



FACULTAD DE PEDAGOGÍA
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

Estrategias didácticas para el desarrollo de comunicación oral en el aula

Tesis para optar al título de Profesor de Lengua Castellana y Comunicación
y al grado de Licenciado en Educación

Estudiantes: Daisy Morales
Raúl Soto

Profesora guía: Claudia Burgueño N.

Santiago
Julio de 2016

ÍNDICE

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Capítulo I: Marco teórico.....	6
1. Oralidad.....	7
2. Pragmática.....	11
2.1. Líneas de estudio de la pragmática.....	24
2.1.1. Teoría de los actos de habla de J.L. Austin.....	24
2.1.2. Teoría de los actos de habla de J.R. Searle.....	30
2.1.3. Teoría de la conversación de H.P. Grice.....	35
2.1.4. Teoría de la relevancia de Sperber y Wilson.....	38
2.2. Análisis de la conversación.....	40
2.2.1. Análisis del discurso y análisis de la conversación.....	42
2.3. Implicaturas conversacionales.....	43
2.4. Teoría de la relevancia.....	50
3. Registros de habla.....	60
3.1. Registro culto – formal.....	61
3.2. Registro culto – informal.....	61
3.3. Registro inculto – formal.....	62
3.4. Registro inculto – informal.....	62
4. La pragmática y el registro en el currículum escolar.....	62
4.1 La enseñanza y el aprendizaje de la oralidad.....	65
Capítulo II: Metodología.....	67
Antecedentes	67
Problematización.....	68
Justificación.....	69
Objetivos.....	71
Descripción conceptual.....	72
Capítulo III: Análisis e interpretación de datos.....	75

Rúbricas de observación.....	75
Categorías de análisis.....	79
Resultados y análisis.....	79
Capítulo IV: Manual didáctico.....	105
Presentación del manual.....	107
Objetivos.....	108
Estrategias didácticas y recomendaciones.....	109
Capítulo V: Conclusiones.....	119
Proyecciones.....	122
Referentes bibliográficos.....	123

RESUMEN

La presente investigación se centra en el eje de la comunicación oral. El estudio es abordado desde la perspectiva pragmática, enfocándose en los registros de habla, la teoría conversacional y la teoría de los actos de habla. En base a la perspectiva teórica empleada se observa la interacción docente-estudiante en distintos establecimientos de la región Metropolitana. El objetivo de este estudio es elaborar un manual didáctico que oriente al docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral. Este manual se crea a partir de los resultados obtenidos tras la recolección de datos por medio de rúbricas de observación, las que permiten identificar las necesidades de los estudiantes a la hora de enunciar un discurso oral.

INTRODUCCIÓN

Se entiende por comunicación oral cualquier forