.

“Profesora: ¿Pero lento en qué sentido?

A3: Es que cuando íbamos en primero, íbamos caminando todos por la plaza y él era súper lento para caminar y a un compañero lo asaltaron y todos nos tiramos. Y de repente, ‘El Mauricio, el Mauricio...’ y no estaba, estaba en la otra cuadra. En la esquina mirando, y: ¡Oh! El tortuga corre cuando le conviene no más”. (35)

El enunciado anterior evidencia, claramente, que la pregunta: “¿Pero lento en qué sentido?” requiere de una sola respuesta, que es el significado del apodo “tortuga”, sin embargo, el alumno narra una historia que ni siquiera alude a los orígenes del apodo, sino a una situación en particular ocurrida un día determinado. De esta manera, viola la máxima de relación o relevancia, pues la información entregada no es pertinente a la pregunta señalada.

Dicha transgresión, ocasiona un consumo de tiempo innecesario, ya que se responde a una pregunta que los estudiantes creen escuchar o que consideran que al interlocutor le puede interesar.

La presencia de estas violaciones a las máximas dan cuenta de las dificultades que los alumnos poseen en las interacciones comunicativas,

pues no responden lo que se les pregunta, y esto es lo que los podrá perjudicar en sus evaluaciones, sobre todo, de aquellos instrumentos en los cuales se encuentren preguntas donde los alumnos deban redactar su respuesta.

Por otra parte, los principios de cooperación señalados por Grice (1975) se relacionan con las implicaturas convencionales y conversacionales de Levinson (1978). A continuación, algunos ejemplos:

“A2: ... Además, porque yo sabía que teníamos distintas educaciones. Que yo tengo una vida cristiana que es totalmente distinta a ellos (...)” (7)

En A2 se destaca una implicatura convencional, ya que al decir “yo tengo una vida cristiana que es totalmente distinta a ellos”, se infiere que la vida de “ellos”, sus compañeros, carece de valores cristianos. Por lo tanto, el significado implícito se encuentra en la misma expresión y no necesita de un contexto para ser comprendido.

Por otro lado, las implicaturas conversacionales necesitan del contexto, ya que no se pueden comprender por sí solas, como el siguiente enunciado:

“A2: Porque es media suelta”. (39)

En el enunciado de A2 se evidencia la necesidad de un contexto para ser comprendido, ya que al decir “es media suelta” sin éste, puede adquirir múltiples significados, tales como: que la alumna baila con soltura, que habla más de lo debido o el correcto, según el contexto de la conversación, que la alumna de la cual se está hablando tiene conductas poco recatadas.

Las implicaturas utilizadas por los estudiantes en la conversación son recursos que emplean en un contexto escolar, en el cual se utiliza un lenguaje que es comprendido por todos los alumnos, donde los implícitos pasan a formar parte de su cotidianidad.

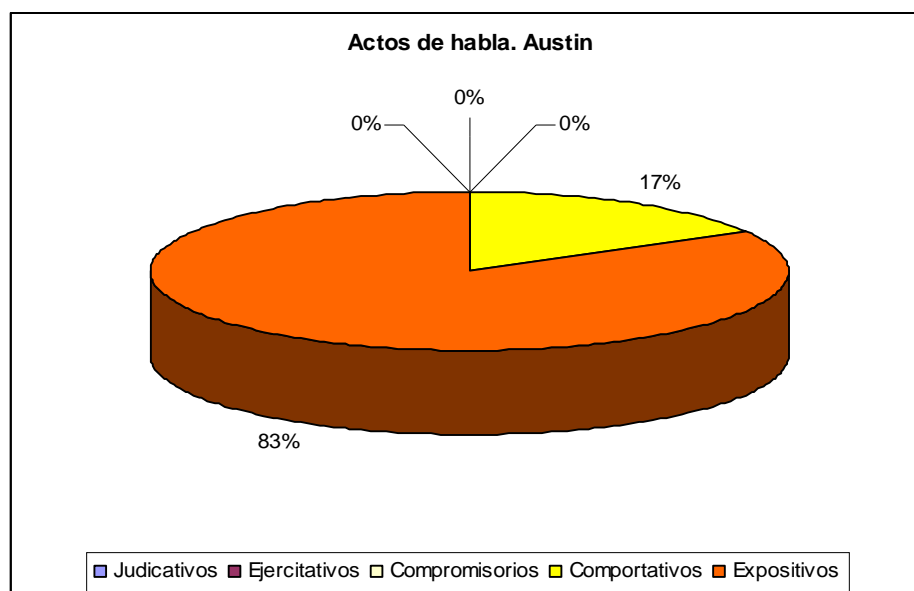
4.1.2 Análisis actos de habla. Austin. Entrevista semiestructurada CCB

Tabla 2. Actos de habla. Austin

Enunciados	Judicativos	Ejercitativos	Compromisorios	Comportativos	Expositivos
(3)					x
(5)				x	
(8)					x
(15)					x
(16)					x
(22)					x

Creada por autores

Gráfico N ° 2 Actos de habla.
Entrevista semiestructurada CCB



Creado por autores

Los actos de habla expositivos se destacan con un 83% en la conversación llevada a cabo por los estudiantes del CCB. En la tabla 2, se presenta una muestra de aquellos que poseen mayor recurrencia.

Los actos de habla expositivos son aquellos recursos que el estudiante utiliza para expresar opiniones, conducir debates y clarificar usos dentro de la conversación. Dentro de estos se destacan los siguientes enunciados:

“A2: No creo que sea tan así, que se preocupen tanto de los alumnos, **porque igual hay niños que los tratan super mal y los profesores nunca hacen nada**”. (3)

A2: **El profesor de Informática no me simpatiza, porque como no es profesor, no me gusta como hace clases, no me gusta como enseña, no me gusta como califica. Y, simplemente el hecho, de que no sea profesor y no sabe hacer clase me cuesta entenderle. Por eso evito relacionarme con él. No me gusta, no me cae bien. (15) Es que no sabe relacionarse (16), no sabe hacer clase. No es como los demás profesores”.**

En la primera intervención de A2, se evidencia un acto de habla expositivo, pues expresa una opinión acerca de los profesores. De la misma manera, en su segunda intervención realizada durante la conversación, se distingue que al decir “no me gusta como enseña”, “no me gusta como califica”, “no sabe relacionarse” se está utilizando un argumento de tipo expositivo. Esta categoría, evidencia que los estudiantes prefieren utilizar en sus respuestas dicho acto de habla, ya que prefieren expresar una opinión

que adquirir un compromiso, como es el caso de los compromisorios que no están presentes en el diálogo de los estudiantes.

Por otra parte, los actos de habla comportativos se distinguen por las reacciones que los alumnos tienen frente a la conducta o condición de otros. Un ejemplo que se destaca es el siguiente:

“A1: No. Al principio no más, después ya no. Después ya pasó, era como costumbre ya. Así que filo”. (5)

En el enunciado anterior se ha subrayado “Así que filo”, destacándose como un acto de habla comportativo, pues el estudiante reacciona de manera desinteresada frente a la conducta que alguna vez tuvieron sus compañeros con ella.

El hecho de que el acto de habla comportativo ocupe un 17% dentro del gráfico, muestra que los estudiantes del CCB evitan reaccionar frente a la conducta de otros en la entrevista semiestructurada y, además, no utilizan el acto de habla judicativo, emitiendo un juicio, o el acto de habla ejercitativo, con el cual se intenta ejercer un cambio sobre otro.

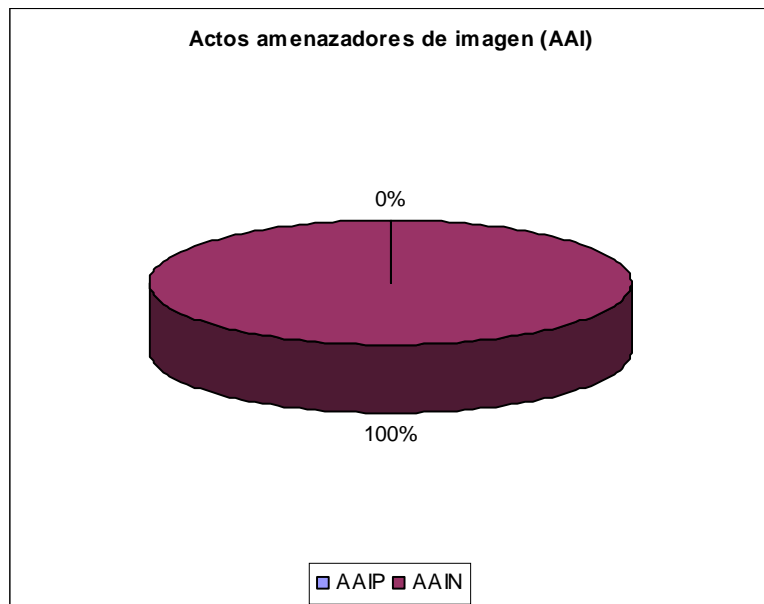
4.1.3 Análisis de cortesía verbal. Entrevista semiestructurada CCB

Tabla 3. Cortesía verbal. Brown y Levinson

Enunciados	AAIP	AAIN
(6)	-	x
(8)	-	x
(15)	-	x
(16)	-	x
(19)	-	x
(22)	-	x
(27)	-	x
(34)	-	x
(39)	-	x
(40)	-	x

Creada por autores

Gráfico N ° 3 Actos amenazadores de imagen.
Entrevista semiestructurada CCB



Creado por autores

El gráfico n ° 3, muestra el predominio de los actos amenazadores de imagen negativa que los alumnos utilizan en un 100%, sin emitir actos amenazadores de imagen positiva. Esto quiere decir, que los alumnos no se ajustan a las normas de cortesía verbal.

Algunas intervenciones que se suscitan al momento de la entrevista son aquellas referidas a sus compañeros que no están presentes, tales como:

“A1 y A2: **Macabeo**”. (8)

En el enunciado de A1 y A2 está presente un acto amenazador de imagen negativa, ya que las alumnas interrumpen la conversación para recordarle a su compañero que “Macabeo” es el apodo con el cual lo nombran en el curso. Por lo tanto, al ser un apodo cuyo significado, dentro de la norma culta informal, es entendido como un hombre sometido a una mujer, y al ser expresado de manera descortés hacia su compañero están dañando su imagen de manera negativa.

En este caso la interrupción descortés de las alumnas, provoca que su compañero se distraiga de la respuesta a la pregunta que se ha solicitado por el profesor, y comience a tratar de explicar las razones de dicho apodo. De esta manera, se evidencia que los actos amenazadores de imagen no sólo dañan a quien está dirigido, sino que también dificultan una comunicación eficaz.

Otro ejemplo, pero dicho indirectamente cuando el profesor no está presente, se evidencia en la siguiente intervención:

“A2: “... **Es que no sabe relacionarse, no sabe hacer clase. No es como los demás profesores**”. (16)

El enunciado de A2 presenta un acto amenazador de imagen negativa, pues de manera descortés daña la imagen del profesor ante el oyente, al decir que el profesor “no sabe relacionarse”, “no sabe hacer clases” y que “no es como los demás profesores”. Esto ocasiona que los receptores de su discurso proyecten una imagen del profesor negativa y ocasione dificultades en las futuras interacciones comunicativas que se lleven a cabo con él.

4.2 Transcripción de entrevista semiestructurada Colegio Salesiano Oratorio Don Bosco (ODB)

Profesora: ¿Tienes algún apodo en tu curso?

A1: Dos.

Profesora: ¿Cuáles?

A1: Mis amigos, mis amigos me dicen Tobal y, **los otros, me dicen huevo. El huevo de los que se comen. (1)**

Profesora: ¿Y a ti?

A2: Edmundo y macho.

Profesora: ¿Por qué?

A2: Por la boca.

A3: ¿Conoce al de Amor Ciego?

A1: **Soy malo voh. (2)**

A3: **Ah, mejor voh poh. (3)**

Profesora: ¿Y a ti?

A3: Jecho.

Profesora: Jesús, ¿a ti cuando te dicen Jecho, te sientes agredido?

A3: No.

Profesora: ¿Y a ti cuando te dicen Fondo?

A4: No, a mí no me molesta.

Profesora: ¿Te agrada?

A4: No me agrada, pero tampoco me molesta. (4)

Profesora: ¿Y por qué surgió el apodo de huevo?

A1: Por un compañero que tengo yo. Una vez cuando íbamos en quinto o cuarto, se sentó atrás mío y me dijo 'Oh! Tenih la cabeza de huevo' y de ahí me dicen huevo, como de quinto básico.

Profesora: Ustedes cuando están en la sala de clases siempre tienen un profesor que es como más amigable otro no; uno que les caiga bien otro que les caiga mal, ¿ustedes sienten que los profesores tienen alguna frase o utilizan ciertas frases para mostrar su autoridad?

A1: No, no nunca ocupan nada.

A3: O pueden decir algo si es mucho, pero en general, son varios: 'te anoto, te echo' normalmente es 'te echo'.

Profesora: ¿Y los echan?

A2: **Sí, yo sé harto de eso, jajaja. Si paso afuera de la sala.** (5)

Profesora: ¿Y a ti te echan?

A4: De repente cuando tiro papeles, me paro mucho o converso.

A2: **Es que usted es tranquila. Y tú también. Parecí mudo** (6)

A3: **Es que voh te sentay al fondo.** (7)

A2: **Sí, yo me siento con puros delincuentes.** Yo me siento al lado del primo del Cisarro. Si está loco. Hasta es blim Blink, el tapa paleta sin cejas. (8)

Profesora: ¿Ustedes sienten que su profesor los agrade verbalmente?

A1: No, a no ser una broma, pero no que nos llegue. Así: ¡Ah, me siento lastimado!

Profesora: ¿Algún profesor que les caiga mal?

A3: El de Matemáticas.

Profesora: ¿Le tienen algún apodo?

A1: **No es que a mí no me cae mal, porque ella es amigable de repente conmigo** (9)

A3: **A mí por eso me cae mal, porque es bipolar.** (10)

A1: **Es que yo pienso que uno debe escuchar a la gente cuando tiene problemas en la casa, yo puedo traer problemas de la casa y estar pesado un día, pero de repente es súper amigable conmigo o de repente está mal. (11)**

Profesora: ¿Algún profe que tenga apodo?

A3: Ah, la profe Sonia, “Michel Bachelet “, porque es igual a la presidenta.

A1: ¿A quien más?, ah al profe de Inglés le pusimos una vez Elmer, porque hay un monito que tiene como una verruga gigante y, una vez, el profe llegó con así una espinilla y le pusimos así.

A2: O nosotros todos **le decimos gay, porque es amanerado. Es verdad.** (12)

Profesora: ¿Pero dices yo sé, yo lo vi?

A2: ***Es que igual el profe es mal de carácter. No cae mal tampoco, porque es buena onda en algunos aspectos. Algunas veces cuando estamos enojados le decimos que el profe es amanerado o gay. Cuando se limpia la nariz queda mirando para todas partes. Y mirando pa’ todas partes: ¡Oh! te voy a comer a besos.*** (13)

Profesora: ¿Y ustedes del curso algún apodo que ustedes creen que es negativo?

A2: Sí, al David, cuando le decimos: Oh... soy gay. **A ese sí que le molesta que le digamos gay es que es medio raro.** Ah... capaz no le moleste que le digamos negro feo. (14)

A2: Ah, es que igual lleva harto tiempo con nosotros, sabe como somos nosotros igual. Que es broma.

A3: Al paleta, también, lo molestamos harto, **al primo del cisarro, ese sí que es flaite. (15)**

A1: Lo molestamos y ese se pica.

A2: ***Porque él sí que es feo, es flaite, es tartamudo, se depila la cejas tiene blin blin, se peina a lo flaite y habla así oe oe todo el rato lo mismo, es como flaite y, además tartamudea.. (16)***

Profesora: Tú te sientas con él y juntas con él.

A2: **No, yo me siento con él, me cae bien. Él es buena onda, cuando uno tiene algo lo presta, y me ayuda. Cuando lo molesta no va en mala. (17)**

A2: Me dice: A ti te tolero, porque igual soy amigo mío, pero cuando otro me molesta yo me enojo, yo no tolero que me moleste.

Profesora: ¿Y han peleado por eso?

A3: Con el moreno, una vez, le pegué un combo acá arriba y el Bracket se le salió y le quedó terrible hinchado el labio. Es que el moreno tenía frenillo.

Profesora: ¿Algún apodo que ustedes crean sea positivo?

A3: Al Lucho, el cabezón.

Profesora: ¿Por qué es positivo?

A2: Porque es chistoso y a él no le molesta en nada, le da lo mismo.

Profesora: Pero sería positivo si tuvieran un compañero que le dijeran inteligente, eso es positivo. O un apodo que no sea feo.

A1: A ver... a mí me dicen Tobal y es como lindo, como neutro o al Javier Ríos, le decimos Javo. Al Jesús le digo Jecho. Al Francisco, Pancho. Yo le he dicho como dos veces Guatón.

A3: *Yo, también, Guaton Tetón. (18)*

A4: Es que es rechonchito.

Profesora: Dentro de la sala de clases ustedes, ¿creen que su profesor los agrade verbalmente?

A1: No, nada

Profesora: ¿Y ustedes a él?

A4: Sí, con mala educación, cuando de repente están explicando algo, algunos gritan o hablan mucho, con la de Química es que **su clase es lo más fome que hay. (19)**

4.2.1 Análisis de los principios de cooperación. Máximas de Grice.

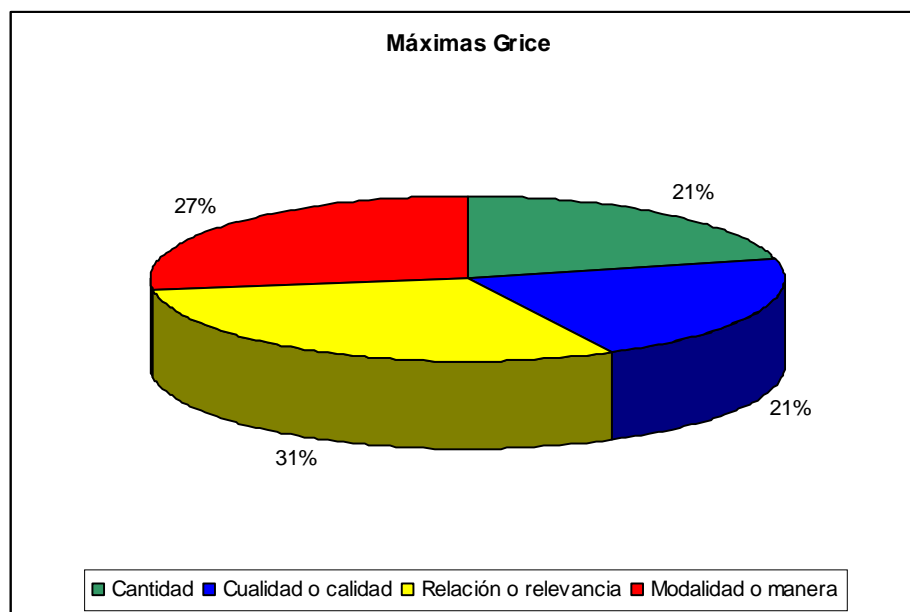
Entrevista semiestructurada ODB

Tabla 4. Máximas de Grice

ENUNCIADOS	Cantidad	Cualidad o Calidad	Relación o Relevancia	Modalidad o Manera
(1)	x		x	
(2)				x
(3)				x
(4)				x
(5)			x	
(6)			x	
(7)				x
(8)		x	x	
(9)	x		x	
(10)		x	x	
(11)	x		x	x
(12)		x		
(13)	x	x	x	x
(14)	x	x		x
(15)		x	x	
(16)	x	x	x	x
(17)	x			x

Creada por autores

Gráfico N ° 4 Transgresiones a las máximas
Entrevista semiestructurada ODB



Creado por autores

En el gráfico N ° 1, se evidencia un 31% de transgresiones a la máxima de relación o relevancia, seguida por la máxima de modalidad o manera 27 % y, con un porcentaje similar, las máximas de cantidad y calidad o cualidad 21%.

Los alumnos de cuarto medio de ODB presentan muchas dificultades al momento de responder a una pregunta, ya que no responden lo que se les está preguntando, sino lo que ellos creen correcto. De esta manera, las intervenciones son poco relevantes y generan confusión en la comunicación.

A modo de ejemplo, se destaca la respuesta de un alumno frente a la siguiente pregunta:

“¿Le tienen algún apodo? (A la profesora)

A1: No es que a mí no me cae mal, porque ella es amigable de repente conmigo (9)”

La respuesta de A1 no se rige por lo que se está preguntando, transgrediendo la máxima de relación o relevancia, ya que la respuesta debería haber sido: No

En cambio, el alumno señala las razones por las cuales él no le diría un apodo, logrando que su respuesta sea poco pertinente. La transgresión a dicha máxima puede ocasionar que el entrevistador vuelva a plantear la pregunta de otra manera o que sólo se quede con la información entregada.

La violación a la máxima de modalidad o manera se presenta en un 27% de las intervenciones cuando los alumnos son poco claros o ambiguos. El siguiente enunciado da a conocer la ambigüedad presentada por el alumno a la pregunta:

“¿Te agrada? (Que te llamen por tu apodo)

A4: No me agrada, pero tampoco me molesta”. (4)

La respuesta de A4 no es totalmente clara, ya que se contradice en el mismo enunciado, confundiendo al receptor con la información entregada. Y, por ende, no logrando una comunicación efectiva, llevando al entrevistador a realizar un trabajo anexo, que sería buscar la comprensión de dicha intervención.

La violación a la máxima de modalidad interrumpe el proceso comunicativo, ya que genera dificultades en el receptor, el cual espera una respuesta afirmativa o negativa a su pregunta.

Las máximas de cantidad y cualidad o calidad se transgreden en un 21% de las intervenciones de la entrevista semiestructurada, evidenciando que en la misma medida que los alumnos entregan menos o más información de la debida y, lo hacen diciendo algo que creen falso o que es improbable.

A continuación, se presenta un enunciado donde se violan ambas máximas:

“¿Pero dices Yo sé, Yo lo vi? (Ante la afirmación que el profesor es gay)

A2: Es que igual el profe es mal de carácter. No cae mal tampoco porque es buena onda en algunos aspectos. Algunas veces cuando estamos enojados le decimos que el profe es amanerado o gay. Cuando se limpia la nariz queda mirando para todas partes. Y mirando pa' todas partes: ¡Oh! te voy a comer a besos”. (13)

La primera dificultad que se presenta es que el estudiante no responde a lo que se está preguntando, transgrediendo la máxima de relación o relevancia.

Además, en el mismo enunciado, se evidencia otra violación que es a la máxima de cantidad, ya que el estudiante utiliza una situación ocurrida en

clase (“Y mirando pa’ todas partes: ¡Oh! te voy a comer a besos”), para justificar su declaración, no aportando información necesaria a la pregunta.

Asimismo, la máxima de cualidad o calidad, también, se transgrede en la intervención de A2 cuando el estudiante señala algo que cree que es falso: “(...) Cuando estamos enojados le decimos que el profe es amanerado o gay”. Esto ocasiona en el receptor, que lo anteriormente dicho por el alumno en su discurso pierda validez, pues carece de veracidad.

Los principios de cooperación señalados por Grice (1975), vale decir, máximas de cantidad, calidad, relación o modalidad, utilizan información implícita que se infiere a través del mismo significado de la expresión, implicatura convencional, o por medio del contexto, implicatura conversacional.

La implicatura convencional se evidencia en la siguiente intervención:

“A3: Al paleta, también, lo molestamos harto, **al primo del Cisarro, ese sí que es flaite”. (15)**

De la intervención señalada por A3 se infiere que Cisarro es el nombre de una persona que se caracteriza por ser “flaite”, palabra que forma parte de la jerga marginal que adquiere un significado convencional de una persona que se caracteriza por pertenecer a un nivel socioeconómico deficitario, que carece de estudios y que algunas veces puede ocasionar algún delito. Por lo tanto, en el enunciado de A3 se genera una implicatura convencional, ya que su significado adicional está implícito para quienes manejan la jerga.

Como se ha mencionado, la implicatura conversacional necesita de un contexto para ser entendida. Esto se refleja en los siguientes enunciados:

“A3: ¿Conoce al de amor ciego?”

“A1: **Soy malo voh**”. (2)

“A3: **Ah, mejor voh poh**”. (3)

Ambas intervenciones se dan en un contexto, donde se está hablando sobre un apodo con el cual nombran a uno de sus compañeros, por lo que A1 reacciona señalando que pregunta emitida por A3 es una comparación dicha por una persona que busca ofender a otro. Es por eso que A3 interviene nuevamente contestando: “Ah, mejor voh poh”, ubicando a A1 en su misma posición, señalando que A1 ofende de la misma forma a su compañero que él. Por esta razón, las intervenciones de A3 y A1 son implicaturas conversacionales, pues se necesita más información de la que entrega la expresión lingüística para ser comprendida.

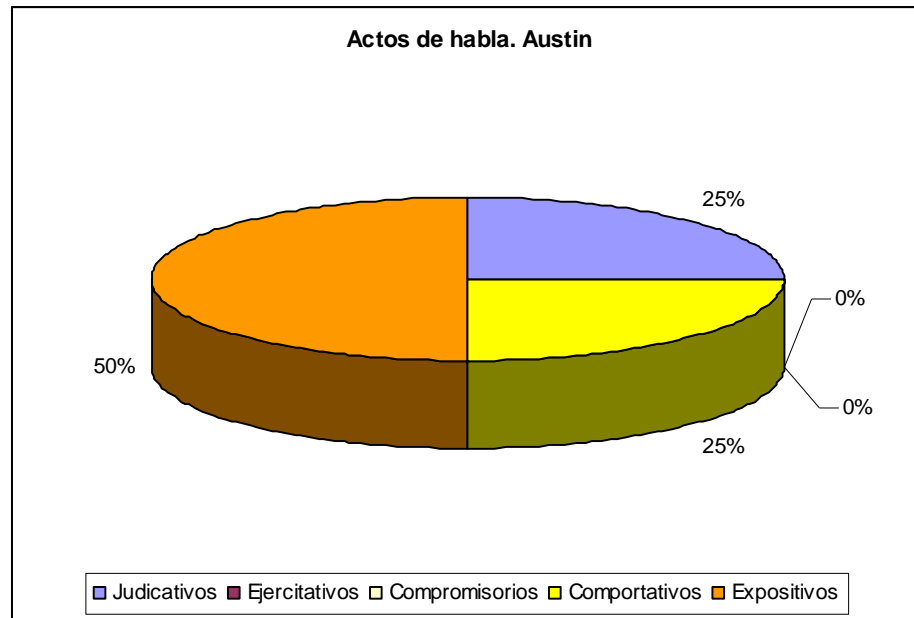
4.2.2 Análisis actos de habla. Austin. Entrevista semiestructurada ODB

Tabla 5. Actos de habla. Austin

Enunciados	Judicativos	Ejercitativos	Compromisorios	Comportativos	Expositivos
(2)				x	
(3)				x	
(5)					x
(6)					x
(7)				x	
(8)		x			
(9)					x
(10)		x			
(12)		x			
(14)					x
(17)					x
(19)					x

Creada por autores

Gráfico N ° 5 Actos de habla.
Entrevista semiestructurada ODB



Creado por autores

En el gráfico anterior, se puede distinguir el predominio del acto de habla expositivo, ocupando el 50% de los enunciados escogidos para este análisis. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

“A1: **No es que a mi no me cae mal, porque ella es amigable de repente conmigo**”. (9)

“A2: Sí, al David, cuando le decimos: Oh... soy gay. **A ese sí que le molesta que le digamos gay, es que medio raro**. Ah... capaz no le moleste que le digamos negro feo”. (14)

Tanto en el enunciado de A1 como en el de A2 se evidencia el acto de habla expositivo, porque aseveran (A1) y niegan (A2) algo con distintos

grados de certeza. Esto ocurre en la primera intervención de A1 al señalar que el alumno tiene simpatía por la profesora, justificando su opinión y negando la posibilidad de que se entienda lo contrario. En el segundo enunciado, se afirma y justifican las razones por las cuales nombra a un compañero como gay.

La presencia de este acto de habla es muy necesaria para una mejor comunicación, ya que lo emplean para argumentar o respaldar las afirmaciones que generan en la conversación, logrando que obtengan un carácter de verosimilitud para el receptor.

Los actos de habla que se utilizan con el mismo porcentaje de recurrencia en la entrevista son los judicativos y comportativos con un 25%. El alumno utiliza el acto de habla judicativo al emitir un juicio o veredicto sobre algo, aun cuando no posee el rol social adecuado para hacerlo.

Por ejemplo:

“A2: Sí, yo me siento con puros delincuentes. Yo me siento al lado del primo del Cisarro. Si está loco. Hasta es blim Blink El tapa paleta sin cejas”. (8)

“A3: A mí por eso me cae mal, porque es bipolar”. (10)

En la intervención de A2, el estudiante condena a sus compañeros instaurando sobre ellos el juicio que son delincuentes, aunque esto no haya sido comprobado. De la misma manera, en el enunciado de A3, se emite un juicio al señalar, en el contexto, que su profesor tiene cambios de estado de ánimo de manera brusca, sin dejar opción a la duda por medio de su afirmación.

Estos actos de habla, cuando son emitidos por estudiantes que no poseen un rol social adecuado, carecen de respaldo y no provocan el mismo efecto que puede ocasionar el acto de habla judicial dicho por un juez.

Los actos de habla comportativos ocupan el 25% de los enunciados analizados y se presentan ante la reacción frente al comportamiento del otro. Como por ejemplo:

“A1: **Soy malo voh**”. (2)

“A3: **Ah, mejor voh poh**”. (3)

En la intervención del estudiante A1, se muestra cómo reacciona frente a una opinión de su compañero, y el enunciado de A3 se hace parte del diálogo (véase en el contexto) protestando frente a la acusación que se le ha hecho.

Es importante señalar que no se encontraron la utilización de actos de habla ejercitativos y compromisorios, en la entrevista semiestructurada a los alumnos de cuarto medio, evidenciando la falta de generar que otro haga algo y la carencia de compromiso.

4.2.3 Análisis cortesía verbal. Entrevista semiestructurada ODB

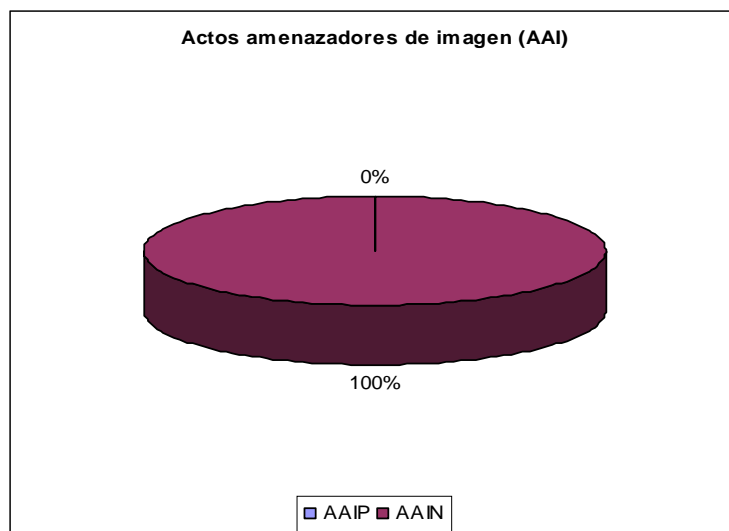
Tabla 6. Cortesía verbal. Brown y Levinson

Enunciados	AAIP	AAIN
(2)	-	x
(3)	-	x
(6)	-	x
(7)	-	x
(8)	-	x
(9)	-	x
(10)	-	x
(13)	-	x
(14)	-	x
(15)	-	x
(16)	-	x
(18)	-	x
(19)	-	x

Creada por autores

Gráfico N ° 6 Actos amenazadores de imagen.

Entrevista semiestructurada ODB



Creado por autores

En la cortesía verbal se ubican los actos amenazadores de imagen positiva y negativa. En el curso de cuarto medio de ODB, se distingue que el acto amenazador de imagen negativa se presenta en un 100% por lo tanto, se evidencia la ausencia del acto amenazador de imagen positiva. Sin embargo, estos no se evidencian de manera directa, sino que se pueden encontrar en las diversas intervenciones de los estudiantes al hablar sobre cómo llevan a cabo sus actos amenazadores de imagen negativa. A continuación, algunos ejemplos:

“A3: *A mí por eso me cae mal, porque es bipolar*”.
(10)

“A2: *Es que igual el profe es mal de carácter. No cae mal tampoco, porque es buena onda en algunos aspectos. Algunas veces cuando estamos enojados le decimos que el profe es amanerado o gay*”. (13)

En el enunciado de A3, el estudiante se está refiriendo a un profesor al cual acusa de bipolar, dando a entender de manera descortés que el docente presenta cambios de ánimo de manera constante, lo que ocasiona su molestia. Por esta razón, se ubica dentro de los actos amenazadores de imagen, porque atenta contra la imagen del profesor.

Los actos amenazadores de imagen no sólo se ubican dentro de un contexto asimétrico, sino también cuando existe simetría, por ejemplo, entre compañeros.

“A2: *Sí, yo me siento con puros delincuentes. Yo me siento al lado del primo del Cisarro. Si está loco. Hasta es blim Blink El tapa paleta sin cejas*”. (8)

“A2: Porque él sí que es feo, es flaute, es tartamudo, se depila la cejas tiene blin blin se peina a lo flaute y habla así oe oe todo el rato lo mismo, es como flaute y además, tartamudea”. (16)

“A3: Yo, también, Guatón Tetón” (18)

En los tres enunciados anteriores, por mencionar algunos, se evidencian actos amenazadores de imagen negativa, ya que los alumnos admiten nombrar a sus compañeros con apodos que dañan su imagen de forma negativa. Por cierto, no sólo los puede afectar a ellos, sino que también generan una imagen distorsionada acerca de quien se está hablando.

4.3 Entrevista semiestructurada Liceo 7, José Toribio Medina (JTM)

Profesor: ¿Cuál es tu apodo en el colegio y qué significa?

A1: No tengo apodos, me dicen “Jo” por Josefa. Ah, algunos igual me dicen “Negra”, donde soy morenita.

A2: “Gorda” porque soy flaca.

A3: Me dicen “Mani”, por el mamut que salía en “La era del hielo”, es que antes tenía un corte de pelo parecio’ al monito, ese corte como e’ pelela.
(1)

Profesor: ¿Qué les provoca cuando los nombran por el apodo? ¿Se sienten excluidos o agredidos?

A1: Nada, es que no me lo dicen de una mala forma. No me siento como insultada, es más, a veces deriva en “Negrita”. Ya es parte de mí, así que no me siento agredida y menos excluida.

A2: Me gusta que me digan “Gorda”, no me gustaría que me dijeran “flaca”. **O sea, si fuera gorda y me dijeran “flaca” ahí como que me sentiría un poco mal. (2)**

A3: Los primeros días me sentía mal porque me molestaban mucho, pero después me acostumbre, es que como que después de un tiempo deja de molestar el sobrenombre, incluso a mi me conocen más por “Mani” que por Sebastián. (3)

Profesor: Dices que te sentías mal, ¿qué actitud tomabas frente a esos compañeros que te molestaban?

A3: **Les demostraba que no se “daba la mano” pa’ molestarte, es que a esos uno le demuestra como pasividad y se aprovechan, por eso hay que hacerse el enojao’. (4)**

Profesor: ¿Cuáles son las palabras o frases que utilizan tus profesores para demostrar su autoridad?

A2: Mmm...

A1: Hay...

A2: *Dale no mas. (5)*

A1: Hay profesores que hacen harto eso, por ejemplo de clasificar a los alumnos en inteligentes o no. Otra cosa también, por ejemplo cuando dicen: “si no van ha hacer nada por lo menos no interrumpen la clase”, como que eso nos disminuye, ya eso es súper excluyente. (6)

A2: **Sí, eso. (7)**

A3: También está cuando te dicen: “¿Usted sabe quién soy yo?”, **ahí como una cacha que lo están “ninguneando”. (8)**

Profesor: En relación con la situación anterior, ¿qué opinión tienen ustedes sobre la altanería de algunos profesores?, como se evidenció recientemente.

A3: No se, nada que ver. Se supone que los profesores tienen que apoyar a sus alumnos y no “tirarlos pa’ abajo”. (9) **Yo tuve un entrenador de básquetbol que siempre nos subía la autoestima y gracias a eso fuimos hasta a jugar sus campeonatos a Argentina. (10)**

A2: **Eso sí, mientras más agresivos los profesores fijo, pero fijo, los resultados van ha ser malos.** (11)

A1: Yo cacho que los profesores altaneros demuestran su poca capacidad (12), porque creen que siendo altaneros van a ser mas respetados o mas escuchados, pero a las finales ser así crea puro desinterés por parte de los compañeros. (13)

Profesor: ¿Alguna vez, te has sentido agredido o excluido de forma verbal al interior del colegio?

A1: Un día reclame por algo y el profesor me dijo: “¿Usted quién es?”, y yo le dije soy Josefa Canto, una alumna suya y tengo derecho a eso, y ahí como que cambió, **pero desde ahí que no lo pesque más porque me enfurecí con lo que me dijo.** (14)

A2: Collarte po, un día me levantó la voz, golpeó la mesa y me exigía que saliera de la sala sin ninguna razón. Yo me negué y se enojo caleta, me dijo: “¿Quién te crees tú?, yo mando acá. Tú no sabes el poder que tengo yo en este colegio que puedo hacer que te echen ahora mismo”. Ahí si que me sentí súper mal, **pero como me veía tranquila el profesor se enojo mucho más.** (15)

A3: Yo nunca he tenido la oportunidad donde me ponga a discutir con un profesor, pero igual uno se siente agredido cuando atacan a un compañero diciéndole: “Yo hablo con el director y tu te vas o el que ríe último ríe mejor”

Profesor: ¿Existen personas con las cuales no te relacionas al interior del colegio? ¿Por qué?

A1: Sí, con la inspectora evito a toda costa relacionarme, porque sé que si hablo me va a contestar de mala manera, así que pa’ que pelear, **además que a mí me dicen algo y prendo al tiro.** (16)

A2: Sí po obvio, con compañeros del curso con los que no nos pasamos y mantenemos las distancia. *Por ejemplo con esos que molestan a cada rato, porque los encuentro, no se, como tontos.* (17)

A3: No, yo soy súper sociable, **en el colegio cacho a casi todos y por mi casa igual (18)**, pero eso sí, con dirección no me meto con nadie porque son terribles pesados, porque uno va y como que no pescan, en verdad no se que se creen. (19)

Profesor: ¿Hay personas al interior de este colegio que se consideran mejores que otros?

A1: En todas partes hay personas que se creen superiores a otras.

A2: Demás que sí, **los profesores se sienten superiores a los alumnos, el director superior a los profes, en los cursos se creen superiores porque se sacan mejores notas.** (20)

A3: La inspectora general po, **se cree Dios.** (21)

Profesor: ¿Cuáles son los apodos de tus compañeros?

A1: ¿Como le dicen al Soto?

A3: Sotopótamo, chancho.

A2: **Yo me enojo con todos porque siempre lo molestan.** (22)

A3: **A mi no me molestan porque soy enojón y no le hablo más al loco, saben que conmigo no les va a resultar, pero como el Soto se ríe cuando lo molestan, como que no esta ni ahí.** (23)

A1: **Pero igual llega un punto en que el Soto se aburre, aunque se ríe se nota que no le gusta.** (24)

A3: **Es que el Soto no sabe reaccionar.** (25)

A1: **Pero ¿porque tiene que aprender a reaccionar así?. Si el Soto no pescara, nadie lo tomaría en cuenta si al pobre lo ocupan pa' puro molestarlo.** (26) **En este colegio me he dado cuenta que es súper fuerte eso de molestar a la demás gente, porque en mi otro colegio no era así, como que yo ya pase por esa etapa. Por ejemplo al Pablo nadie lo pesca porque reacciona cuando lo molestan y eso hace que ya no lo tomen en cuenta.** (27)

A3: **Que es como que no tiene química con nadie, no se puede hablar con él, yo he tratado pero no se puede, es poco sociable, no juega a la pelota, no lesea, no se.** (28)

Profesor: Entonces para no ser excluido ¿es necesario parecerse a la mayoría?

A3: No se si parecerse, pero por lo menos tratar de compartir mas.

A2: Yo cacho que cada uno debe ser como quiere no más, que fome tener que ser parecido pa' que te acepten.

A1: Si po, seria vivir de apariencias. (29)

Profesor: Cuáles son los apodos de tus profesores?

A3: De Collarte es follarte.

A1: También le dicen el Osama por que antes tenía la barba larga.

A2: A la pareja de Collarte le dicen la "Pof" por la hermana de Bob Esponja.

A3: Al profe de inglés le dicen el "Pinky"

Profesor: ¿La pareja de Collarte trabaja acá?

A1: Esta embarazada. (30)

A2: Ya tiene seis meses, pero esta con licencia. (31)

Profesor: ¿Creen ustedes que existen apodos pasivos y otros agresivos

A1: Si po, porque mi apodo no me molesta como sí alguna vez le molesto al "Many"

A3: **Al principio no más, o sea sería mas fuerte si me dijeran, no se po, “mojón”. (32)**

A1: **Sí porque “negra” es como de cariño. (33)**

A3: **Yo les digo que en verdad me llamo “Many”. (34)**

Profesor: Según ustedes, ¿cuáles serían apodos negativos?

A2: Los que atacan rasgos físicos.

A1: Claro po, cuando te molestan por la cara, por la nariz, por la boca.

A3: **El apodo como que molesta cuando a uno realmente le empieza a molestar, por ejemplo “Many” que es un personaje gordito igual me podría molestar, pero realmente a mi no me molesta. Es una cosa que va en cada uno. Si no te molesta pasa piola. (35)**

Profesor: ¿Ustedes se consideran personas que agreden o excluyen verbalmente, ya sea a sus compañeros o profesores?

A2: **Realmente a los que quisiera agredir no los pesco no más. (36)**

A3: Yo igual soy molesto, pero pa tirar la talla no mas y casi siempre molesto cuando a mi me molestan primero. Pero ya dije que iba a dejar de molestar, un poco. (37)

A1: Yo no agredo a nadie, eso creo yo, capaz igual alguien se haya sentido mal por algo que he dicho, es que mi personalidad es como bien fuerte, pero de considerarme agresiva, no pa na. **Además que no soporto a esos que**

pasan molestando, no se, como que se creen mas bacanes porque molestan o hacen sentir mal a los demás. (38) Yo te lo he dicho a ti (A3), que cambies esa manía de molestar a la gente. (39)

Profesor: Según ustedes, aquel que agrede con mayor frecuencia, ¿tiene una mayor altura en la pirámide social del curso?

S: ¿Cómo mas rango?, si igual, es que por ejemplo el Reyes que molesta a todos, igual es chistoso po, no voy a negar que me dan risas sus tallas. **Además que uno sabe que es mejor tenerlo de aliado porque si uno le tira una talla uno sabe que va a salir pa atrás. (40)**

A1: **Sí, igual es chistoso, pero igual aburre que a cada rato se ande riendo o molestando, igual uno tiene que pegarse la ubicada po. (41)**

A2: **Yo no lo encuentro chistoso, no se, a mi me da lata por ejemplo cuando molestan mucho al Soto o cuando se ríen fuerte en medio de la clase, porque nose, hay que ubicarse como dice la “Jo”. Ya una talla esta bien, pa reírse un rato, pero eso de que todo los días y a cada rato como que sobrepasa a cualquiera, y más al que siempre molestan. (42)**

4.3.1 Análisis de los principios de cooperación. Máximas de Grice.

Entrevista semiestructurada JTM

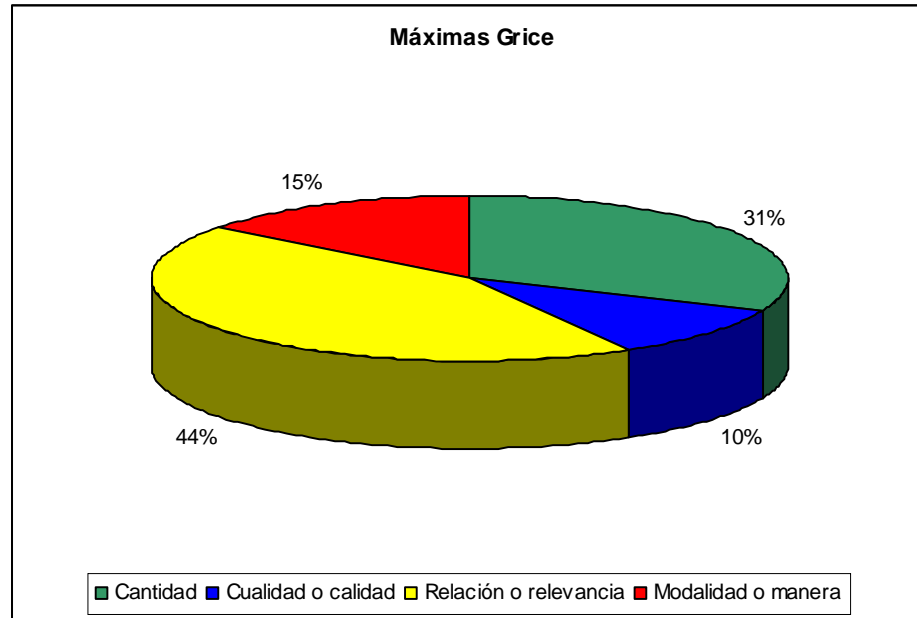
Tabla 7. Máximas de Grice

Enunciado	Cantidad	Cualidad o Calidad	Relación o Relevancia	Modalidad o Manera
(1)	x			
(2)				x
(3)	x		x	
(4)				x
(7)			x	
(8)				x
(9)				x
(10)	x			
(11)		x		
(14)	x		x	
(15)	x		x	
(16)	x		x	
(18)	x	x	x	
(20)		x		
(21)				x
(22)			x	
(23)			x	
(24)	x		x	
(25)			x	
(26)		x	x	
(27)	x		x	
(28)		x	x	
(29)			x	
(30)	x		x	

(31)	x			
(32)			x	
(33)			x	
(34)			x	
(35)	x		x	x
(36)				x
(38)	x			
(40)	x			
(41)			x	
(42)			x	

Creada por autores.

Gráfico N ° 7 Transgresiones a las máximas.
Entrevista semiestructurada JTM



Creado por autores.

En el gráfico N ° 7 se visualiza con facilidad, que dentro de las múltiples transgresiones a las máximas de cooperación, ocurridas durante la entrevista en el Liceo, José Toribio Medina, la que predomina es la máxima de relación y relevancia con un 44%. Esto se debe a que los alumnos no responden correctamente la pregunta que se les hace (falta de relación) o, se dedican a opinar, argumentar, responder o reflexionar sobre los planteamientos que realizan con anterioridad sus compañeros frente al cuestionamiento que encauza la conversación, lo que conlleva a que sus enunciados carezcan de relevancia, puesto que no apuntan ni a responder, ni a entregar alguna información.

La máxima de relación o relevancia apunta directamente a que las intervenciones hechas logren cohesionarse con la intención conativa de quien realiza el cuestionamiento. En los casos donde los enunciados no entregaban la información que se buscaba obtener, resalta:

“¿La pareja de Collarte trabaja acá?”

“A1: Esta embarazada”. (30)

“A2: Ya tiene seis meses, pero esta con licencia”. (31)

El A1 responde algo completamente distinto a lo que se pregunta, a pesar que entrega información (no requerida) del sujeto por el cuál se cuestiona, lo que nos dice no responde ni cercanamente lo que el entrevistador quería conocer, es decir su respuesta atenta aquella máxima que, como se mencionó con anterioridad, busca que la comunicación se desarrolle con coherencia, en base a una relación entre pregunta y respuesta. Esto provoca que el entrevistador no logre obtener la información que requería, por ende la comunicación no se desarrolla correctamente.

En este caso, también el A2 incumple la máxima de relación o relevancia, ya que cabe mencionar que cuando un sujeto no responde lo que se le pregunta, su respuesta también pasa a carecer de relevancia. Se ve en muchos enunciados, que los alumnos no saben responder y esto se refleja mucho más en la oralidad, puesto que el tiempo que se dispone para la codificación es mucho menor, dada la fluidez que debe tener la comunicación oral. El A2 comete el error inevitablemente, ya que después de la evasiva respuesta de A1, se pierde aún más el tema inicial de la comunicación (la pregunta). Por ende, A2 solo proporciona más información a la equívoca respuesta de A1, lo que convierte a su mensaje en irrelevante y desorientado en relación al cuestionamiento inicial.

La poca relación de las respuestas con las preguntas, como se advierte en la entrevista analizada, se debe a que el alumno pierde el sentido principal de la comunicación, el cual hace alusión a contestar lo que se está consultando. Como efecto, con la pregunta ya fuera de su percepción, comienzan a generar información en relación a la respuesta anterior dada por su compañero, este fenómeno con características de “efecto domino”, se refleja en la situación comunicativa anterior (31), ya que A1 responde sin relación a la pregunta y A2 nos entrega información sobre la respuesta de A1 que ya viene con ruido. Existe la cabida para pensar que sería también poco relevante contestar lo mismo, por ejemplo:

“¿La pareja de Collarte trabaja acá?”

A1: Sí, trabaja acá”

“A2: Sí”

Frente a esta situación, con claridad la respuesta de A2 es irrelevante, pero al ya ser contestada la pregunta por A1, A2 no tiene la obligación de contestar.

La violación a la máxima de cantidad también se hace presente en el desarrollo de la entrevista con un 31%. Esto se debe a que los alumnos no asumen la dimensión de sus respuestas, es decir entregan mayor información de las que se les solicita, talvez motivados por: la intención de respaldar la información que están entregando, generar una opinión personal, hacer una relación con situaciones vividas, entre otras. Para este fenómeno de ejemplifica con el siguiente enunciado:

“¿Ustedes se consideran personas que agreden o excluyen verbalmente, ya sea a sus compañeros o profesores?

A1: Yo no agredo a nadie, eso creo yo, capaz igual alguien se haya sentido mal por algo que he dicho, es que mi personalidad es como bien fuerte, pero de considerarme agresiva, no pa na. **Además que no soporto a esos que pasan molestando, no se, como que se creen mas bacanes porque molestan o hacen sentir mal a los demás”. (38)**

Acá se evidencia como A1, al inicio, genera una respuesta precisa a lo que se le consulta, pero para respaldar su imagen como una persona que no agrede y no excluye, realiza una opinión personal que transgrede la máxima de cantidad, puesto que entrega más información de las que se le pide. Esto conlleva a que el entrevistador colapse con la respuesta de A1, puesto que la acumulación de información que lleva el mensaje, vuelve ambiguo el enunciado que sí responde la pregunta.

La modalidad o manera y la calidad o cualidad, son máximas que son violadas en un menor porcentaje, 15% y 10% respectivamente, pero a pesar de ello están presentes. En el caso de la modalidad, se debe mayormente a la ironía con la que se refieren los alumnos a algunos temas o preguntas que surgen, por ende realizan enunciados oscuros, dentro de esta última calificación, anotamos aquellos enunciados que son jergas, ya que el contexto en que se desarrolla la entrevista, cabe recordarlo, es en presencia de un profesor (entrevistador), por ende aquella relación heterogénea no proporciona un lugar para aquel lenguaje informal. En el siguiente enunciado se evidencia un lenguaje oscuro, ya que A3 pronuncia “no se daba la mano”, es decir “no se daba la posibilidad”. Si no se supiera a que se refiere el enunciado anterior, A3 estaría realizando un mensaje ambiguo.

“Dices que te sentías mal, ¿qué actitud tomabas frente a esos compañeros que te molestaban?”

A3: Les demostraba que “no se daba la mano” pa’ molestarte, es que a esos uno le demuestra como pasividad y se aprovechan, por eso hay que hacerse el enojao”. (4)

La máxima conocida como: cualidad o calidad (10%), es violada en pocas ocasiones, en comparación a las máximas de relación o relevancia y a la de cantidad. Los alumnos que fueron entrevistados, realizan algunas expresiones que carecen de un respaldo objetivo, por ende son de una mala calidad, ya que estas percepciones debiesen ser apoyadas, por lo menos, por un imaginario colectivo, puesto que asumimos la dificultad de generar solo enunciados comprobables. El siguiente es un ejemplo (20) de trasgresión a la máxima de calidad, el cual no posee pruebas suficientes, por ende la idea comunicada no genera la aceptación por parte de los

interlocutores, y si esto no fuese así, A2 correría el riesgo de esta mintiéndole a sus receptores.

“¿Hay personas al interior de este colegio que se consideran mejores que otros?

A2: Demás que sí, **los profesores se sienten superiores a los alumnos, el director superior a los profes’, en los cursos se creen superiores porque se sacan mejores notas”. (20)**

Como se representa en el desarrollo teóricos de esta tesis, las máximas de cooperación, poseen una clasificación que hace alusión a las implicaturas de los enunciados, es decir la intención transversal que lleva consigo cualquier tipo de mensaje. A continuación se presenta dos tipos de implicaturas y se realiza una relación con los enunciados que surgieron durante la entrevista.

Las implicaturas convencionales y presuposiciones, son aquellas donde se reconocen los enunciados que generan un mensaje implícito que se obtiene directamente del contenido lingüístico de la expresión.

“A2: Me gusta que me digan “Gorda”, no me gustaría que me dijeran “flaca”. O sea, si fuera gorda y me dijeran “flaca” ahí como que me sentiría un poco mal”. (2)

En el enunciado anterior (2), se asume con naturalidad y facilidad el mensaje implícito que genera A2 cuando comunica que ser una persona obesa es peor que ser una persona delgada, ya que no le molesta que le

digan “gorda” sabiéndose ella delgada, pero hace la representación de que en el caso hipotético de que fuese obesa y si le dijeran “flaca”, el sentido irónico sería más atentador, a pesar que la ironía está presente en ambos casos. A pesar de ello, también se asume que A2 está disconforme con su apariencia física, puesto no le agrada que la llamen por su apariencia real.

Como se demuestra anteriormente, las implicaturas convencionales recaen en el contenido lingüístico, en cambio existe otro tipo de implicaturas que deben su función al contexto. Se habla de las implicaturas denominadas: conversacionales.

En el siguiente enunciado (30), A1 responde una pregunta aseverando con otra información. Si no conociéramos el contexto, el cual es proporcionado por la pregunta, el mensaje implícito del enunciado apuntaría hacia otra dirección. Ya que cuando A1 responde la pregunta diciendo “esta embarazada”, asumimos que el sujeto sí trabaja en ese lugar.

“¿La pareja de Collarte trabaja acá?”

A1: **Esta embarazada”. (30)**

Para argumentar sobre la importancia del contexto para comprender la implicatura, se ejemplifica con el siguiente enunciado (21):

“A3: La inspectora general por’, **se cree Dios”. (21)**

Acá A3 genera un mensaje que está abierto a distintas implicaturas, ya que el imaginario del concepto “Dios” puede verse desde dos perspectivas: La primera en alusión a un ser benevolente, o la segunda, donde el sujeto pasaría a ser un egocéntrico, por ende la implicatura puede cambiar

dependiendo del subjetivismo del receptor, lo que conlleva a que la verdadera implicatura del enunciado sería desconocida.

En cambio, si se analiza este enunciado, que es una respuesta, junto a la pregunta, la cual aclara el contexto, se obtiene el único mensaje implícito que deseaba representar A3.

“¿Hay personas al interior de este colegio que se consideran mejores que otros?”

A3: La inspectora general po, **se cree Dios**”. (21)

De esta manera se asume que la intención de la frase “se cree Dios”, va en alusión a la altanería del sujeto, por sobre la idea de benevolencia que trae consigo la imagen de Dios. Esta información, como ya se ha mencionado, se obtiene únicamente a partir del conocimiento que se tiene del contexto en donde se desarrolla el enunciado.

4.3.2 Análisis actos de habla. Austin. Entrevista semiestructurada JTM

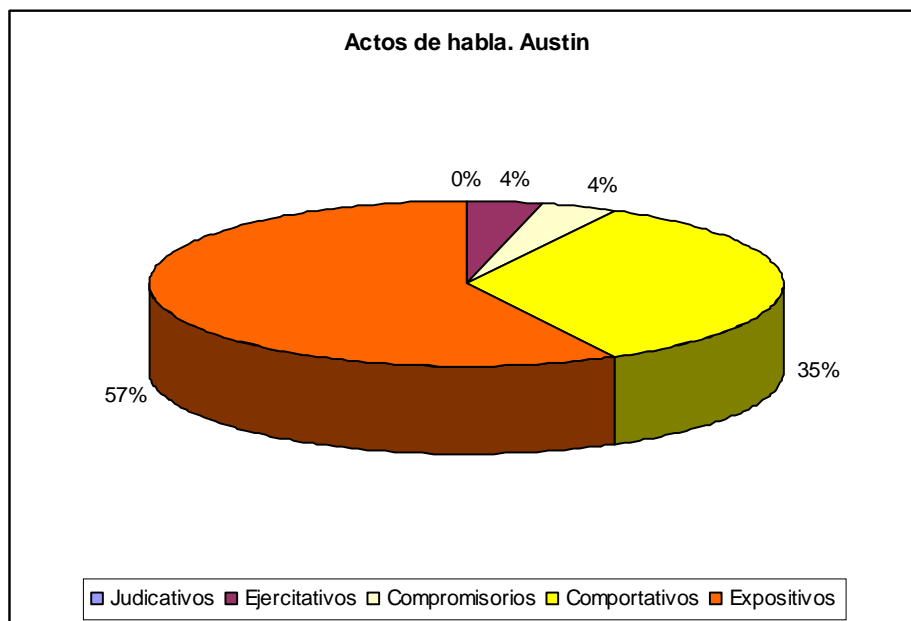
Tabla 8. Actos de habla Austin

Enunciados	Judicativos	Ejercitativos	Compromisorios	Comportativos	Expositivos
(1)					x
(3)					x
(6)					x
(11)				x	x
(13)					x
(14)				x	x
(16)				x	x
(19)				x	x
(21)				x	x

(22)				x	x
(28)				x	x
(36)				x	x
(37)			x		x
(38)				x	x
(39)		x			x

Creado por autores.

Gráfico N ° 8 "Actos de habla".
Entrevista semiestructurada JTM



Creado por autores.

El análisis sobre la identificación de los actos de habla en la entrevista, da a conocer la existencia de que en todos los enunciados, se hace alusión al acto de habla expositivo. Esto se debe a que en la conversación y en la argumentación, la entrega de información, mayoritariamente, se realiza por medio de la exposición.

“A3: Los primeros días me sentía mal porque me molestaban mucho, pero después me acostumbre, es que como que después de un tiempo deja de molestar el sobrenombre”. (3)

En el enunciado anterior (3), se representa el acto de habla expositivo, ya que A3 ocupa como recurso la presentación de una información situacional, la cual es luego clarificada con una pequeña argumentación, puesto que asume que después de un tiempo el sobrenombre se enraíza en la cotidianeidad. Es decir, se realiza la acción de presentar la opinión y luego se evidencia una argumentación o una reflexión entorno a esta.

El segundo acto de habla que tuvo una mayor participación en la entrevista, es el comportativo con un 35%. Cuando se reconoce este acto de habla, se asume que el emisor adopta una actitud frente a otro sujeto, es decir reacciona en relación a lo que hace, dice o es el “otro”. El siguiente enunciado (21) da a conocer una reacción crítica frente a un individuo que mantiene un comportamiento ególatra.

“A3: La inspectora general po, se cree Dios”. (21)

En este enunciado (21), el comportamiento altanero de la inspectora, genera en A3 una crítica amparada bajo una ironía, por ende, se puede aseverar que existe el acto de habla comportativo, ya que se observa una acción-reacción, la primera por parte de la inspectora y la segunda por A3.

En el siguiente enunciado (39), se realiza un consejo, por ende lo que busca A1 es influenciar a su compañero, es decir esta desarrollando el acto

de habla ejercitativo (4%), ya que trata de que su receptor cambie una conducta.

“A1: Yo te lo he dicho a ti, que cambies esa manía de molestar a la gente”. (39)

Existe, en la entrevista, solamente un acto de habla compromisorio (4%). Se interpreta que esto ocurre debido a que los alumnos no están dispuestos a asumir nuevas tareas o a cambiar su comportamiento si no se lo piden, es decir, no poseen una motivación personal para comprometerse con algo o con alguien. Esto priva a la conversación de enunciados significativos, es decir, entre los interlocutores no se asume una intención de compromiso, por ende no se entrega información que comprometa la imagen de quien hace el papel de emisor. Pero a pesar de lo anterior, en el enunciado (37), se observa como el emisor A3 se compromete a cambiar una actitud propia.

“A3: Pero ya dije que iba a dejar de molestar, un poco”. (37)

Por último, cabe mencionar que no se identificaron actos de habla judicativos, debido a que los educandos no toman una postura asimétrica durante la entrevista, por ende no enuncian ningún tipo de veredicto, lo que sin duda empobrece la conversación, ya que ante la inexistencia, por ejemplo, de algún tipo de declaración, los interlocutores generan mensajes pasivos (que no influyen en los receptores) y lineales, ya que nadie asume una responsabilidad social frente a “otro”.

4.3.3 Análisis de cortesía verbal. Entrevista semiestructurada JTM

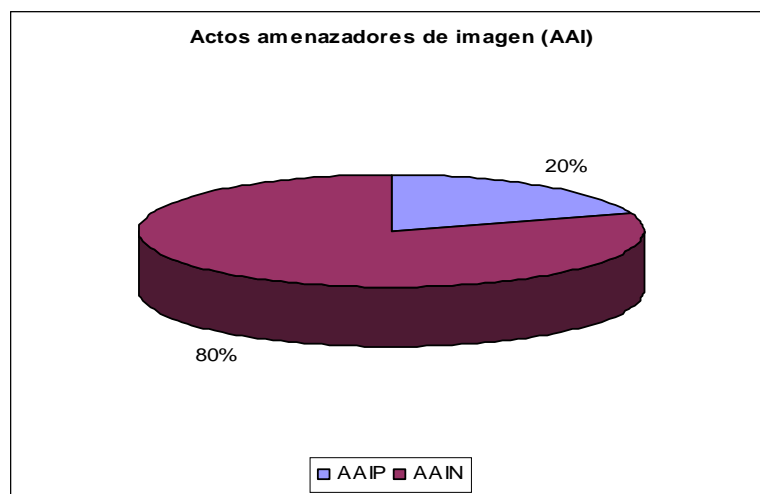
Tabla 9 Cortesía verbal. Brown y Levinson

Enunciados	AAIP	AAIN
(4)	-	x
(5)	x	-
(12)	-	x
(17)	-	x
(30)	-	x

Creada por autores.

Gráfico N ° 9 “Actos amenazadores de imagen”

Entrevista semiestructurada JTM



Creado por autores.

Cuando se trata de identificar, dentro del tema de la cortesía verbal, los actos amenazadores de imagen, ya sean positivos o negativos, resulta difícil encontrarlos dentro del contexto de una entrevista, ya que los alumnos, en este caso, solo se esmeran por contestar, pero no aluden a amenazar la imagen de quienes participan de la conversación. A pesar de ello, de igual

manera se logra identificar algunos actos que se pueden relacionar con una actitud positiva y negativa frente al otro, obviamente dentro de parámetros lingüísticos.

En el próximo enunciado (5), se representa como A2 adopta un recurso estratégico que se identifica con una actitud positiva, ya que le otorga a A1 la posibilidad de realizar su mensaje, es decir, no va en contra de las intenciones del otro, por ende esta proporcionando un ambiente propicio para una buena comunicación, ya que con su demostración de cortesía, le brinda a A1 el tiempo que el quería para enunciar su mensaje, es decir, no se le impone un tiempo determinado para que pudiese emitir la información que quiere entregar.

“A2: Mmm...”

“A1: Hay...”

“A2: *Dale no más*”. (5)

Los actos amenazadores de imagen negativos (80%), en este caso, ocurrieron en una mayor cantidad de veces. En el enunciado (12), se aprecia con claridad que la intención de A1 es la de realzar una característica negativa de los docentes, además al final realiza un comentario descalificador que atenta la imagen de estos. En el caso hipotético de que hubiese un profesor escuchando esta conversación, y se sintiese aludido, A1 estaría emitiendo un mensaje perjudicial para la “buena conversación”, puesto que su forma despectiva de referirse a un tipo de docente, da muestras de su poca cortesía, lo que conllevaría a una conversación distante y sin una real intención de comunicarse.

A1: *Yo cacho que los profesores altaneros demuestran su poca capacidad*. (12)

4.4 Análisis global de las entrevistas semiestructuradas.

El análisis de la entrevista semiestructurada en los tres colegios nos arrojó datos importantes, tales como:

En el Colegio Cristiano Bethel 3 (CCB), los estudiantes se caracterizan por construir su discurso de manera desordenada y ambigua, transgrediendo la máxima de modalidad o manera con un 43%. Esto se acentúa cuando violan la máxima de cantidad al no aportar información necesaria a las preguntas de la entrevista en un 26%. Por otro lado, en el Colegio Salesiano Oratorio Don Bosco (ODB), los alumnos transgreden la máxima de relación o relevancia en un 31% de las intervenciones que se realizan en la entrevista, ya que son poco relevantes o pertinentes, y se refuerzan con la violación de la máxima de modalidad o manera al igual que los alumnos del CCB pero en un 27%. En el Liceo 7, José Toribio Medina (JTM), se produce el mismo fenómeno que en el ODB, ya que los estudiantes transgreden en un mayor porcentaje la máxima de relación o relevancia con un 44%, seguida de un 31% por la máxima de cantidad.

En los tres establecimientos mencionados, se destaca la transgresión a las máximas de relación o relevancia y modalidad o manera, dificultando la comunicación entre el emisor y el receptor, por lo tanto, no se domina la competencia comunicativa, ya que, los estudiantes no responden correctamente a las preguntas que se les realizan, sino que emiten su discurso en base a lo que ellos creen que se les está preguntando. Esto genera confusión en el receptor (profesor o profesora), ya que las respuestas son ambiguas e interrumpen el proceso comunicativo dinámico de una entrevista.

Con respecto a la utilización de los actos de habla, los estudiantes optan por utilizar el acto de habla expositivo en los tres colegios. En el CCB con un 83%, ODB 50% y JTM en un 57%. Esto sucede porque los alumnos necesitan argumentar, justificar y respaldar sus opiniones, acudiendo a la exposición de sucesos que pueden ser un aporte para su discurso.

El segundo acto de habla que utilizan con mayor frecuencia es el comportativo: CCB 17%, ODB 25% y JTM 35%, ya que con este pueden expresar su opinión acerca de la conducta de otro o de algún suceso: criticando, elogiando o agrediendo.

Los actos de habla ejercitativos y compromisorios, son emitidos en un porcentaje mínimo: CCB 0%, ODB 0% y JTM 4%, ya que los alumnos, en el momento de la entrevista, no desarrollan dicha competencia comunicativa. En efecto, sólo se preocupan de exponer sus opiniones sin utilizar el acto ejercitativo que consiste en influir sobre los interlocutores, de tal manera que, la interacción comunicativa es deficiente. En cuanto a la falta de actos de habla compromisorios, se puede evidenciar que los estudiantes no se comprometen con su discurso, ocasionando que la competencia comunicativa carezca de respaldo. Asimismo, los estudiantes evitan emitir un juicio sobre algo o alguien y, cuando lo hacen, se justifican a través de un acto de habla expositivo, esto se evidencia solamente en ODB cuya presencia es de un 25%, ya que en CCB y ODB está ausente.

En cuanto a la cortesía verbal propuesta por Brown y Levinson (1978), los estudiantes del CCB y el ODB, emiten en un 100% actos amenazadores de imagen negativa (AAIN), dañando la imagen del otro en sus intervenciones y siendo descorteses al momento de emitir su discurso. De la misma manera, los alumnos del JTM, utilizan en un mayor porcentaje el

AAIN, dañando, aunque en un menor porcentaje 20%, dañando la imagen positiva (AAIP) de sus compañeros.

La utilización de AAIN y, en ocasiones, de AAIP; no sólo afecta al que recibe la amenaza, sino también a la interacción comunicativa, ya que estos recursos interrumpen el diálogo generado en la entrevista, y aportan información negativa de otro que no está presente. Un ejemplo de esto, se evidencia al opinar acerca de los profesores y compañeros, destacando negativamente una cualidad que puede ocasionar algún prejuicio en el receptor.

4.5 Transcripción Orientación Colegio Cristiano Bethel N ° 3 (CCB)

“El sistema dual del colegio CCB”

E: ¿Qué piensa acerca del colegio?

A1: **Este colegio me gustó mucho cuando llegué, porque tuve buena acogida de mis compañeros. Yo venía de otro colegio, y pensé que me iba a costar acostumbrarme acá, a este sistema, igual porque sea cristiano, y yo venía de un colegio laico. Entonces, fue muy buena la acogida y me siento agradecido por este colegio. Porque...incluido todo, profesores, compañeros. (1)**

E: El compañero de al lado, ¿qué opina acerca del colegio?

A2: **En este colegio conocí a buenos amigos. Y como dice mi compañero... igual es buena la enseñanza, pero y todo eso. (2)**

E: ¿Y alguna crítica que usted quiera hacerle?

A2: **Los profesores. (3)**

Todos: Jajajaja.

E: ¿Por qué los profesores?

A2: No. Ninguna crítica.

A3: Los inspectores.

E: ¿Usted dice los inspectores?

A3: Obvio.

E: ¿Por qué?

A3: Porque uno no puede andar como quiere de repente.

E: ¿Qué te gustaría hacer?

A3: **No sé por los chiquillos, de repente, andaban con el pelo largo y le daban mucho color. Ahora, yo si tengo esta trencita, porque estamos en la última semana no más. Imagínese la hubiera tenido antes. (4)**

E: ¿Alguna vez se sintieron agredidos por un profesor?

A4: Sí, pero antes. Una profesora.

E: ¿Por qué dices la profesora?, ¿podrías contarnos la situación?

A4: **Una vez tuvimos una profesora de Biología. Estaba haciendo clase ella, y no se qué onda tenía contra nosotros, de repente, estábamos todos callados y nos hacia callar. Nos trató de que éramos tontos... cochinos. (5)** Le tirábamos plasticina en la cabeza. Les llegamos a tirar cáscaras de naranja.

E: ¿Con respecto a los profesores que han tenido durante todo este año y de los años anteriores, qué cosa podrían fortalecer?

A5: **El tío Benito es buena onda. (6)**

E: ¿Ustedes creen que el tío Benito es un gran aporte para este colegio?

Todos: Noo...Sííí.

E: ¿Y qué otro profesor?

Todos: La tía Liliana, la tía Loreto.

E: ¿Por qué la tía Liliana?

A3: Porque ella esta más preocupada de que entendamos lo que nos pasa.
Es estricta. Lo que es bueno. (7)

E: ¿Y a ustedes les quisieran que todos los profesores fueran como la tía Liliana?

Todos: Sí...Noo.

A3: Aprenderíamos más.

A5: **Es la única que sabe controlar el curso.** (8)

E: ¿Y con respecto al ambiente del colegio?

A6: Bueno, con respecto a otros colegios, no se dan cosas que se ven en otro lugar.

E: ¿Cómo por ejemplo?

A6: Sexo, las peleas afuera del colegio.

E: Te gusta este ambiente, ¿quién puede decir algo acerca del ambiente del colegio? Usted señorita.

A7: Que es tranquilo. Consecuente con lo que dicen.

E: ¿Qué es lo que dicen?

A7: Todo lo que sea religión.

E: ¿Y a ti te gusta un colegio religioso?

A7: No mucho, pero me ha ayudado.

A3: En parte sí y en parte no.

E: ¿Por qué no?

A3: Es que se prohíben muchas cosas, igual podrían ser un poco más liberales. Está bien que te hablen de la Biblia y la Iglesia. Pero hay muchas prohibiciones. Como pasarlo bien o sea comparados con otros colegios este colegio hace mucho menos cosas, como festejar los aniversarios. Es fome aquí. Fome.

E: ¿Cómo las fiestas?

A3: Sí. Cualquier celebración. Nosotros estamos en las barras, porque nosotros 'catetiamos' a la directora.

A2: El colegio es fome. (9)

E: ¿Qué dices tú?

A8: Yo pienso que no se tiene que confundir lo cristiano con lo fome. Por ejemplo, en este colegio debería incentivar a los alumnos en artística o alguna otra cosa. Como decía mi compañero, festejar los aniversarios, no porque no sea cristiano, no fiesta o diversión. Yo creo que lo que falta en este colegio es incentivo para que las personas puedan confiarse de sí mismos y todos puedan desarrollar algún talento. Por ejemplo, antes en este colegio había teatro, había danza, muchos más talleres de música, y de a poco se fueron dejando. Yo encuentro muy fome el colegio. (10)

E: ¿Alguna vez ustedes se manifestaron para que se abrieran esos espacios?

A2: La toma.

A8: Yo personalmente sí, pero no me tomaron en cuenta. Así que por eso después, insistir sería como perder mi tiempo. Hay que conformarse.

E: ¿No hay centro de alumnos en este colegio?

A2: Había.

E: ¿Qué pasó?, ¿nadie levantó la voz de los estudiantes?

A2: No o sino le pegan, jaja. (11)

E: ¿Qué creen?, ¿falta de motivación de ustedes o de los profesores?

A8: De todos.

A3: Pero igual debería planificarlo el colegio, no que los alumnos estuvieran planificando una cosa para ellos.

E: ¿Qué cosa les gustaría que los alumnos que vienen detrás, que ustedes no tuvieron, pudieran tener?

A2: **Nada, jajaa. (12)**

A8: Espejo en el baño de las mujeres.

A9: **Ascensores. (13)**

A10: ***Que eliminaran al profe David del colegio. (14)***

A8: ***Que el profe de Educación Física no nos haga jugar a la pelota todo el año. (15)***

A2: **Sin sapiar. (16)**

A5: Que pongan techo. **Está mal hecho el colegio. (17)**

E: ¿Por qué está mal hecho?

A5: Arriba, el techo esta guateado.

E: Alguien mencionó a un profesor.

A10: David.

E: ¿Nunca habían tenido un profesor que no tuviera su carrera de profesor, sólo de ingeniero?

A10: No.

E: ¿Y cómo la tía Loreto?

A8: **Es que la profesora Loreto tiene vocación. (18) Y el profesor David enseña sin ganas (19).** No sabe revisar pruebas.

E: ¿Por qué dicen que no sabe revisar?

A8: Porque en una prueba la misma pregunta que tienen mala a otros se las pone buenas.

E: ¿Y ustedes cuando han ido a reclamar qué ha pasado?

A8: Se enoja.

A10: La última vez vino la profe Liliana acá y estaba todo rojo, urgío el profe.

A2: **Andai pelando. (20)**

A10: **Quédate callao. (21)** la profe Liliana sacó la cara.

E: ¿Hay alguno que este reprobando ese ramo?

A2: El Camilo.

E: ¿Por causa de esas evaluaciones?

A2: El Camilo.

A5: ***Es que tiene malas notas, es de flojo no más. (22)***

A2: **Y voh quatón. (23)**

E: Entonces, a ustedes les gustaría que los compañeros que vienen atrás no...

A5: **No tuvieran nada, jajja. (24)**

E: ¿Qué no tuvieran la oportunidad de tener a ese profesor?, ¿qué lo cambiaran?

Todos: Sí.

A8: La última clase no pasó materia, nos hizo buscar en Internet no más.

A10: **Es que manda a buscar en Internet y no explica. Para eso me quedo en la casa y voy a un cyber. (25)**

A11: Uno viene al colegio para que el profesor le enseñe, no para que mande a averiguar.

E: Ahora hablemos de la formación dual, ¿qué opinas acerca de la formación dual?

A1: **Es que hay compañeros que le dan empresas y no averiguan si en realidad quieren estar ahí po', sí, porque si les gustaría estar en un puesto y están haciendo una pega que no les gusta, no, no averiguan eso llegan y los mandan no les importa donde vivimos nada. (26)**

A8: Nos manda a trabajar a lugares donde no tiene nada que ver con esto.

E: ¿Como por ejemplo?

A12: Por ser Telecomunicaciones no tiene nada que ver con secretaría.

E: ¿A ti te mandaron a secretariado?

A12: Me cambiaron. **Y qué aprendí...nada. (27)**

E: ¿Nunca tuviste la oportunidad de tomar un computador, de desarmarlo?

A12: No. Si de trabajar con un computador trabajé, pero nada que ver con esto.

Además, tampoco tenía por qué darle comía al perro. (28)

E: ¿Tuviste que hacer eso?

A2: **Para que hagai algo. (29)**

A12: Era una empresa de soporte técnico.

E: ¿Y no has tenido oportunidad de hacer algo?

A12: Al principio llegué y vi todo lo de secretaria, atender teléfono, anotar los recados.

A8: Tía, se supone que cuando nos den el título de Telecomunicaciones vamos a ver todo lo que es telecomunicaciones..., pero la mayoría no sabe nada. (30)

A10: Hacen una inspección en la empresa y no sabe ni los colores... si poh no sabe ni los colores, no sabe electrónica. No tenemos conocimiento. (31)

E: ¿Y alguno de ustedes se sintió avergonzado cuando les hicieron una pregunta y no sabían?

Todos: ¡Sííí!

A7: El año pasado nos mandaron a servir a una empresa con la Javiera y ninguna de las dos sabía nada, llegamos sabiendo nada, o sea, onda ahí nos explicaron todo y igual fue charcha pa' las dos.

A2: Soy terrible pollo. (32)

A8: Tía, aparte hay otro tema que con el dual se pierde demasiado tiempo porque nos mandan a trabajar una semana, en donde podríamos estar aprendiendo Lenguaje, Historia o otras cosas, pero por ejemplo comparadas con otras personas, con otros colegios técnicos somos unos ignorantes, porque con lo de Lenguaje y Historia y Matemática que tenemos es casi nada y, perdemos mucho tiempo trabajando a veces no haciendo nada o están dando la hora, que podríamos estar siendo las mejores personas. (33)

E: ¿Te desanima?

A8: Sí.

E: ¿Y cómo ustedes mejorarían eso?

A13: Cuando hacen una práctica, los demás la hacen como 3 meses y nosotros 1 mes y medio y se supone que hacemos todo el año practica, entonces, mire la diferencia poh. Un mes y medio más. Si estuviéramos más en el colegio, aprenderíamos Lenguaie más de lo que dijo mi compañera, más de los ramos porque la PSU la vamos a dar y vamos a quedar todos colgados. (34)

E: ¿Quiénes van a dar la PSU aquí?

A3: Nosotros, todos vamos a darla.

E: Entonces, ¿imagino que no se sienten preparados?

Todos: ¡Nooo!

A8: Igual he hablado con mis amigos que van en el mismo curso de cuarto que, también, le ha costado el curso en tercero como pa' llegar a cuarto. **No tiene ningún beneficio. Nada de bueno el dual.** (35)

A1:Nos ha servido en el sentido de cumplir horarios de responsabilidades, también, de obtener dinero eso nos ha servido en ese aspecto, pero lo otro no. Es una experiencia laboral, eso es lo que aprendido. (36)

E: Pero ustedes quizás, para mejorarlo, podrían reducir esas horas.

A2: No.

A10: No, eliminarlas. Que la práctica fuera más larga hasta 4 meses pienso yo hasta más larga, pero que estemos estudiando y aprendiéndonos bien los módulos para ser técnicos de verdad, porque algunos no saben nada.
(37)

E: ¿Y ustedes alguna vez se pronunciaron con respecto a eso?

A10: El año pasado estuvimos alegando todo el año.

A8: Nos dijeron que no había tiempo y que era responsabilidad del gobierno y no podían hacer nada fue la respuesta que nos habían dicho.

A1: Y, también, lo primero que nos habían dicho nos había entusiasmado, porque nos dijeron que iban a ser como 3 días de estudios y dos días de práctica.

E: ¿Quién de ustedes se sintió cómodo en el sistema dual?

A1: Yo creo que el sistema no ha ayudado para relacionarnos más y, por último, igual se aprende harto en la empresa. Igual nos sirvió, porque vamos a llegar así como tan tímidos. (38)

A2: O sea, yo igual entré bien tímido. Igual es bueno.

E: ¿Fue mejor en tercero o en cuarto?

A1: **En cuarto, obviamente, porque tuvieron un año completo donde les enseñaron y después tuvieron un año de dual donde entraron sabiendo caleta comparado con nosotros, nosotros entramos que..., sabiendo**

que era una resistencia no más y ni siquiera la habíamos visto, sabíamos la teoría no más, pero nunca habíamos tenido una en la mano, nos mandaban a la empresa sin saber siquiera soldar, nos dijeron la soldadura es así, la dibujaban en una pizarra, pero nunca nos mandaron a soldar, después de que fuimos como un mes a la empresa, recién tomamos un cautín acá, más encima hicimos como una o dos clases las placas que hacíamos eran terrible mula ni un brillo eso. (39)

E: Entonces, resumiendo con respecto a todo ese tiempo que ustedes han estado en el colegio qué palabras les gustaría decir ya sea de crítica o del algún aporte, con respecto a todo lo que han visto o que han estudiado.... ¿Ustedes creen que lo han dicho todo? Tienen la gran oportunidad de decir algo más.

A5: Ya nos fuimos ya, ya no sirve nada de lo que digamos. (40)

4.5.1 Análisis de los principios de cooperación. Máximas de Grice.

Orientación CCB

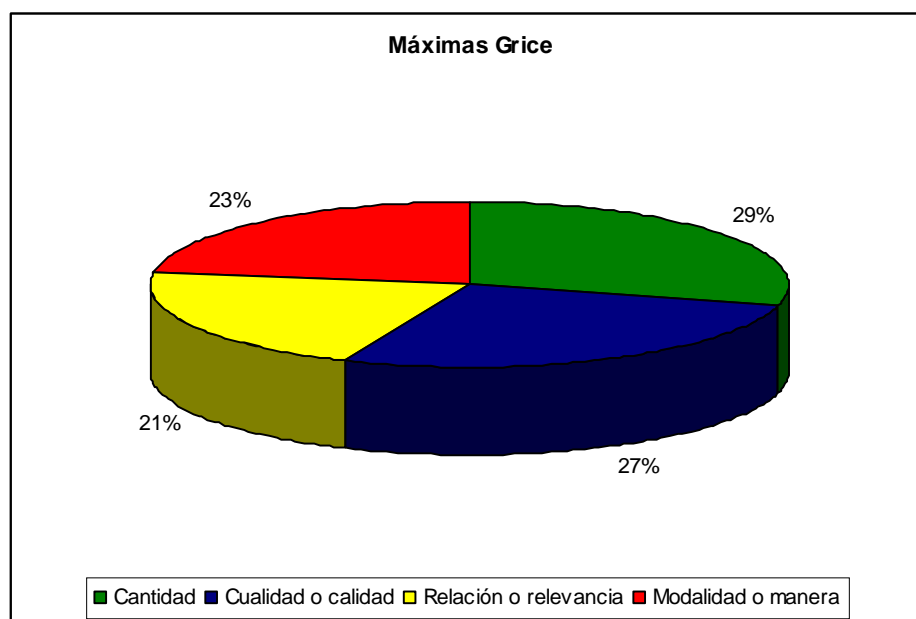
Tabla 10. Máximas de Grice

Enunciados	Cantidad	Cualidad o Calidad	Relación o Relevancia	Modalidad o Manera
(1)	x			x
(2)	x			x
(3)	x	x		
(4)	x			x
(5)	x		x	x
(10)	x		x	
(11)		x		
(12)	x	x		
(13)			x	
(14)			x	
(15)			x	
(16)				x
(17)		x		
(18)		x		
(19)		x		
(20)				x
(22)		x		
(24)	x	x		
(25)			x	
(26)	x		x	x
(27)	x	x		x
(28)			x	
(29)			x	
(30)				x
(31)		x		

(32)			x	
(33)	x			x
(34)	x	x		
(35)		x		
(36)				x
(37)		x		
(39)	x			
(40)	x			

Creada por autores

Gráfico N ° 10 Transgresiones a las máximas de Grice.
Orientación CCB



Creado por autores

El gráfico n ° 10 señala la clasificación de las intervenciones destacadas en la conversación generada en la clase de orientación en CCB.

La temática abordada comprendió las diversas opiniones vertidas por los alumnos acerca del colegio y su sistema de trabajo. Frente a esto, encontramos con la transgresión de las cuatro máximas señaladas por Grice (1975) para regular el proceso de conversación, las cuales se presentan en porcentajes similares.

Las máximas de cantidad y cualidad se destacan en número, ocupando un 29% y 27% del total de los enunciados analizados.

A continuación, se presentan dos intervenciones que transgreden ambas máximas:

“¿A ti te mandaron a secretariado?”

A12: Me cambiaron. **Y qué aprendí...nada”. (27)**

En el enunciado de A12, se viola la máxima de cantidad porque la información entregada no es necesaria, ya que la estudiante se realiza una pregunta y respuesta, agregando información no requerida.

Además, se transgrede la máxima de cualidad o calidad, pues lo dicho “que no aprendió nada”, es algo que no se puede comprobar.

Un ejemplo más clarificador acerca de esta máxima ocurre en la siguiente intervención:

A13: “Cuando hacen una práctica los demás la hacen como tres meses y nosotros un mes y medio, y se supone que hacemos todo el año práctica. Entonces, mire la diferencia poh! Un mes y medio más. **Si estuviéramos más en el colegio aprenderíamos**

lenguaje más de lo que dijo mi compañera, más de los ramos, porque la PSU la vamos a dar y vamos a quedar todos colgados.” (34)

En un primer análisis se viola la máxima de cantidad, pues se entrega mayor información de la solicitada. Pero se destaca la transgresión de la máxima de calidad, porque se señala algo que no puede ser comprobado, ya que el asistir normalmente al colegio no significa que ellos rendirán una mejor PSU, por lo que se dice algo que no es verdadero.

En cuanto a la violación de la máxima de relación o relevancia, el 21% de las intervenciones, responden a la falta de pertinencia de parte de los alumnos con respecto a lo que se está hablando o preguntando.

Frente a la pregunta: ¿Qué cosas les gustaría que los alumnos que vienen detrás, que ustedes no tuvieron, pudieran tener?

“A10: Que eliminaran al profe David del colegio”. (14)

“A8: Que el profe de educación física no nos haga jugar a la pelota todo el año”. (15)

Cada una de las respuestas de los estudiantes (A10) y (A8), estuvo dirigida a lo que no les gustaría que sus compañeros que los suceden tuvieran, cometiendo una violación a la máxima de relación o relevancia al no responder correctamente a la pregunta.

La transgresión de esta máxima, evidencia la dificultad que tienen los estudiantes para contestar de manera adecuada las preguntas. Esto ocasiona una gran dificultad en la comunicación, ya que se necesita tener

conocimiento acerca de lo que se está preguntando para poder contestar de manera pertinente.

Por otra parte, la transgresión de la máxima de modalidad o manera se presenta en un 23%, y se distingue cuando las intervenciones de los estudiantes son ambiguas o proceden de manera desordenada en la emisión de su discurso. Esto se refleja en el siguiente enunciado:

“A8: Yo pienso que no se tiene que confundir lo cristiano con lo fome. Por ejemplo, en este colegio debería incentivar a los alumnos en artística, o alguna otra cosa. Como decía mi compañero, festejar los aniversarios, no porque no sea cristiano, no fiesta o diversión. Yo creo que lo que falta en este colegio es incentivo para que las personas puedan confiarse de sí mismos y todos puedan desarrollar algún talento. Por ejemplo, antes en este colegio había teatro, había danza, muchos más talleres de música, y de a poco se fueron dejando. Yo encuentro muy fome el colegio”. (10)

En el enunciado de A8, la alumna plantea la tesis de que no se debe confundir lo cristiano con lo aburrido, sin embargo, el ejemplo que sigue a su planteamiento no respalda lo que dijo anteriormente, haciendo que su discurso sea desordenado, ambiguo y poco claro. De tal manera que, viola la máxima de modalidad o manera.

Es importante destacar las implicaturas que se llevan a cabo en la transgresión de las diferentes máximas, ya que la mayoría de las veces los estudiantes se comunican utilizando implícitos o presupuestos, y esto

ocasiona que sus intervenciones carezcan de información, sean poco verdaderas, irrelevantes o ambiguas.

Dentro de los enunciados analizados se encuentran dos tipos de implicaturas y presuposiciones:

Las implicaturas convencionales y las conversacionales. La primera se presenta en la siguiente intervención:

“A5: Es la única que sabe controlar el curso”. (8)

En la aseveración del alumno (A5), se distingue una implicatura convencional, porque su significado es extraído de la expresión lingüística dicha. Primeramente, al referirse a “la” se infiere que se está hablando de una mujer y al agregar “única” señala de manera implícita que hay otras personas que no pueden controlar el curso. Por lo tanto, toda la información que se necesita para comprender lo dicho está contenida en el enunciado.

Por otra parte, se distinguen implicaturas conversacionales que se caracterizan porque necesita de un contexto para ser entendidas. A modo de ejemplo, se mencionan dos expresiones que por sí solas carecen de significado.

“A2: Andai pelando”. (20)

La expresión se ubica en el contexto en el cual un compañero está hablando de un profesor con detalles innecesarios para el receptor (A2), el cual le señala su malestar diciendo: “andai pelando”, comunicando a su receptor que no debe referirse a un profesor de esa manera. Es por eso que, si no se hubiese conocido el contexto en el cual se realiza el enunciado, no

se podría haber llegado a dicha conclusión. Otro ejemplo de implicatura conversacional es el siguiente:

“A2.1: Para que hagai algo”. (29)

El estudiante (A2.1) emite esa expresión cuando una de sus compañeras está señalando cuán molesto ha sido hacer trabajos anexos que no se relacionan con su práctica profesional. Por lo que (A2.1) señala de manera implícita que ella suele estar desocupada al decir “para que hagai algo”.

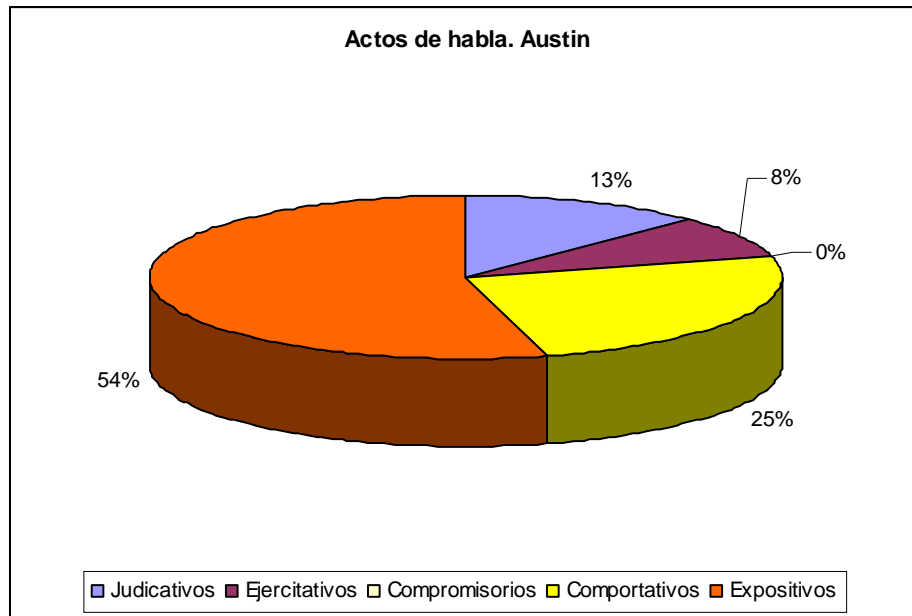
4.5.2 Análisis actos de habla. Austin. Orientación CCB

Tabla 11. Actos de habla. Austin

Enunciados	Judicativos	Ejercitativos	Compromisorios	Comportativos	Expositivos
(4)					x
(6)				x	
(7)	x				
(8)					x
(9)					x
(17)					x
(20)				x	
(21)		x		x	
(23)				x	
(26)					x
(29)		x		x	
(30)					x
(31)	x				x
(32)				x	
(33)					x
(34)					x
(35)	x				x
(37)					x
(38)					x
(40)					x

Creada por autores

Gráfico N ° 11 Actos de habla
Orientación CCB



Creado por autores

En el gráfico n ° 11, se evidencian un gran porcentaje de actos de habla expositivos, ocupando un 54% dentro de las categorías. Esto nos da a conocer una mayor utilización de este tipo de actos en las interacciones producidas en el curso de cuarto medio del CCB. Es necesario señalar que cada una de las intervenciones se emitieron en una situación comunicativa de conversación, lo que da lugar a la expresión de una gran cantidad de actos de habla, de los cuales sólo hemos analizado una parte.

Los actos de habla expositivos se presentan en mayor número, porque los alumnos suelen utilizarlos para aseverar o negar algún argumento, expresando opiniones con distintos grados de certeza. A modo de ejemplo, se presentan los siguientes enunciados:

“A5: Es la única que sabe controlar el curso”. (8)

“A2: El colegio es fome”. (9)

En ambos casos, las intervenciones de (A5) y (A2), exponen sus opiniones: (A5) acerca de la profesora, y (A2) sobre el colegio. Los estudiantes utilizan el acto de habla expositivo de manera reiterada, ya que expresan constantemente su parecer sobre las distintas situaciones que se les presentan.

En las intervenciones producidas durante la conversación de orientación, se evidencia que los estudiantes emplean una mayor cantidad de actos de habla expositivos cuando el tema en cuestión tiene relación con sus intereses, y cuando tienen la oportunidad de expresar sus opiniones frente a temas no tratados comúnmente en una sala de clases.

Por otro lado, con un 18% se evidencia la utilización de actos de habla comportativos, los cuales se distinguen por las reacciones que los estudiantes emiten frente a la conducta del otro. Por ejemplo:

“A2: Andai pelando”. (20)

“A2: Y voh guatón”. (23)

Ambos enunciados de (A2), en diferentes momentos de la conversación, son ejemplos de actos de habla comportativos, ya que en la primera intervención, el estudiante critica la conducta de su compañero y, en el segundo, reacciona frente al discurso de otro.

Estos enunciados se reflejan en la oportunidad del diálogo cuando un estudiante interviene en el discurso de su compañero, generando reacciones que muchas veces dan a conocer la posición a favor o en contra de lo que se está diciendo.

Por otra parte, en un menor porcentaje (13%) dentro de la conversación, se encuentran los actos de habla judicativos, los que se caracterizan por emitir un juicio o veredicto sobre algo. Aunque en esta oportunidad, los alumnos no están facultados para dictaminar un juicio, aun así utilizan este acto de habla como si tuvieran el rol social para hacerlo. A continuación, algunos ejemplos:

“A3: Porque ella esta más preocupada de que entendamos lo que nos pasa. Es estricta. Lo que es bueno”. (7)

“A8: Igual he hablado con mis amigos que van en el mismo curso de cuarto que también le ha costado el curso en tercero como pa’ llegar a cuarto. **No tiene ningún beneficio. Nada de bueno el dual**”. (35)

En el enunciado de (A3), el alumno señala un juicio acerca de la labor de su profesora en la sala de clases, aprobándolo como si dominara el ejercicio docente. Asimismo, el segundo enunciado señala un veredicto por parte del estudiante sobre la modalidad pedagógica utilizada por el colegio como si tuviese el rol de evaluador del Ministerio de Educación.

Aunque este recurso lingüístico no es muy recurrente en las intervenciones de los estudiantes en la conversación de orientación, se evidencia que es parte de su discurso el señalar juicios acerca del colegio y

de su sistema pedagógico, teniendo como respaldo sus experiencias en el aula y en las prácticas llevadas a cabo en diversas empresas.

Con un 9% se encuentran los actos de habla ejercitativos, los cuales consisten en un ejercicio de poder sobre otro. En la conversación encontramos:

“A10: **Quédate callao**”. (21).

“A2: **Para que hagai algo**”. (29)

En los enunciados de (A10) y (A2), los alumnos tratan de lograr que su compañero ejecute una acción. El primero (A10) pretende que su receptor se quede en silencio, y el segundo (A2), que interlocutor reaccione ante lo dicho. Ambos corresponden a actos de habla comportativos ya que son reacciones ante lo dicho por un compañero.

4.5.3 Análisis de cortesía verbal. Orientación CCB

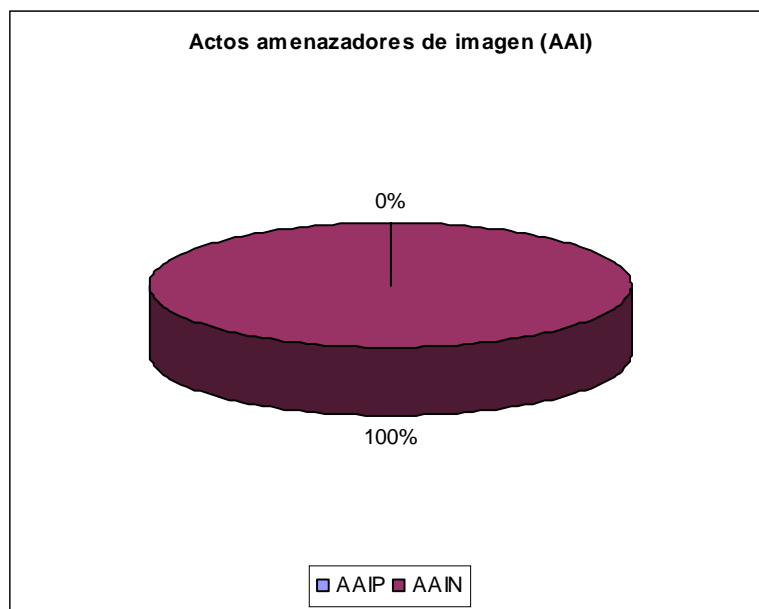
Tabla 12. Cortesía verbal. Brown y Levinson

Enunciados	AAIP	AAIN
(14)	-	x
(15)	-	x
(19)	-	x
(20)	-	x
(21)	-	x
(22)	-	x
(23)	-	x
(29)	-	x
(32)	-	x

Creada por autores

Gráfico N ° 12 Actos amenazadores de imagen.

Orientación CCB



Creado por autores

El gráfico n ° 12 se destaca por presentar el 100% de los enunciados como actos amenazadores de imagen negativa, esto quiere decir, que los alumnos dañan la imagen de un profesor o de sus mismos compañeros, siendo descorteses. Es así como no se presentan actos amenazadores de imagen positiva en ninguno de ellos.

Dentro de las intervenciones realizadas por los alumnos surgieron diferentes opiniones acerca de algunos profesores, estas fueron:

“A10: Que eliminaran al profe David del colegio”. (14)

“A8: Que el profe de educación física no nos haga jugar a la pelota todo el año”. (15)

Los enunciados de (A10) y (A8) son actos amenazadores de la imagen negativa, pues dañan la imagen del profesor como profesional, ya que (A10) se expresa de manera descortés al decir, sin vacilaciones, “que eliminaran al profe David del colegio”

Asimismo, los alumnos también dañan la imagen de sus compañeros al utilizar diferentes expresiones sin mostrar cortesía alguna. Esto se refleja en las siguientes intervenciones:

“A5: *Es que tiene malas notas, es de flojo no más*”. (22)

“A2: *Y voh guatón*”. (23)

Ambos enunciados, de (A5) y (A2), reflejan descortesía y, por consiguiente, un acto amenazador de imagen negativa, ya que buscan dañar al otro de manera directa e impositiva (A2), o de manera indirecta (A5), ya que está hablando de otro.

En la conversación de orientación del establecimiento CCB, aun cuando posee una mayor cantidad de actos amenazadores de la imagen negativa, los enunciados no se caracterizan por dañar al otro de manera sexual, aunque sí de manera intelectual, por ejemplo: “Es que tiene malas notas, es de flojo no más” y física “Y voh guatón”.

4.6 Orientación Colegio Salesiano Don Bosco (ODB)

“Legalización de la marihuana y matrimonio homosexual”

Profesora: Quiero saber lo siguiente: ¿Están de acuerdo con una posible legalización de la marihuana?

A1: La legalización de la marihuana va a dar lo mismo, porque la gente igual va a fumar, sea legal o no, y la única diferencia es que van a fumar al aire libre. (1)

A2: *Pero ahí no estoy diciendo si estoy a favor de la legalización o no.* (2)

A3: **¿Fuma o no? Que habla tanto, que diga si fuma o no.** (3)

A1: Si esa no es la cuestión. (4) Los que fuman van a seguir fumando, solo que ahora va a ser mas notorio. Se va a ver en las calles, se va a ver en las plazas.

A2: **Va a haber mas libertinaje.** (5)

Profesora: ¿Libertinaje?

A2: **No va a ser mirado como algo prohibido porque ya no va a estar penado.** (6)

A4: Sí po, el problema con la marihuana es que los papás lo ven como una droga, como que te lleva a la delincuencia. (7)

Profesora: ¿Cómo ves tú la marihuana?

A5: Como un estilo de vida.

A4: Como un estilo de vida no, pero si un medio pa relajarte, liberar tensiones.

Profesora: ¿Mientras más se prohíbe, mas se desea?

A5: No se, lo mío ya es drogadicción. (8)

A6: Yo encuentro que si se legaliza, ya sería un tema de un país mas desarrollado. Yo como persona puedo decidir si quiero o no fumar. Tiene que ver con los valores. **En mi casa todos piensan que la marihuana no hace mal. (9)**

A2: Ya pero tu papá te puede decir que no te va hacer mal, pero tu teni' que ver si te afecta en los estudios. (10)

A5: *Eso da lo mismo* (11), porque el copete igual hace mal, el cigarro igual hace mal e igual lo siguen consumiendo sabiendo que te hace mal. El problema es que si se legaliza la marihuana va a haber mucho consumo y **va a subir el precio, y eso si que es un problema porque la idea es que los precios se queden ahí no mas. (12)**

Profesora: A ver, cambiando el tema. Culturalmente, los chilenos estamos acostumbrados a relacionarnos entre hombres y mujeres, o sea, desde chicos existe una relación entre los dos sexos. Ahora les pregunto: ¿Están de acuerdo con el matrimonio entre homosexuales?

A6: Sería un cambio cultural muy fuerte, **lo mismo si se legalizara la marihuana. (13)**

A4: Es que el tema no es si se legaliza tengamos que aceptarlo, es algo individual que va en cada uno, tú decides si lo tomas o lo dejas. (14) **La marihuana legalizada o no va a estar ahí igual, pero esta en tus manos si la fumas o no. (15)**

A6: **Pero igual el consumo y la adicción van a subir. (16)**

A2: Yo creo que aceptar que dos hombres se casen va a ser un paso cultural, porque es bueno que dos personas que se quieren se casen poh. Uno como colegial tiene que estar abierto a las diferencias que existen poh. (17)

A5: Voh tai' mal yo pienso. A ver, como dos hombres no pueden tener hijos van a tener que adoptar. A ti, **¿te gustaría ser hijo de dos maricones? (18), yo cacho que eso sería fijo un trauma pal' cabro chico. (19)**

Profesora: Y si tu tuvieras un hijo y él se quisiera casar con un hombre ¿qué harías?

A5: **No se, que haga lo que quiera. (20)**

Profesora: ¿Existe alguien aquí que este en contra directamente con el matrimonio entre homosexuales?

A7: Yo digo que no. **Es seguro que pa' ningún niño va a ser sano ver que tiene dos papás o dos mamás que se dan besos, va a afectar su desarrollo.** (21)

A6: Yo pienso que si dos personas de distinto sexo pueden adoptar igual lo pueden hacer dos homosexuales, **si son personas igual que cualquiera.** (22)

A5: Lo malo es que un hijo que tenga dos papás maricones va a creer que eso es normal y seguramente después le van a gustar los hombres y eso pa' mi ya es inaceptable. (23)

A6: Pero eso va a depender de cómo lo eduquen los padres poh. (24)

A5: *¿Y de que va a servir eso?* (25), si los va a ver dándose besos y durmiendo juntos. (26)

A8: *Pregúntenle al Manuel poh, el catcha.* (28)

A5: *No si se esta rehabilitando.* (29)

Profesora: ¿Alguien quiere aportar otra opinión?

A8: *¡Que se mueran los huecos!* (30)

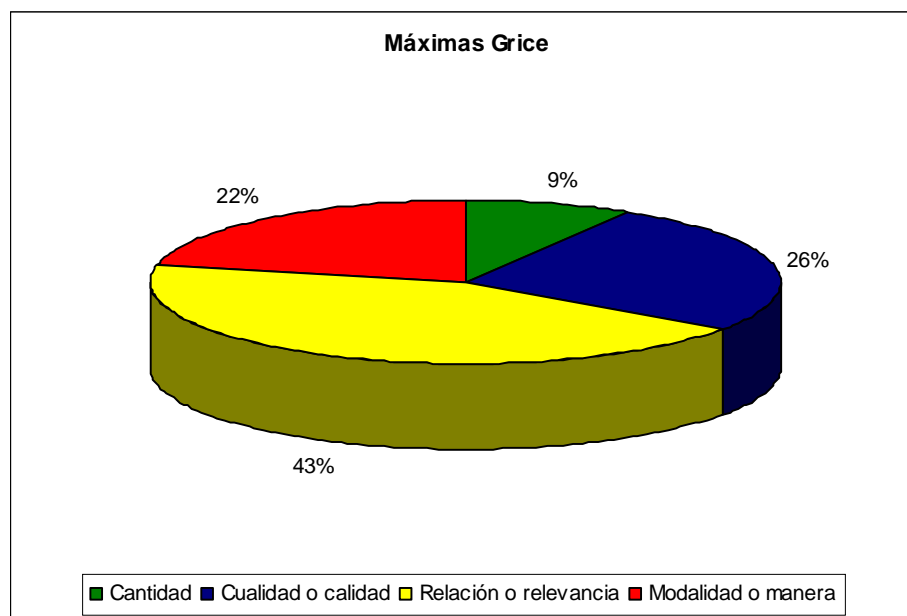
**4.6.1 Análisis de los principios de cooperación. Máximas de Grice.
Orientación ODB**

Tabla 13. Máximas de Grice

Enunciado	Cantidad	Cualidad o Calidad	Relación o Relevancia	Modalidad o Manera
(3)			x	
(5)		x		
(6)			x	
(8)			x	
(9)	x		x	
(12)				X
(13)			x	
(15)			x	
(16)			x	
(19)		x		
(20)			x	
(21)		x		
(22)		x		
(23)		x		
(24)		x		
(26)				x
(28)			x	x
(29)				x
(30)	x		x	x

Creada por autores.

Gráfico N ° 13 Transgresión a las máximas de Grice.
Orientación ODB



Creado por autores.

Dentro de las máximas violadas en la clase de orientación, la que predomina es la máxima de relación o relevancia con un 43%. Por una parte, se emiten enunciados que sus únicos motivos son los de salirse la conversación, ya que no entregan ni siquiera una información relevante, si no más bien se relacionan con el concepto de “disparates”. Por ejemplo:

“A8: ¡Que se mueran los huecos!” (30)

Aquí A8 emite un enunciado que carece de relevancia, puesto que además de presentar una tesis irracional, no posee información que por lo menos sirva de argumentación. Esto provoca que los demás interlocutores reciban un mensaje carente de sentido y de una información útil, lo que solo entorpece la conversación.

Por otra parte, dentro de los enunciados que violan la máxima de relación y relevancia, están aquellos mensajes que se alejan del tema de conversación debido a la desorientación del emisor en cuanto al contexto.

“A4: Es que el tema no es si se legaliza tengamos que aceptarlo, es algo individual que va en cada uno, tú decides si lo tomas o lo dejas. **La marihuana legalizada o no va a estar ahí igual, pero esta en tus manos si la fumas o no**”. (9)

Aparentemente el enunciado (9) no carecería de relevancia, ya que en un principio el contexto de la conversación era “una posible legalización de la marihuana”. El problema surge cuando, en una segunda instancia, el profesor dijo claramente que el tema de conversación sería ahora “la legalización del matrimonio homosexual”, y a pesar de ello, A4 continúa argumentando sobre el tema de la legalización de la marihuana. Esto conlleva a que los interlocutores entren en un estado de confusión informática, ya que no se sabe precisamente sobre cual tema se esta pronunciando A4.

La segunda máxima que se viola con mayor reiteración es la de cualidad o calidad con un 26%, ya que los alumnos continuamente tratan de respaldar sus argumentos con enunciados que carecen de comprobabilidad (21).

“A7: Yo digo que no. **Pa’ ningún niño va a ser sano ver que tiene dos papás o dos mamás que se dan besos, va a afectar su desarrollo**”. (21)

El efecto que produce en los interlocutores el enunciado (21), hace alusión a que están decodificando un mensaje que carece de un respaldo comprobable, por ende pueden estar recibiendo información falsa, es decir se esta desarrollando una conversación que no tiene lógica, lo cual va en contra de un buen manejo de las competencias pragmáticas y por ello se genera una mala comunicación en cuanto a la información que se transmite.

La máxima de modalidad o manera también se viola en reiterada ocasiones, aunque en menor porcentaje que las anteriores (22%).

“A5: ¿Y de que va a servir eso?, si los va a ver dándose besos y durmiendo juntos”. (26)

“A8: Pregúntenle al Manuel po, el catcha”. (28)

“A5: No si se esta rehabilitando”. (29)

En los enunciados (28) y (29), se observa la violación a la máxima de modo o manera, ya que A8 y A5 emiten enunciados ambiguos y oscuros, puesto que dan a entender que su compañero (Manuel) tiene una tendencia, conocimientos o una relación con el concepto de homosexualidad, pero lo hacen a través de un mensaje irónico. Esto conlleva a que los interlocutores puedan darle otro sentido al mensaje, ya que cada receptor puede proporcionarle el significado que desee a un mensaje que es poco claro o que es impreciso, lo que deriva en que la comunicación no sea exacta.

Por último, la máxima que se viola en menor medida es la de cantidad con un 9%.

“A6: Yo encuentro que si se legaliza, ya sería un tema de un país mas desarrollado. Yo como persona puedo decidir si quiero o no fumar. Tiene que ver con los valores. **En mi casa todos piensan que la marihuana no hace mal**”. (9)

En este enunciado (9), el mensaje es claro y relacionado con el tema de conversación, pero viola la máxima de cantidad debido a que entrega información que va más allá de lo pertinente, puesto que es innecesaria la opinión de sujetos que están fuera del contexto en cual se desarrolla la conversación. Esto provoca en los interlocutores, como se ha mencionado con anterioridad, un sobrecargamiento de información, lo que perjudica una buena comprensión por parte de los receptores y por ende, se atenta contra una interacción comunicativa eficaz.

Todo enunciado trae consigo una implicatura, es decir un mensaje tácito, este se puede obtener de dos maneras: la primera, analizando el contenido lingüístico de la expresión; y la segunda, fijándose en el contexto en el cual se desarrolla el mensaje.

El primer modo antes mencionado, se denomina implicatura convencional y a continuación se presenta un ejemplo:

“A3: **¿Fuma o no? Que habla tanto, que diga si fuma o no**”. (3)

En este caso, A3, implícitamente, entrega el mensaje que para opinar el sujeto debe conocer empíricamente el tema para poder realizar una argumentación válida. De esta manera, el mensaje tácito se obtiene solamente del contenido lingüístico del enunciado., ya que sin importar lo

que haya hablado el aludido, se entiende la intención de A3, la cual es la desaprobación de la opinión del “otro”.

Por otra parte, aquellas implicaturas que dependen del contexto son reconocidas por el nombre de implicatura conversacional.

“A8: ¡Que se mueran los huecos!”(30)

Cualquier receptor que no conozca el contexto en cual se emite el enunciado (30), decodificaría un mensaje tal como: “que desaparezcan los orificios”, por ejemplo. Pero si se conoce el contexto (legalización del matrimonio entre homosexuales) y además se maneja la jerga, sabría que el mensaje implícito trata sobre la homofobia de A8. De esta manera, A8 declara un enunciado ambiguo, menos para quienes conocen el tema, ya que de la ambigüedad se evoluciona hacia la certeza y la claridad.

4.6.2 Análisis actos de habla. Austin. Orientación ODB

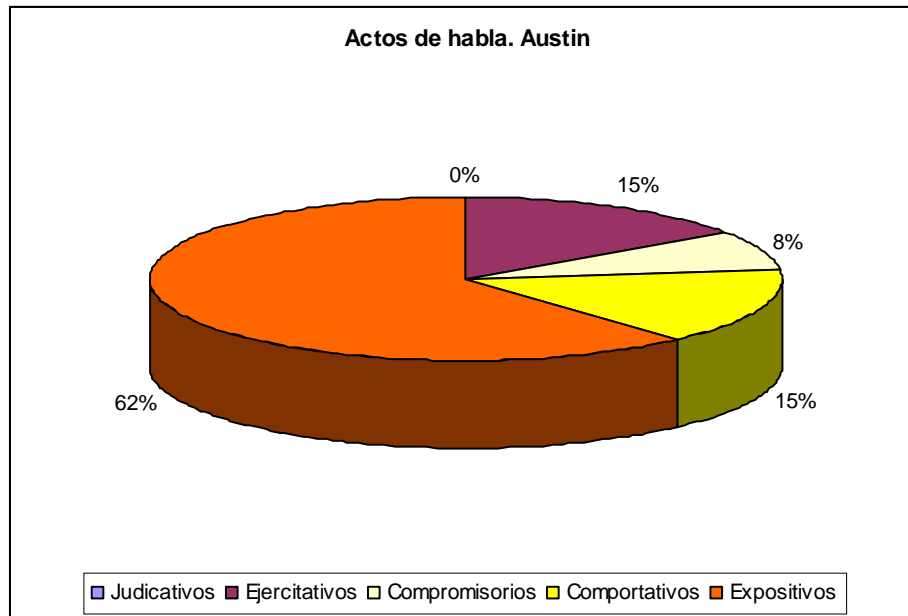
Tabla 14. Actos de habla. Austin

Enunciado	Judicativo	Ejercitativo	Compromisorio	Comportativo	Expositivo
(1)					x
(4)				x	x
(7)					x
(10)		x			x
(14)		x			x
(17)					x
(21)			x		x
(23)				x	x

Creada por autores.

Gráfico N °14 Actos de habla.

Orientación ODB



Creado por autores.

Dado el contexto en el cual se desarrolla la conversación (características de debate), el acto de habla más recurrente es el expositivo, ya que la intención de generar opiniones argumentadas, calza perfectamente con este tipo de acto de habla.

Dentro de los enunciados más sobresalientes, destaca el siguiente:

“A1: La legalización de la marihuana va a dar lo mismo, porque la gente igual va a fumar, sea legal o no, y la única diferencia es que van a fumar al aire libre”. (1)

A1, en el enunciado (1), transmite una opinión personal, por ende, tiene la intención de transmitir su punto de vista con relación a una posible

legalización de la marihuana y esta postura la respalda con una breve argumentación. Sin duda, dada las características anteriores, el acto de habla es expositivo.

Los actos de habla comportativos y ejercitativos comparten el mismo número de apariciones en el consejo de curso (15%). El primer acto, se sustenta en la intención de criticar las opiniones divergentes, además de protestar en relación al tema que los convoca, ya que la posible legalización de la marihuana, como queda representado en la clase de orientación, levanta opiniones controversiales, por ende el acto de habla comportativo, que hace alusión a una reacción frente a la conducta u opiniones de los otros, es muy útil para desarrollar una conversación de esta características. La importancia del acto de habla comportativo, es que transporta una intención que enriquece el debate, puesto que contrapone opiniones y argumentaciones, que es lo que se espera de este tipo de instancia comunicativa, lo lamentable que la aparición de este tipo de acto de habla, esta muy por debajo de lo que se sugiere para generar un debate con ideologías claras.

“A5: Lo malo es que un hijo que tenga dos papás maricones va a creer que eso es normal y seguramente después le van a gustar los hombres y eso pa’ mi ya es inaceptable”. (23)

En el enunciado (23) se presenta un acto de habla comportativo, ya que A5 reacciona negativamente ante la posible la situación de que un niño crezca dentro de un matrimonio homosexual, por ende adopta una actitud que antes no tenía, es decir se evidencia un acto de habla comportativo, ya que declara no aceptar la situación, por ende revela una interacción con el posible acontecimiento.

El acto de habla ejercitativo, se presenta en este consejo de curso como la intención de influir en otros, precisamente a modo de consejo. En el siguiente enunciado (10), el emisor A2 presenta una situación determinada, para luego generar una opinión que tiene la intención de influir en el receptor.

“A2: Ya pero tu papá te puede decir que no te va hacer mal, pero tu teni’ que ver si te afecta en los estudios”.
(10)

La mediana utilización de este acto de habla por parte de los estudiantes, da a conocer la precaria motivación de interactuar con los otros, es decir las relaciones comunicativas que se generan apuntan principalmente a la exposición de opiniones de forma plana y no a la intención de confeccionar mensajes significativos para los posibles receptores, ya que no se evidencia una comunicación que proporcione un modificación en el pensamiento ideológico del “otro”.

Nuevamente, el acto de habla compromisorio casi no tiene presencia (8%) al interior del consejo de curso. Se posee la interpretación de que esto se debe a que si los alumnos no son impulsados a contraer compromisos, estos no evidencian una intención de hacerlo.

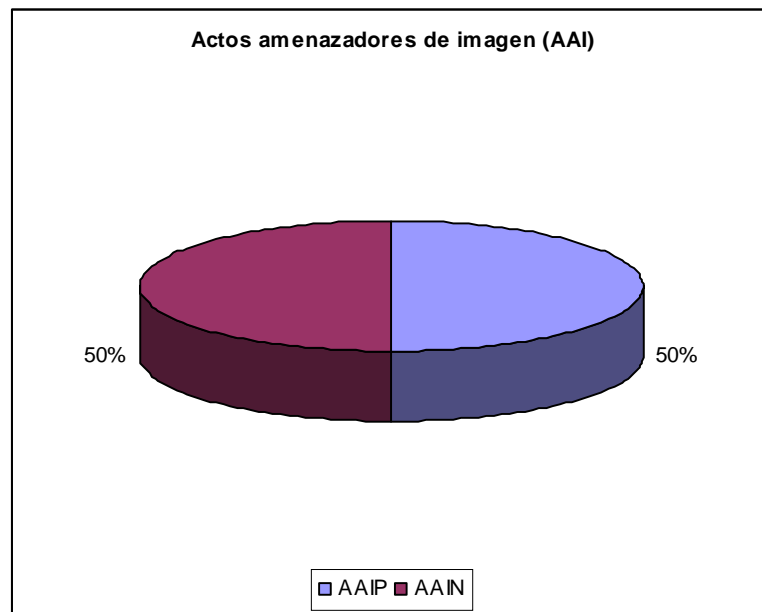
4.6.3 Análisis de cortesía verbal. Orientación ODB

Tabla 15. Cortesía verbal. Brown y Levinson

Enunciado	A.A.I.P	A.A.I.N
(2)	x	
(4)	x	
(11)	x	
(18)		x
(25)	x	
(28)		x
(29)		x
(30)		x

Creada por autores.

Gráfico N °15 Cortesía verbal.
Orientación ODB



Creado por autores.

Resulta interesante que los actos amenazadores de imagen, ya sean positivos o negativos, estén empatados según la identificación que se ha desarrollado, puestos que ambos poseen un 50%

Primero, los actos amenazadores de imagen positivos, están orientados a aquellas situaciones en las cuales las opiniones son distintas, por ende los participantes de la conversación, de manera cortés, hacen evidente la diferencia, pero sin amenazar negativamente la imagen del otro.

“A2: Pero ahí no estas diciendo si estas a favor de la legalización o no” (2).

En el enunciado anterior (2), el emisor A2 contradice, o más bien, denuncia la irrelevancia de la opinión de su compañero en relación al tema. Pero no desestima su postura, ya que solo trata de representar la desorientación del enunciado del otro. Por ende, se esta presenciando un acto amenazador de imagen positivo. Cabe mencionar, que estas actitudes o estrategias, permiten a los participantes de la conversación alcanzar distintos objetivos, por ejemplo, en el enunciado anterior (2), al ser cortés A2, logra transmitir claramente su mensaje, ya que si hubiese sido descortés, el receptor podría haber evidenciado otras implicaturas debido a la situación adversa que se le presentaba.

Por otro lado, el siguiente enunciado (28) representa un acto amenazador de imagen negativo, ya que indirectamente y por medio de la ironía, A8 realiza un mensaje que tiene la intención de agredir la imagen de Manuel, debido que se deduce que este último tiene un relación con concepto de homosexualidad, lo que para A8 significa una instancia para atacarlo, puesto que en el último enunciado (30) da a conocer claramente su pensamiento homofóbico. Esto puede conllevar a que la comunicación, al

tornarse violenta y desmesurada, carezca de relevancia, de relación, entre otras consecuencias.

“A5: ¿Y de que va a servir eso?, si los va a ver dándose besos y durmiendo juntos”.

“A8: *Pregúntenle al Manuel poh, el catcha*”. (28)

“Profesora: ¿Alguien quiere aportar otra opinión?”

“A8: *¡Que se mueran los huecos!*” (30)

4.7 Orientación Liceo 7, José Toribio Medina (JTM)

“Legalización de la marihuana”

Profesor: ¿Cuál es su postura frente a la posible legalización de la marihuana?

A1: ¿Hay que dar la postura primero y luego la argumentación?

Profesor: Exacto.

A1: Sí, yo estoy de acuerdo. Porque por las malas condiciones en que viven muchas personas por efecto del narcotráfico, o sea **si legalizamos se acaba el narcotráfico (1)** y así sacamos a esas personas de ese infierno. Considero que no se ha legalizado aún, porque tanto *los narcotraficantes como los burgueses gozan de los mismos lujos (2)*, por eso hay como algo turbio, como intereses económicos.

A2: *Ella esta mal en lo que esta diciendo, porque no se va a acabar el narcotráfico, porque hay mas drogas. (3)*

A3: Yo estoy en parte de acuerdo y en parte en desacuerdo. De principio porque es una droga bastante fuerte y en este país existe mucha gente irresponsable. Por ejemplo como esta legalizado el alcohol, la gente anda tomada y ocurren muchos accidentes. En lo que si estoy de acuerdo es en el narcotráfico, pero es verdad que igual esta la cocaína, la pasta base. Además, ¿Cuántas personas no andarían robando?, porque **drogados andarían muchas más personas robando, los accidentes, en ese sentido es porque no estoy de acuerdo con la marihuana. (4)**

Profesor: ¿Usted considera que la cultura y la mentalidad de los chilenos no esta avanzada a un nivel donde se pueda convivir con la marihuana como una droga legal?

A3: Claro, porque **la mayoría de los chilenos son unos irresponsables. (5)**

Á4: *Yo si estoy de acuerdo, porque la Nicole no tiene idea (6)*, porque la marihuana esta catalogada como una droga blanda. Si uno se fuma un pito todavía mantiene la conciencia. **Uno se puede fumar un pito una ves a la semana y pagar las cuentas, ir al colegio, ir al trabajo, ser un buen amigo, ser un buen padre y además uno se solventa solo el vicio. Hay muchos profesionales que consumen marihuana. (7)**

A5: Ya esta “Chile Tabaco”, después va a ser “Chile Marihuana”. Igual todo va a terminar en un lucro. **(8) Deberían tener eso claro. (9)**

A6: Demás que si poh, pero el tabaco es mas complejo, si lo único que va a pasar es que uno va a tener su plantita, le va a sacar unas hojitas y te la fumai’. No hay que procesarla.

A7: Eso de que se va a acabar el narcotráfico y que se van a sacar las personas de las poblaciones, suena súper bonito en el papel. En países mas culturizados el ejemplo empírico nos dice que es otra la realidad. En Holanda uno va a un café, se sienta y le ofrecen distintos tipos de marihuana. El mercado se forma al tiro, porque no todas las personas van a tener tiempo para cultivar una planta, por eso van a necesitar conseguirla en otro lado. (10) Yo me voy al tiro al lado cultural, **aquí el alcohol es legal y por eso estamos tan mal poh. Cada ves que un país enfrenta un crisis social o moral comienza el alcoholismo, familias enteras son alcohólicas porque atraviesas distintas crisis, por eso el alcohol esta tan arraigado y se**

convirtió en algo cultural. (11) Creo que al ser legal el alcohol se apoya la decadencia social. Sí fuéramos una sociedad distinta, sin delincuencia por ejemplo, recién ahí podríamos pensar en legalizar esas cosas. **Nuestra sociedad siempre lo que busca es evadir la realidad y si tiene la posibilidad, va a trata de evadirlo. Eso. (12)**

A6: *Tu no podi' opinar por todas las personas que van a consumir poh (13), muchos se va a fumar su pito e igual van a responder con sus obligaciones. (14) Es verdad que muchos se van a descontrolar pero tampoco podi' generalizar. (15)*

A3: Que nosotros no estamos capacitados todavía, imagínate si somos irresponsables con el alcohol y el cigarro imagínate como sería con la marihuana. Tienen que velar por los que no tienen un nivel cultural alto ya que ellos no van a saber como ser responsables para consumir marihuana o algo así. (16) Unos van a ser concientes pero la mayoría va a estar en peligro.

Profesor: ¿Usted se siente agredida cuando alguien fuma cerca suyo marihuana?

A3: Sí, yo me siento agredida, porque de partida el olor es bastante fuerte. Es molesto porque, a ver como lo explico, no es algo legal (17), uno **le dice que no fume y cuchilla al tiro.** (18) Una persona que fuma con responsabilidad no va ir a fumar a una plaza.

A2: *Eso que dice el Pablo no es un argumento válido pa ver si se puede o no legalizar la marihuana. (19) **En Chile hay mucha gente pelotuda que no tiene para comer en la casa pero igual se hace las monedas para ir al estadio, entonces la responsabilidad no pasa solamente con la***

marihuana. (20) **La naturaleza de la gente es que las cosas se escapan de la mano. (21)**

A8: **Oye Nicole y ¿te molesta el humo del cigarro? (22)**

A3: Sí, igual me molesta.

A8: *Pero tu o vas a ir y decirle a tu papá: ¡a papá prendieron un cigarro! (23)*, a pesar que **las consecuencias del cigarro son mucho más mortales que las de la marihuana natural. (24)** Yo no se porque la marihuana es ilegal, nadie lo dice, lo uno que se sabe es que te mata las neuronas, **pero el cigarro te mata todo el cuerpo. (25)** Este a pesar que es un colegio municipal, donde están las personas con más riesgo, nadie se ha sentado aquí y nos ha dicho que consecuencias reales produce la marihuana. (26) Es algo que va más allá. En todo caso **las personas de barrio alto, que tienen más plata es la que mas consume marihuana. (27)** Ahora el gobierno dice que la marihuana es una droga dura, pero uno cuando uno esta vola' no le dan ganas de asaltar a nadie, **quizás jalao' si po (28)**, pero volao' no, na' que ver.

A7: Se ha hablado mucho que el cigarro es más dañino la marihuana. Primero, la principal consecuencia del cigarro son las emisiones de CO2 que se van directas a los pulmones, en la marihuana esta el efecto que te produce en la sinapsis, en cambio el tabaco no te jode la sinapsis. **Para enriquecer la conversación primero es necesario informarse del tema (29)**, porque es muy fácil decir que el cigarro es más dañino que la marihuana. (30) ¿Ustedes saben que en países que supuestamente son mas desarrollados, el estado abastece a los vagabundos de drogas? Porque les conviene tener a esos vagabundos felices y volados, antes que tenerlos manifestando en las calles. En esos países no se pueden llevar a los niños a las plazas porque están llenas de jeringas. (31) El

estado necesita mantener a las personas adormecidas. (32) Lo último, lo de cada uno le compete a cada uno, todos podemos encontrar drogas donde sea porque narcotraficantes siempre van a haber, pero estamos tratando de un tema de estado, de bien común y por eso no podemos apelar a argumentos que traten sobre la vida individual.

A9: **No se si la marihuana es mas dañina que el cigarro, pero uno por un cigarro no va a asaltar ni va a salir a robar, porque el grado de adicción es distinto. Es un problema que ya se vuelve social, porque yo por marihuana si voy a salir a robar pa fumarme un pito, pero por un cigarro yo no voy a salir a asaltar a nadie. (33)**

A10: Yo estoy de acuerdo cuando dicen que uno volao' no va a salir asaltar, pero **los que no tienen plata pa la marihuana esos si van a salir asaltar y a cogotera. (34)**

A8: Na que ver.

A10: Bueno eso es lo que pienso yo po, si el grado de adicción es mucho más fuerte. **Yo conozco cabros de la casa que andan cogotiando pa comprarse su pito y listo. (35)**

A11: **A ver, yo fumo y tengo una planta en mi casa, pero cuando no he tenido no voy a andar robando y eso que igual tengo necesidades de plata (36).** Cuando uno se fuma un pito lo último que se viene a la mente es andar robando. (37)

A12: **Yo estoy en contra porque me molesta ver un volao' en la calle, si ya me molesta ver un curao', a pesar que el alcohol es legal, mucho mas me molesta ver un loco drogao' que pase por al lado mío. (38)** Yo

pienso que si se legaliza la marihuana esta va a andar por todos lados, en los colegio, en las calles, en todos lados.

A9: Demás poh, si los desubicados están en todas partes, si es cuestión de ver esos hueones que toman y fuman en el metro, y eso que esta estrictamente prohibido. (39) Si se legaliza la marihuana va a ser un foco más para que se pierda la juventud. Los que fumaban van a empezar a fumar mas y los que no fumaban van a empezar ha hacerlo. (40)

Á4: Hay algo que aquí nadie ha dicho. Yo pienso que todas las personas son libres de elegir lo que quieran, nadie puede venir acá y decirte lo que debes o no hacer. Si están los que no les gusta la marihuana pa' que se meten en el tema de la legalización, si esto es para los que fuman. **Aquí todos dicen que la marihuana te hace robar y eso es pura ignorancia. (41)** *O sea, aquí hay algunos que opinan y ni siquiera la han probado, uno tiene que probar las cosas para después decidir si es buena o mala. (42)* **Si hablay sin haberla probado estay repitiendo lo que dicen los demás. (43)** Yo creo que hay que legalizar la marihuana, porque hace que el hombre abra su mente, sienta cosas distintitas con cosas que siempre hace y no le veo nada malo a eso, a tratar de escapar un poco de la rutina. (44) Es más, muchas personas importantes la fuman: escritores, actores, artistas, médicos, políticos, entonces no se que tenga de malo. (45)

A12: ¿Por qué no se pueden meter los que no fuman?, obvio que si pueden po, si **los que fuman no hacen desaparecer el humito poh (46), es terrible desagradable andar sintiendo un olor que no te guste poh, estar en un lugar pasándolo bien y que llegue alguien, prenda un pito y amargue todo poh. (47)** Además **que los que fuman marihuana les gusta que los demás sepan (48)**, yo opino que si te queri' matar hazlo en tu casa donde nadie te vea.

Á4: ***Ya Pinochet mátalos a todos ahora poh. (49) Si anday alegando por el olor entonces que no existan perros, vagabundos, baños, ni los peos que existan. (50)***

A12: ¿Pa' que te vay pa otro lao'? La marihuana es una droga, por ende es ilegal y amenaza la convivencia social. Yo lo único que digo es que **si queri' matarte a mi me da igual, matate. (51)** Pero no lo hagas frente a personas que no les gusta, porque por mucho que pensi' que uno es libre de hacer lo que quiera no podi' con ese argumento invadir la libertad de los otros poh. (52)

Á4: **Yo meto las manos al fuego por decir que los que fuman marihuana se convierten en mejores personas (53)**, ya es verdad que te afecta la salud física, pero **la salud mental te la fortalece, te hace ver la vida de una mejor manera, mas reflexiva, mas pacifica. Si todos fumáramos yo creo que seríamos una sociedad más feliz, menos estresada (54) no tendríamos que andar soportando vernos el caracho. (55)**

A3: Pero es una droga entiende, **todos los drogadictos nunca aceptan que son drogadictos por eso siguen así siempre. (56)** Tu crei' que eres mejor persona porque estay drogado, porque no teni' la misma sinapsis que una personal sana. Eso de que seríamos mejores lo deci' por puro que la droga es quien te domina y no tu a la droga.

A4: **¿Hay fumao? (57)**

A3: Sí, una vez fume.

A4: *No te creo, enserio que no te creo. (58) Si tu no fumay ni cigarro. (59)*

A12: Ve profe', que los que fuman se creen bacanes por que fuman, se creen como más valientes.

A4: Na que ver, yo lo único que siento es que soy mas gente no mas, si la marihuana existe es por algo. Es una de las pocas drogas que nace de la tierra y no necesita... ¿Cómo se dice? ... no necesita que le hagas nada, solo fumarla naturalmente. **Dios la creo y por algo lo hizo. (60)** La cocaína, el éxtasis son drogas creadas por el hombre, pero la marihuana la regala la naturaleza.

A3: Dios la creo, pero en ninguna parte salía que había que fumársela.

Profesor: A ver, para ir cerrando ya el tema, y apropiándome de las distintas posturas que han salido a la mesa, podemos llegar al consenso de que: si llegase a ser legalizada la marihuana, su consumo debiese regirse a las mismas leyes que regulan el consumo del tabaco.

A3: **Es que eso jamás va a ocurrir, si algunos no respetan cuando dice “no fumar”, menos lo van a hacer si están volados. (61)**

A6: Yo pienso que eso esta bien, que no se pueda fumar en espacios públicos y cerrados, pero que también nadie pueda tener mas de una planta por persona, pa' que así la situación no se escape de las manos.

A12: **Es que sí o sí se va a escapar de las manos, porque la mente del chileno es extremista, de excesos. Si se legaliza la marihuana, yo creo que todos van a tener miles de plantas. (62)**

A4: Por eso poh, que exista una ley que no permita mas de dos o tres plantas por casa. (63)

A12: Y tu crei' que ¿la gente va a dejar entrar a los pacos a su casa?

A13: Pero es que ¿pa' que tener tantas plantas?, si no sacay na' con querer tener hartas pa' vender, **si todos van a tener una planta en su casa. (64)**

A3: Yo creo que si se quiere legalizar la marihuana, las leyes debiesen ser mas firmes, o sea, si no se va a permitir tener más de una planta, que la ley castigue en verdad a quienes no cumplan con la ley. (65)

A11: **Yo opino que: ¡viva la marihuana! (66)**

**4.7.1 Análisis de los principios de cooperación. Máximas de Grice.
Orientación JTM**

Tabla 16. Máximas de Grice

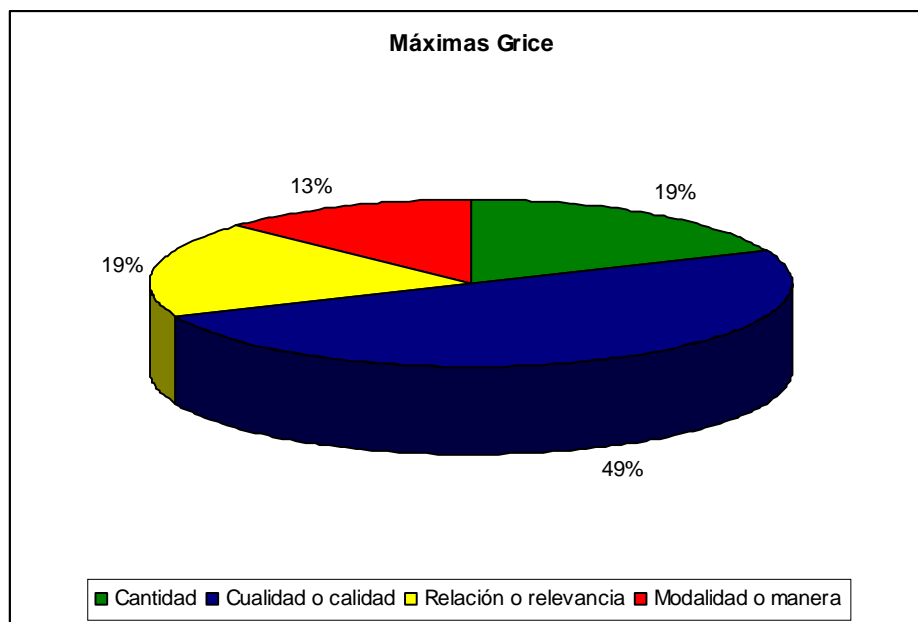
Enunciado	Cantidad	Cualidad o Calidad	Relación o Relevancia	Modalidad o Manera
(1)		x		
(4)		x		
(5)		x		
(7)		x		
(8)		x		
(11)			x	
(12)		x		
(14)		x		
(18)	x	x		x
(20)	x			x
(21)		x		
(22)			x	
(24)		x		
(25)		x	x	
(27)		x		
(28)		x		
(30)			x	
(31)		x	x	
(32)				x
(33)		x		x
(34)		x		
(35)		x		
(36)	x		X	
(38)	x			
(39)	x			

(40)		x		
(41)		x		
(43)	x			
(46)				x
(48)		x		
(49)				x
(50)	x		x	
(51)	x			
(53)		x		
(54)		x		
(55)	x			x
(56)		x		
(57)			x	
(59)	x		x	
(60)		x		
(61)		x		
(62)		x		
(64)		x		
(66)			x	

Creada por autores.

Gráfico N ° 16 Trasgresiones a las máximas.

Orientación JTM



Creado por autores.

A diferencia de la entrevista, donde la máxima que más veces se violaba era la de relación o relevancia, el consejo de curso, con características de debate, muestra que los alumnos transgreden de manera descontrolada la máxima de calidad o calidad con un 49%. Esto se debe a que los estudiantes cuando participan de un debate, es decir, deben dar a conocer su postura frente a un determinado tema, lo hacen sin altura de miras, o sea lanzan enunciados que vayan en búsqueda de un respaldo de su opinión de manera desmesurada. El problema es que ese respaldo que busca darle poder y sentido a la idea, muchas veces recae en el subjetivismo, por ende, no posee pruebas que certifiquen que lo que dice es comprobable o real.

En el siguiente enunciado:

“A4: Yo meto las manos al fuego por decir que los que fuman marihuana se convierten en mejores personas (34), ya es verdad que te afecta la salud física, pero la salud mental te la fortalece, te hace ver la vida de una mejor manera, mas reflexiva, mas pacifica. Si todos fumáramos yo creo que seríamos una sociedad más feliz, menos estresada”. (35)

Aquí A4 tiene una postura positiva frente a una posible legalización de la marihuana, por ende realiza un enunciado que vaya en búsqueda de respaldar lo benevolente que sería una posible legalización. Pero ya en su primer enunciado (34) comete la primera transgresión, ya que asevera que la marihuana convierte a los sujetos en mejores personas. Sin duda este enunciado lo dice debido a una percepción personal y ahí es donde surge la violación a la máxima de calidad, ya que hace de una idea subjetiva un enunciado irrefutable para el emisor, pero improbable para los receptores. Luego, A4 trata de respaldar su tesis (la marihuana convierte a los sujetos en mejores personas), con un argumento del cual se espera algún dato comprobable, ya que es una tesis bastante controversial. Pero solo fórmula un enunciado (35) que vuelve a caer en el subjetivismo (la salud mental te la fortalece, te hace ver la vida de una mejor manera, mas reflexiva, mas pacífica), para luego finalizar con una idea de la cual no esta seguro (“yo creo” que seríamos una sociedad más feliz...)

La máxima de calidad, se puede decir entonces, es transgredida reiteradamente debido a la necesidad de querer respaldar alguna idea, sin tener noción que las visiones subjetivas no dan cabida para una

comprobación objetiva, obviamente, por ende se priva al enunciado de una validez concreta.

Cuando se habla de una transgresión de la máxima de calidad o cualidad, se reconoce la idea de no generar enunciados que no puedan ser comprobados, pero además, esta aquella percepción que nos aconseja mentalmente de no decir algo que no creamos cierto. Al momento de revisar el consejo de curso, se repite la situación en donde el educando afirma algo que no se puede comprobar y luego argumenta con ideas de las cuales no esta seguro. Esto se reconoce debido al empleo de frases tales como: “yo creo”, “puede ser”, “tal vez”, entre otras. A modo de ejemplo se muestra el siguiente enunciado:

“A12: Es que sí o sí se va a escapar de las manos, porque la mente del chileno es extremista, de excesos. Si se legaliza la marihuana, yo creo que todos van a tener miles de plantas”. (42)

En el enunciado anterior, A12 propone una tesis improbable (sí o sí se va a escapar de las manos), para luego argumentar con características, también improbables, de los sujetos a los cuales supuestamente se les escaparía la situación de las manos. Pero además, entrega una información que viene a respaldar su tesis, pero de la cual no esta completamente seguro, ya que ocupa el “yo creo” como respaldo.

Las transgresiones a las máximas de cantidad y de relación o relevancia, comparten el mismo porcentaje de veces en las cuales se violan (19%). Aunque en menor medidas que la máxima de calidad o cualidad. Esto se debe a que al ver enfrentadas sus opiniones, los alumnos buscan la manera en cómo sobreponerse a las ideas contrarias, para esto recurren a

un exceso de información que muchas veces por ser tan excesiva, se desliga del tema o pierde relevancia, es decir, en el caso de los debates, la transgresión a la máxima de cantidad da paso a la pérdida de relación y relevancia, por ende ambas máximas se retroalimentan en cuanto a las posibilidades de ser violadas.

“A11: A ver, yo fumo y tengo una planta en mi casa, pero cuando no he tenido no voy a andar robando **y eso que igual tengo necesidades de plata**”. (23)

Recordemos que el tema del debate es una posible legalización de la marihuana. A11 se demuestra favorable a esta opción, por ende se da a conocer como fumadora y cultivadora de cannabis sativa, esto le otorga una validez cuando dice que si le hace falta la droga no saldrá a robar para conseguirla. Pero, recarga su enunciado de información, ya que luego dice: que tiene necesidades de plata, lo que transgrede dos máximas: la de cantidad, ya que entrega mas información de la necesaria; y la de relación y relevancia, ya que al saber los interlocutores que A11 tiene carencias económicas, da paso a una pérdida de relevancia y de relación de esta última información acotada a su enunciado.

Cuando uno argumenta una idea, dentro varias exigencias, una de ellas es ser claro y directo, para que de esta manera el mensaje sea entendido por todos los interlocutores y así pueda generarse una comunicación en donde las ideas son confrontadas. En el consejo de curso que se llevo a cabo, existieron faltas a la máxima de modalidad o manera, aunque muy pocas veces (13%), esto se debió principalmente al nerviosismo que provocó en algunos alumnos la percepción de que su pensamiento estaba siendo contrariado por las posiciones del resto de sus compañeros,

esto provoca que se generen enunciados oscuros y ambiguos, como se ejemplifica claramente en el siguiente enunciado:

“A2: Eso que dice el Pablo no es un argumento válido pa ver si se puede o no legalizar la marihuana. En Chile hay mucha gente pelotuda que no tiene para comer en la casa pero igual se hace las monedas para ir al estadio, entonces la responsabilidad no pasa solamente con la marihuana”. (10)

A2, sin duda, genera un enunciado ambiguo, ya que hace una ejemplificación sin relación al tema y además lo hace incoherentemente. El mensaje que quería entregar A2, según la interpretación, era que existen otras variables que posibilitan el comportamiento irracional de los sujetos, y por ende, no toda la responsabilidad puede recaer en el consumo de drogas, en este caso la marihuana.

Como ya se ha hecho anteriormente en los otros análisis que tienen relación con la transgresión a las máximas de cooperación, a continuación se presentan los enunciados más relevantes, los cuales apuntan hacia las implicaturas, que traen consigo los mensajes que transgreden las máximas antes señaladas.

En el caso de las implicaturas convencionales, los enunciados deben traer consigo una implicatura que se obtiene del contenido lingüístico del enunciado, sin importar el contexto en el cual se transmite el mensaje. Veamos el siguiente caso:

“A6: Tu no podi’ opinar por todas las personas que van a consumir poh, **muchos se va a fumar su pito e igual van a responder con sus obligaciones**”. (8)

A6, tratando de argumentar sobre la aprobación de la legalización de la marihuana, asevera que: “**muchos se va a fumar su pito e igual van a responder con sus obligaciones**”. En este enunciado (8), A6 implícitamente asume que la marihuana es un factor que provoca deserción, ya que de su mensaje se genera la implicatura de que la marihuana limita a los consumidores en relación al desarrollo de sus obligaciones.

Otra categoría sobre las implicaturas que reconoce Grice, es denominada: conversacionales. Aquí se observa como el enunciado entrega una presuposición que va mas allá del contenido lingüístico de la expresión (como se reflejo en las implicaturas convencionales), ya que el contexto surge como un actor fundamental cuando se trata de encontrar este mensaje oculto.

Por ejemplo:

“A1: Sí, yo estoy de acuerdo. Porque por las malas condiciones en que viven muchas personas por efecto del narcotráfico, o sea **si legalizamos se acaba el narcotráfico (1)** y así sacamos a esas personas de ese infierno. Considero que no se ha legalizado aún, porque tanto los narcotraficantes como los burgueses gozan de los mismos lujos, por eso hay como algo turbio, como intereses económicos”.

En el enunciado anterior (1), A1 asevera que “si se legalizamos se acaba el narcotráfico”. El receptor del mensaje, si desconociera el contexto

del enunciado, podría hacerse la siguiente pregunta: ¿Qué se tiene que legalizar para que se acabe el narcotráfico?, pero como sabemos que el tema de la conversación es una posible legalización de la marihuana, la implicatura apuntaría a que lo que se debiese legalizar, para que termine el narcotráfico, según A1, es la marihuana. De esta manera, es el contexto el que nos entrega el mensaje tácito que trae consigo el enunciado.

4.7.2 Análisis actos de habla. Austin. Orientación JTM

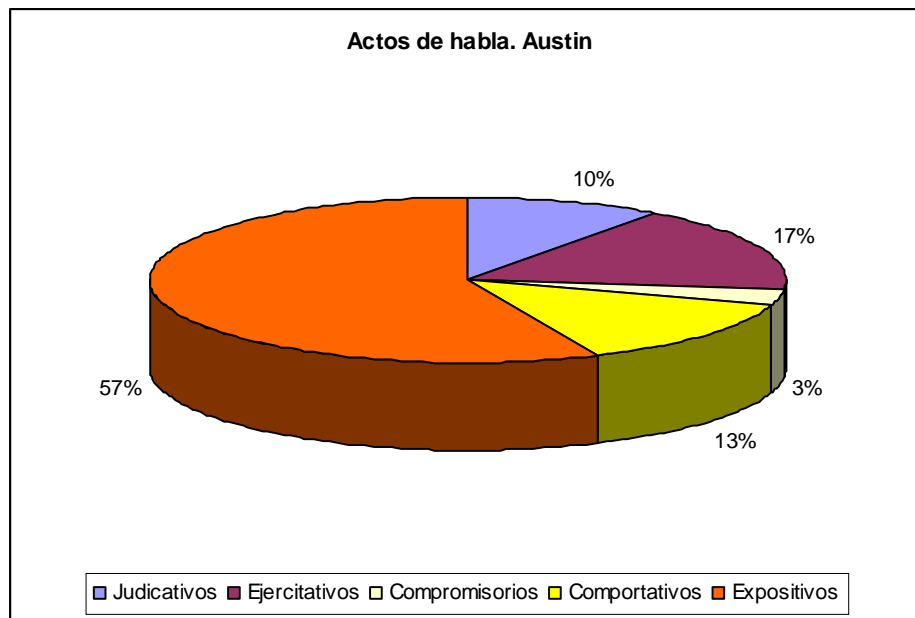
Tabla 17. Actos de habla. Austin

Enunciado	Judicativo	Ejercitativo	Compromisorio	Comportativo	Expositivo
(9)		x			x
(10)					x
(15)		x			x
(16)		x			x
(17)				x	x
(26)				x	x
(32)					x
(37)	x				x
(38)				x	x
(42)		x			x
(44)					x
(45)					x
(47)				x	x
(52)		x			x
(53)			x		x
(63)	x				x
(65)	x				x

Creada por autores.

Gráfico N °17 Actos de habla en consejo de curso.

Orientación JTM



Creado por autores.

Como ya se ha mencionado anteriormente, dentro de los enunciados analizados, todos corresponden al acto de habla expositivo, ya que este tipo de acto es preciso para poder representar las opiniones, además de permitir realizar ejemplificaciones y argumentaciones.

“A4: Yo creo que hay que legalizar la marihuana, porque hace que el hombre abra su mente, sienta cosas distintitas con cosas que siempre hace y no le veo nada malo a eso, a tratar de escapar un poco de la rutina”. (44)

En el enunciado anterior (44), se asume con naturalidad la función principal que esta cumpliendo el acto de habla expositivo, ya que por medio de este, A4 realiza una argumentación de su idea de legalizar la marihuana.

El otro acto de habla que más se repite al interior del consejo de curso es el ejercitativo con un 17%. Esto se debe a la necesidad, o más bien, al deseo de los alumnos de influenciar a los otros con sus opiniones, para de esta manera poder lograr que sus opiniones sean aceptadas y aprehendidas.

“A3: Tienen que velar por los que no tienen un nivel cultural alto ya que ellos no van a saber como ser responsables para consumir marihuana o algo así”. (16)

En este enunciado (16), A3, con mucha claridad, trata de influenciar a sus compañeros, puesto que los invita a pensar y reflexionar sobre algo, en este caso: “los que no tienen un nivel cultural alto”. Dentro del acto de habla ejercitativos, también esta la acción de aconsejar, para esto se ejemplifica con el siguiente enunciado (9):

“A5: Deberían tener eso claro”. (9)

Un acto de habla que se presenta, aunque con menor reiteración que los anteriores, es el comportativo (13%). Ya que, los alumnos reaccionan frente a las opiniones de sus compañeros, como también a situaciones que se relacionan con la posible legalización de la marihuana.

“A3: Sí, yo me siento agredida, porque de partida el olor es bastante fuerte. Es molesto porque, a ver como lo explico, no es algo legal”. (17)

En el enunciado (17), A3 reacciona frente al consumo de marihuana y lo hace de forma crítica y protestante, por ende, sin ninguna duda, esta adoptando el acto de habla comportativo para expresar su opinión.

El acto de habla judicativo basa su presencia (10%) en emitir una declaración con facultades de juicio o veredicto, para esto es necesario que el emisor posea un rol social que haga de su palabra un dictamen. En el consejo vemos como los alumnos que utilizaron este acto de habla no poseían ese rol social del que se habla, pero ellos sí se sentían facultados para hacerlo.

“A11: A ver, yo fumo y tengo una planta en mi casa, pero cuando no he tenido no voy a andar robando y eso que igual tengo necesidades de plata. Cuando uno se fuma un pito lo último que se viene a la mente es andar robando”. (37)

A11 se autositúa como un sujeto que tiene las condiciones para realizar un veredicto con respecto al consumo de marihuana, ya que trata de presentarse como una persona que tiene el respaldo de tener una planta de cannabis sativa en su casa, por ende, su opinión debiese ser más relevante. De esta forma es como se desarrolla el acto de habla judicativo en el enunciado (37), ya que cumple con un emisor que declara en base a su conocimiento empírico del tema tratado y a su rol social.

Por último, el acto de habla compromisorio, nuevamente, tiene un poco participación en las interacciones comunicativas (3%), ya que los alumnos no se ven incitados a asumir compromisos. A pesar de lo anterior, en el consejo de curso analizado existe un emisor que si adopta este tipo de acto de habla, puesto que promete que su mensaje es verídico. En el siguiente enunciado (53), A4 cuando dice: “yo meto las manos al fuego”, asume un compromiso con su enunciado que va más allá de una simple opinión.

“Á4: Yo meto las manos al fuego por decir que los que fuman marihuana se convierten en mejores personas”.

(53)

4.7.3 Análisis de cortesía verbal. Orientación JTM

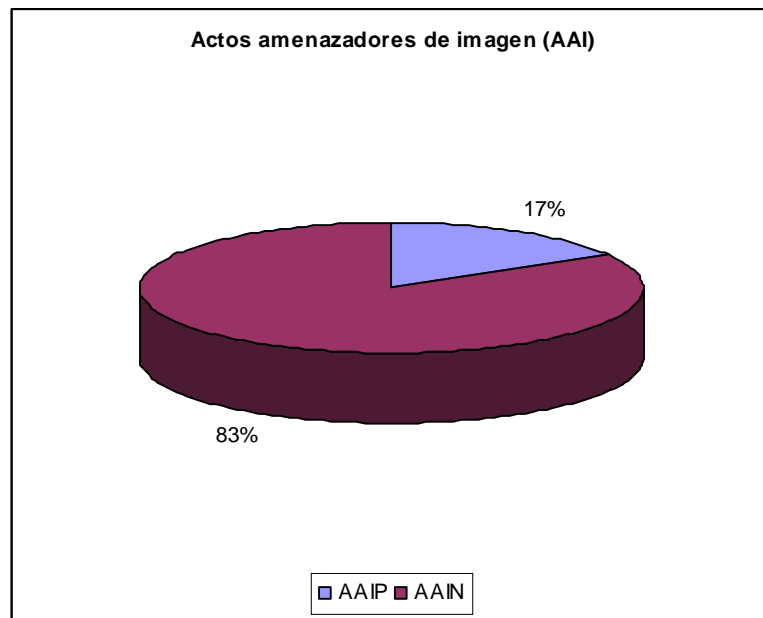
Tabla 18. Cortesía verbal. Brown y Levinson

Enunciado	A.A.I.P	A.A.I.N
(2)		x
(3)		x
(6)		x
(13)		x
(18)		x
(19)	x	
(23)		x
(29)	x	
(42)		x
(49)		x
(50)		x
(58)		x

Creada por autores.

Gráfico N ° 18 Cortesía verbal.

Orientación JTM



Creado por autores.

Dentro del análisis que busca identificar los actos amenazadores de imagen en el consejo de curso, el que asume total imponentia es el acto amenazador de imagen negativo con un 83%, ya que en una conversación con características de debate, los educando recaen constantemente en la descalificación de sus compañeros, ya que tratan de que su opinión sea la valedera.

“A4: uno tiene que probar las cosas para después decidir si es buena o mala”. (42)

En este enunciado (42), se hace un atentado de imagen por parte de A4, ya que desestima todas las otras opiniones y por ende a sus emisores, puesto que carecen, según él, de validez, ya que argumenta que hay que tener un conocimiento empírico para poder opinar.

A pesar de los pocos actos amenazadores de imagen positivos (17%), se rescata uno en particular:

“A2: Eso que dice el Pablo no es un argumento válido pa ver si se puede o no legalizar la marihuana”. (19)

De manera cortés, A2 desestima el argumento de su compañero, lo que atenta la imagen positiva de este. Por lo anterior, es que se está frente a un acto amenazador de imagen positivo.

4.8 Análisis global orientación

Dentro de todos los debates desarrollados, las violaciones a las máximas fueron reiteradas e inconexas, ya que por ejemplo, en el Liceo José Toribio Medina (JTM) la máxima que más se trasgredió fue la de cualidad o calidad (49%), ya que los alumnos de este liceo en el afán de respaldar sus opiniones, generaban enunciados que no podían ser comprobados objetiva y racionalmente.

Al contrario, en el Liceo Don Bosco (ODB) existe otra máxima que fue violada con mayor frecuencia, se habla de la máxima de relación y relevancia con 43%. Esto debido a que su participación fue desinteresada. A parte, el consejo de curso abordó dos temas generales, lo que provocaba confusión en los educandos, ya que volvían en reiteradas ocasiones al tema inicial.

El Colegio Cristiano Bethel (CCB) presentó porcentajes muy parejos, donde la máxima de cantidad y la de cualidad fueron las más transgredidas, 29% y 27% respectivamente. La interpretación surge en comparación con la situación del Liceo José Toribio Medina, ya que los alumnos tienen la intención de argumentar de sobre manera sus opiniones, por ende recaen en un recargamiento de información, la cual pocas veces puede ser comprobada.

En el JTM los estudiantes son claros y precisos, a pesar de que realizan enunciados improbables, los emiten de manera breve y concisa. Lo anterior se ve representado en que violan mínimamente la máxima de modalidad con un 13%.

El ODB, al contrario de los porcentajes de los otros dos establecimientos, presenta una violación limitada de la máxima de cantidad con un 9%, lo que resulta llamativo para el análisis, puesto que se puede aseverar que los alumnos de este Liceo no realizan mensajes exagerados, es decir se limitan a opinar concisamente, a pesar que con poca relación, como se advierte anteriormente. Cabe destacar, que producto de esta brevedad para comunicarse, la máxima de modalidad se transgrede pocas veces (22%).

El CCB, a pesar que los alumnos violan con mayor frecuencia la máxima de cantidad (29%), la que menos se transgrede es la de relación (21%), esta ambigüedad se explica debido a que los porcentajes son muy similares, por ende, ambas máximas son atentadas en varios enunciados.

Los alumnos del JTM, en cuanto a la utilización de actos de habla, el que más se identificó fue el expositivo, ya que la intención de presentar sus opiniones junto a sus argumentaciones, es la que prevalece durante el consejo de curso. Mientras que el acto de habla compromisorio es el que menos se identificó (3%), ya que los alumnos si no se ven amenazados o incitados a asumir un compromiso, de índole que sea, no realizan esta acción por voluntad propia.

Dentro de los enunciados emitidos en el ODB, como ya se evidenció anteriormente en el JTM, el más utilizado por alumnos es el acto de habla expositivo, ya que la base para desarrollar una conversación con características de debate, es este acto de habla, puesto que reúne las cualidades de presentación y argumentación. En el ODB, el acto de habla menos recurrente es el judicativo, ya que los estudiantes de este establecimiento no se muestran capacitados para emitir veredictos. ISe

interpreta que esto se debe a que dentro del grupo curso existe una relación de simetría

Los alumnos del CCB, al igual que los estudiantes de los otros centros educacionales, emiten en su totalidad enunciados que se establecen dentro de la categoría de los actos de habla expositivos, las razones ya fueron aclaradas anteriormente. Y al igual que en el JTM, el acto de habla que menos se identificó fue el compromisorio (0%), ya que como se mencionó antes, los alumnos no se ven incitados por voluntad propia a realizar enunciados con intenciones de compromiso.

En el JTM, la utilización por parte de los alumnos, de actos amenazadores negativos, sobrepasan un gran porcentaje a los positivos (83% y 17% respectivamente⁹. Se interpreta que esto ocurre debido a la necesidad de defender la opinión propia, siendo una de las estrategias la de atacar al “otro”

En el ODB, la situación es distinta, puesto que los actos amenazadores de imagen positivos y negativos, existen en la misma medida. Esto puede deberse que existe un mayor nivel de cortesía al interior del curso y a pesar de que existen confrontaciones de opiniones, estas se emiten en respeto con el “otro”

La situación del CCB es totalmente distinta, ya que los actos amenazadores son todos de índole negativo (100%), ya que la competencia porque la opinión propia sea la verídica, incita a los alumnos a generar enunciados que vayan en búsqueda de disminuir la imagen del “otro”.

5.2 Módulo didáctico

I unidad

Actos de habla

(15 Horas pedagógicas)

- Conocer, identificar, aplicar.

Aquí aprenderás y podrás:

- Conocer cómo es nuestra comunicación.
- Identificar la eficacia de nuestras interacciones comunicativas.
- Mejorar la efectividad comunicacional entre los hablantes.
- Producir conversaciones entre tus compañeros.
- Trabajar en grupo y fomentar la tolerancia.

Guía de trabajo

• Nombre	
• Curso	
• Fecha	

¿Te has preguntado cómo funciona nuestra interacción comunicativa?
 En primera instancia te presentamos "los actos de habla."
 ¿Sabes cuales y cuántos son?

"El acto de habla es una producción lingüística con intención, que mediante el lenguaje, busca producir un efecto o una acción intentado modificar la realidad".

☺ A modo de introducción, te presentamos dos tipos de acto habla: directo e indirecto.

Actos de habla directos	Son aquellos "en que el hablante emite una oración y con ella quiere decir exactamente lo que dice" es decir, el "sentido literal" de la oración.
Acto de habla indirectos	hay muchos usos en que el hablante quiere decir algo ligeramente distinto de lo que realmente expresa

Ejemplos:

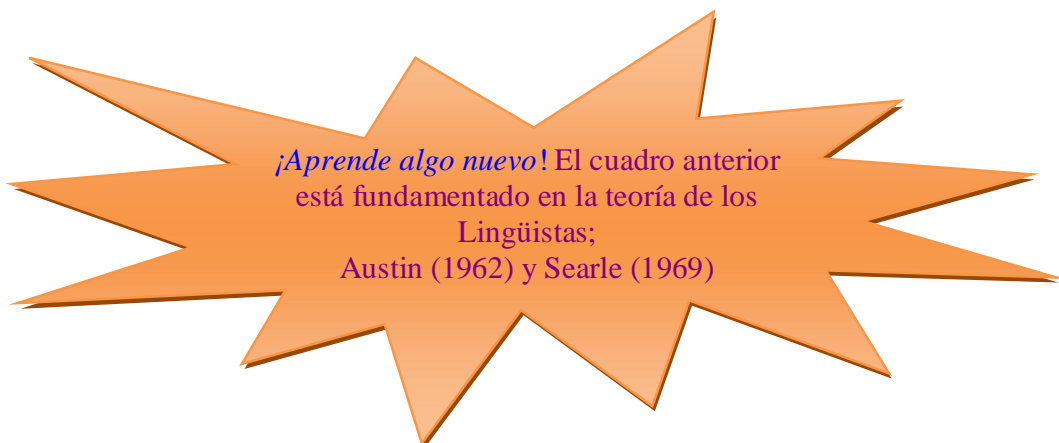
- Juan le dice a Pedro: "Tráeme un café". En este caso Pedro, al escuchar el pedido, no tendrá otra opción que traerle un café, es decir, Juan está utilizando un acto de habla directo.

- Pedro le dice a Juan: (estando la ventana abierta y Juan cerca) " ¡hace frío! ¿no?" Lo que realmente quiere decir Pedro, es que Juan, cierre la ventana. Para ello Pedro utiliza un acto de habla indirecto.

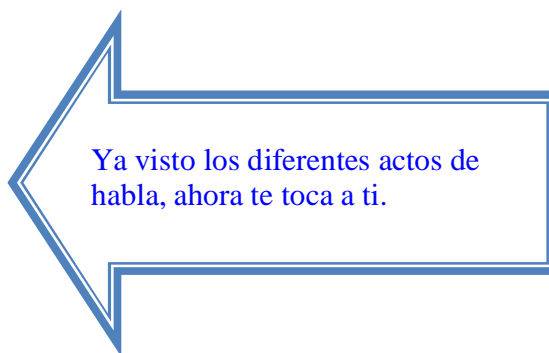
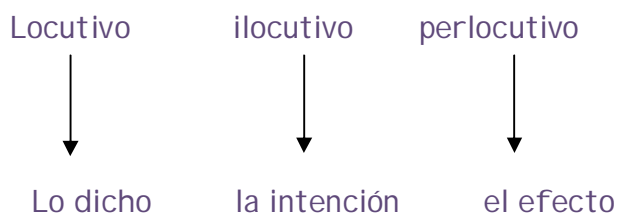
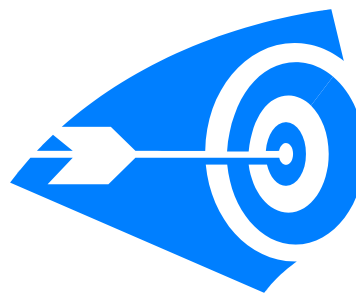


🕒 A diario, sin darnos cuenta, ocupamos diferentes tipos de actos de habla, a continuación, te mostramos una clasificación de ellos:

Acto de habla	Característica	Ejemplo
Directivo	Produce un efecto en la conducta del oyente.	No fumar. Directo/ directivo.
Representativo	El que habla expone una realidad representando el mundo externo.	Fotocopias. Directo/ representativo
Compromisorio	El hablante se compromete a realizar una acción futura ante el oyente.	"Mañana les traigo la prueba" Directo/compromisorio.
Declarativo	Implica un cambio en condiciones actuales	Los declaro marido y mujer. Directo/ declarativo.
Expresivo	Representa el mundo interior del sujeto.	"Tengo sueño" Indirecto/ expresivo



➤ Debes tener en cuenta que:
Todo acto de habla comprende tres niveles,
estos son:



🕒 Actividad N ° 1 (2 horas pedagógicas)

Reconoce los tipos de actos de habla (directo - indirecto) y la respectiva clasificación en las siguientes enunciados.

🕒 Abelardo, te prometo que serás presidente.

🕒 María, te nombro tesorera.

¡Juan, es el guardia!

🗣️ ¡Profe, tiene que ser el director!

🗣️ Me gustas mucho.

🗣️ Te apuesto un asado a que gana Huachipato.

🗣️ Tengo pena por el niño, creo que te fuiste al "chancho"

🗣️ Lo felicito, Javier, por su nota.

🗣️ Papi, te prometo que no voy a sacar el auto.

¿SABÍAS QUÉ?

¿Existe diferencia entre oración y enunciado?

Oración: Es una descripción de la realidad desde un punto de vista estructurado, abstracto y lógico

Enunciado: Toma sentido y forma en una situación determinada, por lo que es importante el lenguaje en su uso máximo.

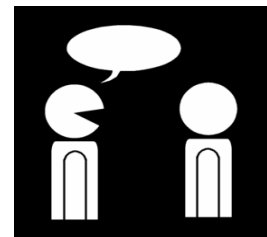


Evaluación

Reúnete en grupo y realiza la siguiente
(Nota acumulativa)

Actividad: (6 horas pedagógicas)

- Con un máximo de cuatro (4) personas, graba una conversación, planteando un tema de interés común o de contingencia social
- Luego, transcríbelas, íntegramente con todas sus expresiones, sin omitir ninguna palabra.
- A partir de esa conversación, analiza los actos de habla presentes.
- Para finalizar, deberás exponerlos ante tus compañeros y junto con ellos explicar cada acto de habla encontrado.



II unidad

Máximas de Grice

(15 horas pedagógicas)

Conocer, mejorar, trabajar.

Aquí aprenderás y podrás:

- Conocer las máximas de Grice.
- Identificar la eficacia de nuestras interacciones comunicativas.
- Mejorar la efectividad comunicacional entre los hablantes.
- Producir conversaciones entre tus compañeros.
- Trabajar en grupo y fomentar la tolerancia.



Ya vimos los actos de habla, es momento que conozcas y analices tu propia comunicación por medio de el “principio de cooperación” propuesto por [Grice](#).

¿Te has preguntado cómo es nuestra conversación? ¿eres cooperativo para comunicarte? ¿respondes a lo que te preguntan? ¿muestras interés en la conversación?. [Estas son preguntas que hora te las contestaremos.](#)

- ◆ Grice propone 4 máximas, las cuales se deben cumplir para que la comunicación sea correcta.

Máxima	Definición	Cumplimiento
1.- Cantidad.	Se relaciona con la cantidad de información brindada por el emisor. Comprende las siguientes máximas.	a) La contribución sea todo lo informativa que requiere el diálogo. b) No exista mayor información de la necesaria.
2.- Cualidad o Calidad.	Intenta que la información y contribución sea verídica. Comprende las siguientes máximas.	a) No diga algo que crea falso. b) No emita algo improbable.

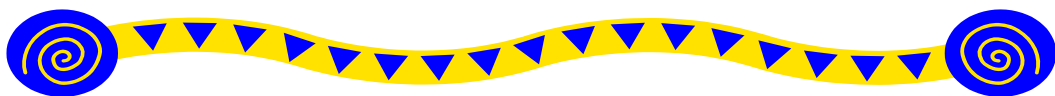
3.- Relación o Relevancia.	En la conversación transmita información relevante y pertinente. Se espera que la intervenciones que realizan los interlocutores de la conversación se refieran a lo que se está hablando	a) Diga cosas revelantes.
4.- Modalidad o Manera.	Se relaciona con el modo y el tipo de información que se quiere transmitir. Comprende una gran máxima "sea claro".	a) Evite ser oscuro al expresarse. b) No sea ambiguo. c) Sea breve. d) Proceda ordenadamente.

Ejemplos

	Cumplimiento.	Violación.
Máxima de Cantidad.	de ¿Cómo te llamas? R- Juan.	¿Cómo te llamas? R- Juan Álvarez González, y vivo en Rancagua.

	Cumplimiento.	Violación.
Máxima de Calidad	¿Me amas? R- Te amo.	¿Me amas? R.- te aprecio bastante.

Máxima de Relevancia	Cumplimiento: ¿En qué comuna vives? R- En Puente Alto.	Violación. ¿En que comuna vives? R- por ahí donde hay un gran edificio.
Máxima de Modo	Cumplimiento: ¿Te gusta el manjar? R- Sí.	Violación. ¿Te gusta el manjar? R- Me gusta la mermelada.



¡A trabajar!

➤ A partir de los siguientes ejemplos identifica que máximas se están violando, luego propone una respuesta que cumpla con cada máxima. (Horas pedagógicas 2)

Ejemplo:

- A: ¿Había un guitarrista la otra noche en el pub?
B: Bueno, había uno que rascaba las cuerdas de una guitarra.

- A: ¿Me amas?
B: Te aprecio bastante.

- (acaba de golpear accidentalmente a *B* con una herramienta)

A: ¿Te he hecho daño?

B: (adolorido) En absoluto, me encanta que me golpeen



¿ Qué sucede si violamos
Constantemente
las máximas?.

¿ Nos comunicamos?

Para responder
esta interrogante,
te presentamos
las implicaturas
conversacionales,
estas son usadas
por todos los
hablantes,
Pon atención...

Cuando nos comunicamos y violamos las máximas, el oyente entiende lo que decimos gracias a las implicaturas conversacionales. Ellas tienen información que nos ayudan a entender lo que NO nos quiso decir el hablante

Ejemplo:

A: ¡Amiga! ¿Vamos a patronato?

B: si, mejor vamos al mall...?

La máxima violada es la de relevancia, por que no responde con la pregunta. Sin embargo, la amiga (A) igual entiende su respuesta, ¿por qué?.. Porque gracias a las implicaturas conversacionales. El mensaje no explicito se entiende, en este caso, la amiga no quiere ir a patronato.

Actividad N ° 3.

Reconoce las máximas e identifica las implicaturas conversacionales. (2 horas pedagógicas)



1-. (Comiendo helado, sabor a piña)

A: ¿Cuánto te costó tu helado?

B: 350 pesos.. y ¿a ti?

A: 250 pesos, es de piña

B: ¿Me dejas probarlo?

A: En la esquina venden a 250 pesos.

2-.

A: ¿Cuánto falta para el almuerzo?

B: ¿Tienes hambre?

A: no... yo no, mi guatita si.

3.-

A: Ah, señor, se le olvidó firmarme el recibo.

B: Ah sí, perdóneme. (Se refiere a C) Mire, Señor, le voy a dar una oportunidad. Necesito que alguien me enyese una pared del otro patio que está en muy mal estado.

C: ¡Ah, qué bueno porque yo fui yesero!

A: (refiriéndose a C) Ah, ¿señor, a mí me podrían arreglar la *fachada*?

C: ¡Ni con cirugía plástica! Digo...



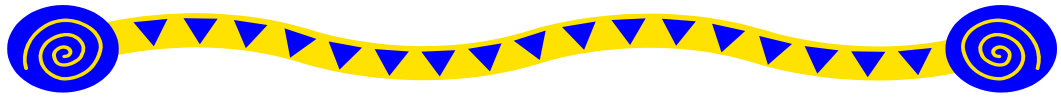
4.-

A: Deme su mano.

B: Perdóneme, pero yo soy casado... digo, digo... era casado; ahora soy veodo... digo, viudo. Y además, yo...

A: Le pido su mano para hacer contacto.

B: ahhh!



A continuación... reúnete
en grupo y: (4horas pedagógicas)

Nota acumulativa

➤ Busca 5 enunciados en alguna conversación con tus compañeros, que se deban usar implicaturas conversacionales e identifícalas.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____



MATT GROENING

En síntesis

Podríamos decir lo siguiente:

Cuando hablamos siempre vamos a usar un acto de habla directo e indirecto, además, estará presente la clasificación de ellos. Y no se puede olvidar que, cuando enunciamos un acto de habla nuestra comunicación siempre llevará una implicatura... ¡Mira!

Un caso:

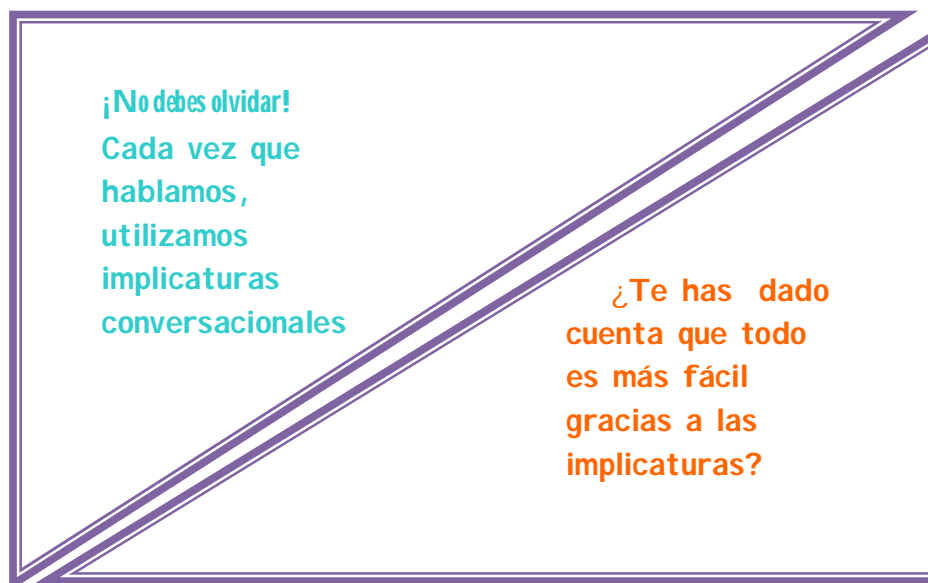
Profesora: señorita ¿trajo su tarea? (acto de habla directo/ directivo)

Alumna: ¡Si la hice! (viola la máxima de relevancia)

Profesora: Le estoy preguntando si la trago...

Alumna: Sí la hice pero no sé en que cuaderno....

Vemos claramente que la alumna no contesta ninguna de las preguntas realizada por la profesora, lo que viola ciertas máximas como la de relevancia y cantidad. Al momento que menciona "no sé en que cuaderno" podemos implicar que está dando una excusa para que la profesora no le ponga una mala nota, pero, en realidad y gracias a la implicatura sabemos que no la hizo.





EVALUACIÓN FINAL

(10 Horas pedagógicas)

Reúnete en grupo y desarrolla una conversación, en la cual esté presente todo lo anteriormente visto en clases.

Se evaluará:

- 1.- Teorías (actos de habla, clasificación, máximas e implicaturas).
- 2.- Conversación del grupo (novedosa y dinámica).
- 3.- Identificación de cada elemento teórico.
- 4.- Dicción, seriedad y tiempo de la presentación (mínimo 10 min).



ÉXITO

Rúbrica
Para evaluar la presentación de cada grupo.

Nombre de los integrantes:

Fecha: _____ Hora inicio _____ Hora término _____

Categoría	Insuficiente (1 punto)	Suficiente (2 puntos)	Bueno (3 puntos)	Excelente (4 puntos)
Utilizan las teorías vistas en clases.				
Los ejemplos son coherentes con lo expuesto.				
Dominan cada acto de habla, máximas e implicaturas.				
La presentación se desarrolla con claridad.				
La conversación es dinámica y novedosa.				
El lenguaje es pertinente.				
El tiempo es utilizado correctamente.				
Los integrantes del grupo se presentan en su totalidad.				

5.3 Apoyo teórico para profesores

Guía de trabajo para profesores

Para la correcta aplicación del módulo didáctico, es necesario presentar a los profesores que lo apliquen, un resumen de las teorías que comprenden las unidades de aprendizajes I “Actos de habla”, y la II “Máximas de Cooperación”.

En la primera parte de esta guía de trabajo, se definen los conceptos básicos de las teorías propuestas por Austin (1962) y Searle (1969), relacionada con los actos de habla. En la segunda parte, se define la propuesta teórica de Grice (1975), “Principio de Cooperación” y las máximas que lo constituyen.

I unidad: “Actos de habla”

Los Actos de habla de John Searle

La propuesta teórica de Searle (1969), como propone Escandell (2003), es la continuación a los planteamientos de Austin (1997), pero desarrollando un modelo más avanzado investigado más a fondo los lineamientos propuestos por su antecesor.

Actos de Habla

Para comenzar con su investigación, Searle propone como hipótesis “hablar un lenguaje es participar de un forma de conducta gobernada por reglas. (...) hablar consiste en realizar actos conforme a reglas” (Searle, 1994: 31). Luego, tiene como propósito descubrir cuáles son esas condiciones que permiten la realización de los actos de habla, y crear un conjunto de reglas semánticas que caractericen a las expresiones como actos habla. Para llevar a cabo todo este estudio define algunos conceptos básicos, en esta oportunidad sólo se definirán los netamente útiles para el análisis posterior, siendo un de estos “actos ilocucionarios”.

Para Searle (1994), al igual que Austin (1997), los actos ilocucionarios son aquellos donde “puede aparecer la misma referencia y predicación al

realizar diferentes actos de habla completos” (Searle, 1994:32). En el siguiente ejemplo expuesto por el autor “Juan fuma habitualmente”, el referente es de quién se está hablando, es decir, el objeto mencionado, en este caso “Juan”. Por otro lado, la “predicación” es lo que realiza el objeto o referente, en este caso, “fuma habitualmente”. Por lo tanto, menciona Searle, pueden existir enunciados que tengan el mismo referente y predicación, sin embargo, se realicen actos de habla distintos, como en el ejemplo anterior que es una aserción, en ¿fuma Juan habitualmente? Que corresponde a una pregunta, ¡Juan, fuma habitualmente! Como una orden, o ¡pluguiese al cielo que Juan fumara habitualmente! Como un deseo.

A partir de lo anterior, Searle propone que al realizar un actos de habla se están realizan tres géneros distintos. Esta propuesta puede ser comparada con el esquema de Austin (1997) compuesto por la locución, la ilocución y la perlocución. En el primer caso, Searle lo denomina “actos de emisión” donde se dicen ciertas palabras (que a su vez esta compuesta por morfemas y que forman oraciones). Luego están los actos proposicionales que se realizan al referir y predicar, por último el acto ilocucionario de enunciar, preguntar, mandar, entre otros. Searle plantea “no estoy diciendo, desde luego, que estos actos sean cosas separadas que los hablantes hacen, como por azar, simultáneamente, sino más bien que al realizar un acto ilocucionario se realizan característicamente actos proposicionales y actos de emisión” (Searle, 1994: 33). Este planteamiento concuerda totalmente con el esquema de Austin, donde la locución, la ilocución y la perlocución constituyen la formación de un acto de habla. Cabe destacar, que Searle incluye los actos perlocucionarios con la misma definición de Austin, siendo estos los efectos o consecuencias de los actos de habla emitidos, sobre los pensamientos, creencias o acciones del oyente.

Actos de habla directos e indirectos

Para Searle, los actos de habla directos son aquellos “en que el hablante emite una oración y con ella quiere decir exactamente lo que dice” (Escandell, 2003:70); es decir, el “sentido literal” de la oración. Sin embargo, existen oraciones interrogativas que no se utilizan para preguntar, ni las declarativas tiene fuerza de aserciones; en este caso, se enfrentan a un acto de habla indirecto, ya que “hay muchos usos en que el hablante quiere decir decir algo ligeramente distinto de lo que realmente expresa” (Escandell, 2003:70).

Para Searle (1969), como apunta Escandell (2003) en su libro, los actos de habla indirectos se realizan porque cumplen con las necesidades de ese acto de habla realizado, es decir, cuando se realiza un acto de habla indirecto es para “indicar la satisfacción de la condición esencial afirmando o preguntando una de las otras condiciones” (Escandell, 2003:71), por lo tanto

en el enunciado (1) ¿podrías hacerme este favor? Apunta a si el oyente es capaz de realizar la acción, pero en el enunciado (2) “me gustaría que hicieras esto? Apunta a un condición de sinceridad donde el hablante busca que el oyente realice una acción.

Explicado con otras palabras extraídas de Borzi (1999), “en el acto de habla directo la relación entre lo locucionario y lo ilocucionario es convencionalmente literal. En el acto de habla indirecto la relación entre lo locucionario y lo ilocucionario primario es convencionalmente no-literal, depende de un proceso de deducción” (Borzi, 1999, on line).

Tipos de Actos de habla. Clasificación de Austin y Searle

No cabe duda, que las propuestas teóricas de Austin y de Searle son bastante amplias. Además, de los conceptos anteriores, no se puede dejar fuera la clasificación que realizan ambos autores sobre los tipos de actos de habla; siendo éstos, uno de los aportes más significativos a la disciplina pragmática.

Para explicar cada uno de ellos, y de forma muy clara se utilizará la clasificación sintetizada por Alarcón. A partir de lo propuesto por Austin; presentada a continuación en la tabla N ° 1.

Tabla N ° 1: Clasificación de los actos de habla, según la propuesta de Austin.

Nombre	Acto típico	Características
Judicativos	Emitir un veredicto o juicio sobre algo	El rol social del hablante debe facultarlo para dictaminar o arbitrar a través de un juicio.
Ejercitativos	Ejercicios de poder, derechos o influencia	Se decide sobre la conducta pasada o futura de otros, en orden a realizar ciertos actos.
Compromisorios	Prometer o comprometer a hacer algo.	El hablante se compromete a cierta línea de acción sobre acciones futuras o consecuencias supuestas.
Comportativos	Actitudes y comportamiento social	Son una reacción frente a la conducta o condición de otros, o bien pueden ser actitudes frente a la conducta pasada o inminente de otros.

Expositivos	Modo como expresiones, encajan en un argumento o conversación	Son recursos que utiliza un expositor para expresar opiniones, conducir debates y clarificar usos y referencia.
-------------	---	---

Alarcón 2008

Austin, plantea los siguientes ejemplos para cada uno de los actos de habla. Para los judicativos el caso más frecuente es emitir un veredicto, pero por un jurado, un arbitro o un juez, ejemplo: “yo te absuelvo” o “yo te condeno”. Los ejercitativos consisten en decidir sobre algunas conductas, en este caso se encuentran “yo mando” o “yo perdono”, entre otros. En el caso de los compromisorios, comprometen al emisor que lo usa con ciertas situaciones, como ejemplo “me comprometo” o “yo apuesto”, “yo me propongo”, etc. Los comportativos son reacciones que se tienen frente a ciertas conductas de otras personas. Ejemplos para este tipo de acto son “pido disculpas” (para pedir disculpas), “me compadezco” (para expresar solidaridad), “doy la bienvenida” (para saludar), entre otros. Por último, para los expositivos que sirven para emitir opiniones, clarificar usos, entre otras cosas, ejemplo de este tipo de acto son “respondo”, “enuncio”, “informo”, etc.

Para finalizar, Austin plantea que esta clasificación todavía es muy reducida, porque deja algunas expresiones sin ninguna clasificación, por lo tanto, sin ninguna explicación de por qué se emiten. Este autor, con su texto “Cómo hacer cosas con las palabras”, emprendió “la aplicación posible del tipo de teoría general que hemos estado considerando” (Austin, 1962: 211). No cabe duda, que posteriormente surgieron otros aportes y otras perspectivas relacionadas con los actos de habla, como la propuesta por Searle.

Según Searle, como plantea Alarcón, la primera distinción que hace es diferenciar el objeto ilocucionario de la fuerza ilocucionaria. La fuerza ilocucionaria será representada con una (F), su contenido proposicional con una (p). Lo más importante de esta diferenciación, es que la fuerza ilocucionaria, es decir, la intención puede separarse del contenido proposicional de la expresión lingüística. Por lo tanto, no toda expresión tiene un contenido proposicional como ¡Hurra!, sin embargo, sí tiene una intención o fuerza ilocucionaria. Este es el primer criterio que plantea para la clasificación de los actos de habla. Como segundo criterio, se encuentra “la dirección de ajuste entre palabras y el mundo” (Alarcón, 2008: 10), donde existen dos posibilidades: 1) que las palabras se ajusten al mundo o, 2) que el mundo se ajuste a las palabras. El tercer criterio dice relación con los distintos estados psicológicos que expresan los hablantes, porque al emitir un acto de habla, “el hablante expresa alguna actitud o estado psicológico hacia su contenido

proposicional” (Alarcón, 2008: 10). Este criterio se va a entender como la condición de sinceridad.

Searle, al clasificar, propone la siguiente lista de actos de habla: asertivos o representativos, directivos, comisivos, expresivos y, declarativos. Cada uno de estos actos son clasificados en la tabla N° 2, aplicando cada uno de los criterios vistos con anterioridad. (Tabla aplicada a la guía de unidad I).

Tabla N ° 2: Clasificación de los actos de habla, según la propuesta de Searle.

Nombre	Propósito	Mundo- lenguaje	Sinceridad
Representativos	Comprometer al hablante con la verdad de la proporción expresada	La palabra se ajusta al mundo y es verdad o no.	Tales actos se creen. Son evaluables según valoración Verdadero o Falso.
Directivos	Intentar que el oyente haga algo	El mundo es el que se ajusta al lenguaje	Conducen estado de deseo.
Comisivos	Comprometer al hablante en una acción futura	El mundo se ajusta al lenguaje	El hablante debe tener la intención o bien actuar como dice
Expresivos	Expresar el estado psicológico del hablante, especificado en la condición de sinceridad sobre el estado de cosas especificado en el contenido proposicional.	No hay dirección de ajuste.	Corresponder á al estado psicológico del hablante.
Declarativos	Modificar una situación, creando una nueva	Relación recíproca	Es irrelevante en quien habla.

Alarcón, (2008: 11)

Ejemplificando esta clasificación, los actos de habla representativos, donde el hablante expone una realidad, puede ser un cartel que diga “Fotocopias” que representa una realidad del mundo exterior. Para los actos directivos, donde una orden produce un efecto en la conducta del receptor, es decir, implica una voluntad del hablante, el ejemplo más adecuado es “no fumar” o “dime la hora”, porque al emitir ese enunciado supone el cambio de una conducta. Para los actos comisivos, donde el hablante se compromete a realizar una acción futura, sirven los enunciados como “mañana les traigo la prueba”, ya que implica realizar una acción futura. Los actos expresivos, donde se representa el mundo interior del sujeto, el siguiente enunciado “yo no escucho” o “siento frío” sirven para expresión es estado interior del hablante. Por último, el declarativo que implica el cambio en la situación actual, el ejemplo más claro es “presente” cuando un estudiante responde a la lista. Cambia la situación antes de decir ese acto y después de emitirlo, porque se entiende que el estudiante existe en la sala luego de decir “presente”.

II unidad: “Máximas de Grice”

Principio de cooperación

El principio de cooperación, supone que “entre los hablantes hay un acuerdo previo, tácito, de colaboración en la tarea de comunicarse” (Reyes, 2003: 38); es decir, al iniciar una conversación los interlocutores quieren comunicarse, existen una disposición para entablar la interacción entre ambos, sea este interlocutor conocido o no, quien va a intentar comprender lo que se está comunicando. Por esto, “la conversación comporta, normalmente, un esfuerzo por colaborar con nuestro interlocutor: los hablantes tienen por lo general algún propósito en común, más o menos definido, y tratan de alcanzarlo” (Reyes, 2003: 39). Además, los interlocutores tienen un propósito en común, por lo tanto, harán todo lo posible por hacer que la conversación sea lo más colaborativa posible.

Máximas de Grice

Como se dijo anteriormente, estas máximas son propuestas por Grice para regular el proceso de conversación, haciendo que este sea lo más colaborativo posible. A continuación se exponen cada una de las máximas, y sus submáximas expuestas por Grice (1975) en su libro “Logic and conversation”:

1.- Cantidad: se relaciona con la cantidad de información brindada por el emisor. Comprende las siguientes máximas:

- a) La contribución sea todo lo informativa que requiere el diálogo.
- b) No exista mayor información de la necesaria.

2.- Cualidad o Calidad: intenta que la información y contribución sea verídica. Comprende las siguientes máximas.

- a) No diga algo que crea falso.
- b) No emita algo improbable.

3.- Relación o Relevancia: en la conversación transmita información relevante y pertinente. Se espera que las intervenciones que realizan los interlocutores de la conversación se refieran a lo que se está hablando.

4.- Modalidad o Manera: se relaciona con el modo y el tipo de información que se quiere transmitir. Comprende una gran máxima: “sea claro”. También se complementa con las siguientes máximas:

- a) Evite ser oscuro al expresarse.
- b) No sea ambiguo.
- c) Sea breve.
- d) Proceda ordenadamente.

No debe considerarse que las máximas son reglas que deben seguirse, como se plantea en la siguiente cita: “Es fácil objetar que la mayor parte de los hablantes transgrede estas presuntas prescripciones, (...) un modo de expresar la categoricidad de sus presuposiciones que son la consecuencia de la transgresión natural de máximas” (Bertucelli, 1996: 55). Como plantea Escandell (2003), las máximas son un principio descriptivo que servirán para regular el proceso comunicativo, procurando que éste tenga sentido y sea comprendido por los interlocutores.

Idealmente, las máximas deben ser cumplidas considerándolas como un previo acuerdo entre ambos participantes, sin embargo, si uno de los interlocutores viola deliberadamente las máximas siendo poco colaborativo en la conversación, éste puede ser sancionado socialmente, además “se expone a las protestas y advertencias de los otros participantes, e incluso a ser excluido del diálogo por ellos” (Escandell, 2003:78).

No obstante lo anterior, lo relevante dentro de la teoría de Grice es que considera que lo más importante no es el cumplimiento de las máximas como si fueran una obligación o mandato, sino que los hablantes que participan en la conversación “actúan como si descontaran su cumplimiento” (Reyes, 2003:41). Por lo tanto, lo principal de esta teoría es proporcionar ciertos principios adecuados para beneficiar el proceso comunicativo, sin embargo, los discursos de cada hablante están configurados para violar las máximas,

sin preocuparse de su cumplimiento. Cuando uno de los hablantes no cumple con las máximas, el otro no va a considerar que este no las está cumpliendo, pensará que el hablante quiso decir otra cosa, por lo tanto, como se mencionó anteriormente, surgirán las implicaturas.

5.4 Orientaciones para los establecimientos que aplicarán la propuesta pedagógica

A continuación, se plantearán algunos pasos que los establecimientos pueden llevar a cabo para complementar la propuesta pedagógica implementada por los profesores de cada jefatura. Cabe recordar, que el motivo de esta propuesta es mejorar las interacciones comunicativas de los estudiantes, por medio del uso de dos teorías pragmáticas: Actos de habla y Principio de Cooperación. Además, de mejorar la competencia comunicativa de cada estudiante, lo que permitirá desarrollar las habilidades necesarias para la inserción a la sociedad actual.

La propuesta incluye indicaciones que el establecimiento puede seguir como apoyo, complementado el área disciplinar con actividades donde se apliquen dichos conceptos, involucrando a toda la comunidad escolar.

Indicaciones:

1.- Haga que sus estudiantes participen activamente en la creación de actos cívicos dentro del establecimiento. Esto ayudará a que ellos mismos apliquen los conocimientos vistos en el módulo didáctico como ser breve, claro, directo, entre otros.

2.- Proponga que los profesores de otras áreas disciplinares (Matemática, Física, Música, entre otras) incentiven las exposiciones orales. No dejen que

éstas se reduzcan sólo a la disciplina del lenguaje. Esto ayudará a que los estudiantes estén practicando constantemente las teorías comunicativas.

3.- Plantee a los profesores jefes que los estudiantes participen constantemente en las reuniones de apoderados, exponiendo sus opiniones frente a ellos. Esto les permitirá adecuar sus recursos lingüísticos a diversas situaciones comunicativas, en este caso, de índole formal.

4.- Proponga al Centro de Estudiantes de su establecimiento, la visita de éste a los cursos, planteando los objetivos de su proyecto, y recogiendo las opiniones de cada uno de los estudiantes del colegio.

5.- Los estudiantes de cada curso, representados por la directiva, podrán exponer sus opiniones o sugerencias al director o jefe de UTP del establecimiento. Éste último deberá estar dispuesto, acogiendo en su oficina a este grupo de estudiantes. Por un lado, esto ayudará a que los estudiantes se expresen con claridad y formalidad frente a las autoridades. Por otro lado, incentivará la participación de éstos en la unidad educativa, ya que sus aportes han sido considerados.

6.- Cree talleres de debate, foros, mesa redondas, entre otros, donde los estudiantes puedan participar activamente, siendo ellos los que dirigen y proponen las temáticas a discutir.

Capítulo V

6. Conclusiones

Desde los inicios de esta investigación, se propuso investigar las competencias pragmáticas, primero, porque la mayoría de las investigaciones están enfocadas al área de la comprensión lectura, siendo ésta el eje principal del mejoramiento en la disciplina del lenguaje. Sin embargo, a lo largo de este proceso, también, surgió la motivación de investigar cómo se desenvuelven los estudiante dentro de sus interacciones comunicativas, en otras palabras, cómo conversan y se entienden entre ellos, ya que durante el proceso de las prácticas profesionales se observó que los estudiantes no desarrollan un comunicación clara y eficiente.

Por lo tanto, este estudio se fundamentó en la teoría de la competencia comunicativa expuesta por Pilleux (2001), porque apunta que para obtener esta competencia se debe incluir el dominio de la competencia pragmática; orientada, directamente, al uso de teorías pragmáticas, tales como: actos de habla de Austin (1962) y principio de cooperación de Grice (1975) (implicatura y presuposición). Además, cabe señalar que se añade el principio de cortesía de Levinson (1978), porque beneficia el trato entre los interlocutores.

Al realizar el estudio, se pudo evidenciar que, realmente, existen deficiencias notorias en el uso de las teorías nombradas con anterioridad. Por ende, se cuentan con los recursos para realizar estrategias, que apunten a presentar aquellas teorías que componen la competencia pragmática para que, de esta manera, los estudiantes puedan aplicarlas en las interacciones comunicativas que desarrollen.

En relación con el objetivo general, el cual hacía alusión a evidenciar las deficiencias pragmáticas de los estudiantes de cuarto medio de tres colegios de Santiago, se puede aseverar que fue cumplido a cabalidad, como representación de esto, a continuación, se presentan las principales falencias en este tipo de competencias: en las máximas de cooperación, tanto en las entrevistas como en las clases de orientación, la máxima que más se transgredió fue la de relación o relevancia, debido a que los alumnos olvidan el contexto comunicativo que enfrentan, por ejemplo, en las entrevistas no contestan lo que se les pregunta, mientras que en las clases de orientación, la poca relación de sus mensajes no pasa porque olviden el tema por el cual están debatiendo, sino lo que ocurre es que tienen la intención de respaldar su opinión, sobrecargan su mensaje de información lo que conlleva a que este exceso sea, en la mayoría de los casos, irrelevante.

Las falencias que se observan en los actos de habla, hacen alusión a la inutilización de algunos de estos, es decir, los alumnos no desarrollan las distintas intenciones que se representan a través de los actos de habla, por ende, no desarrollan a cabalidad la competencia comunicativa. El acto de habla que menos utilizan los estudiantes es el acto de habla compromisorio 8%, esto se debe a dos fenómenos: el primero, es actitudinal, ya que los alumnos no se comprometen a cambiar una actitud personal por voluntad propia, o sea, asumen compromisos solamente si son obligados; el segundo fenómeno que se evidencia se orienta a la comunicación, ya que los alumnos no prometen, por ejemplo no juran, no garantizan, entre otras.

El común denominador de todo el análisis ha sido el tratamiento que le dan los alumnos a la cortesía verbal, ya que en la gran mayoría (menos en la clase de orientación de ODB, donde hubo una igualdad en porcentajes entre A.A.I.N y A.A.I.P) el acto amenazador de imagen negativo predomina absolutamente. Esto se debe a que los estudiantes siempre tienen la

intención de agredir la imagen del otro para así poder lograr que la opinión propia sea la valedera. Provocando un desarrollo malogrado de la competencia comunicativa, lo cual se evidencia en los análisis globales.

En relación a los objetivos específicos, se estima con seguridad que fueron alcanzados, ya que se reconocieron los elementos que constituyen las competencias pragmáticas, esto se evidencia en el desarrollo teórico sobre el principio de cooperación de Grice (1975), los actos de habla de Austin (1962) y la cortesía verbal de Brown y Levinson (1978). Otro objetivo era el de aplicar el análisis pragmático a la interacción comunicativa de los estudiantes, lo cual también fue logrado y se representa en el corpus de la investigación, donde las teorías mencionadas, fueron aplicadas a las entrevistas y a las clases de orientación, lo que dio por resultado un listado de falencias en la competencia comunicativa de los alumnos. Lo anterior se relaciona con el logro del objetivo específico número tres, ya que las falencias que se identificaron fueron analizadas a partir del efecto que producían en las situaciones comunicativas que se investigaron, por ende, se puede decir que el objetivo de analizar los efectos que se generan producto de las deficiencias en las interacciones comunicativas de los estudiantes, fue alcanzado. El último objetivo específico era el de proponer la aplicación de un módulo didáctico que contribuya a mejorar las competencias comunicativas, ante este, se menciona que se confeccionaron dos unidades de aprendizaje: la primera, trata sobre la presentación categorizada de los actos de habla y, la segunda, sobre los principios de cooperación. Cabe mencionar que ambas unidades se crearon en base a las falencias evidenciadas en el análisis.

En otro ámbito, cuando se analiza el grado de concordancia entre los resultados y la hipótesis que encauza la investigación, la cual dice: “las deficiencias comunicativas más evidenciadas al aplicar las teorías pragmáticas, serán las de: violación de la máxima de calidad y el acto

amenazador de imagen negativa”. Cabe mencionar que dentro del ámbito de las máximas, sí la de calidad se reiteraba varias veces, pero a ella se le suma la de relación o relevancia, siendo esta última la más transgredida por los estudiantes. En el caso de los AAIN, se dio lo que se anticipaba, ya que se evidencia su presencia muy por sobre el AAIP. Además, es importante acotar que en la aplicación de los actos de habla a las entrevistas y a las clases de orientación, se adquiere el conocimiento de que los alumnos casi no utilizan el acto de habla compromisorio.

Dentro de las múltiples limitaciones que se presentaron entorno a la investigación, existe una situación que destaca. Al principio se confeccionó un instrumento de medición que resultó no ser efectivo, ya que se creó una encuesta que estaba destinada a recolectar información sobre el sentido que tenían los alumnos en relación al concepto de amenaza, pero los resultados obtenidos representaban sólo las sensaciones de los estudiantes, por ende, no servía para realizar un análisis pragmático que evidenciara las falencias en la competencia comunicativa de los sujetos analizados.

Los principales hallazgos de esta investigación son los siguientes: 1) en la mayoría de los casos, la violación de una máxima conlleva a que se generen otras transgresiones, por ejemplo, cuando se viola la máxima de cantidad, la información que está demás, muchas veces, viola la máxima de relación o relevancia; 2) los alumnos desconocen los actos de habla, por ende, sólo utilizan algunos como el expositivo, en cambio, el acto de habla compromisorio tiene casi una nula aparición; 3) existen varios criterios que componen la competencia comunicativa, uno de ellos es la competencia pragmática; 4) al analizar las diferencias en las dimensiones religiosas de los colegios, previamente, se podía pensar que en el JTM, por ser laico, los actos amenazadores de imagen serían más reiterados, en relación al CCB, que tiene una dimensión evangélica muy predominante, pero los resultados

evidenciaron todo lo contrario, ya que los alumnos del CCB agreden mucho más la imagen negativa de sus compañeros en comparación al JTM.

6.1 Proyecciones

Al finalizar este proceso investigativo, no cabe duda que los nuevos campos de investigación son muchos. En una primera instancia, la proyección es ampliar el estudio desde lo evidenciado sobre las teorías pragmáticas en las interacciones comunicativas, a la creación de una intervención mayor. Es decir, una propuesta pedagógica aplicada por secciones de más horas pedagógicas donde se vaya evaluando constantemente la adquisición de la competencia pragmática. También, aplicar una intervención didáctica, donde se incorporen todas las competencias comunicativas, tales como la lingüística, la sociolingüística, etc. Es necesario crear un instrumento de evaluación, como una sección de módulos didácticos, que desarrolle las habilidades necesarias para establecer un proceso comunicativo eficiente.

En otro ámbito, correspondiente a la disciplina del lenguaje: la psicolingüística, puede ser empleada como otra área que ayude a descubrir por qué los estudiantes emplean algunos actos de habla y no otros. Es decir, si la utilización de los actos de habla están determinados por la personalidad o sentidos de cada hablante. Este estudio, puede resultar interesante, ya que incorporaría otras disciplinas que afectan directamente en el uso del lenguaje, en diversas interacciones comunicativas.

También, esta investigación puede proyectarse a un análisis comparativo entre los diversos establecimientos y ver cómo funcionan según las visiones y misiones de cada uno, estableciendo si estas son seguidas o no por los estudiantes en el modo de expresarse, por ejemplo, si en un

establecimiento se promueve fomentar el respeto entre los compañeros, éstos deberían emplear la menor cantidad de actos amenazadores de imagen negativa.

Por otro lado, pero siguiendo con la comparación, se puede ampliar mucho más la investigación, y aplicar este estudio en otras regiones, conociendo otras realidades lingüísticas que pueden resultar igual de provechosas, considerando la variables diatópicas del lenguaje.

Por último, y como una proyección más general, se puede seguir ampliando los estudios lingüísticos relacionados con las teorías pragmáticas, para incorporar mayores datos objetivos que sirvan para la implementación de estrategias pedagógicas en los establecimientos educacionales. Todo esto, en miras de una mejora importante en la comunicación entre los estudiantes y, que a lo largo de su proceso de aprendizaje, éstos desarrollen las habilidades y competencias necesarias para la incorporación en la sociedad actual.

7. Referencias Bibliográficas

- Austin, John L. (1997). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*, Barcelona: Paidós.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Coseriu, E. (1981). *Creatividad y técnica lingüística. Los tres niveles del lenguaje. Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Del Carmen, M. (1992). *El diálogo*. Editorial Gredos: Madrid
- Escandell, M. (2003). *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.
- Fasold, R. (1996). *La sociología de la sociedad: Introducción a la sociolingüística*. España: Visor libros.
- Haverkate, H. (1994), *La cortesía verbal*, Madrid: Gredos.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008) *Metodología de la investigación* México: Mc Graw Hill.
- Gil, J. (2001). *Introducción a la teorías lingüísticas del siglo XX*. Editorial Melusina: Buenos Aires.
- Labov, W. (2006). *Principio del cambio lingüístico*. Volumen I y II, Editorial Gredos: Madrid.
- Loprete, C. (1984) *“El lenguaje Oral”*, Buenos Aires: Plus ultra.

- Marcellesi, J. (1979). *Introducción a la sociolingüística*. Editorial Gredos: Madrid.
- OCDE-PISA. (2005), *Pisa 2003: Aprender para el mundo de mañana*. Disponible en desde internet en:

http://www.oecd.org/document/51/0,3343,en_32252351_32235731_39732595_1_1_1_1,00.html. Visitado 16/10/2009
- Reyes, G. (2003). *El abecé de la pragmática*, Madrid: Arcos libros.
- Searle, John R. (1994). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*, Madrid: Cátedra 1994.
- Van Dijk, T. (1998). *Texto y contexto*. Madrid: cátedra.

Revistas científicas

- Alarcón, M. (2008), *Austin y Searle: la relación entre verbos y actos ilocucionarios*, Revista de lingüística y literatura, Nº 19, Santiago, pág. 235-250.

Disponible en

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071658112008000100013&script=sci_arttext. Visitado 28/10/2009.
- Borzi, C. (1999), *Actos de habla directos e indirectos: El caso de la pregunta*. Revista ONOMAZEIN, Vol. 4, pág. 11-32

- Pilleux, M. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Estudios Filológicos, N° 36, pp. 143-152.

Disponible en internet desde:

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S007117132001003600010&script=sci_artt_ext. Visitado 16/10/2009

- Universidad de Concepción (2001). *“Una presentación del software multimedial actos de habla”*, Revista de lingüística teórica y aplicada. Vol. 39, Concepción. Pp. 139.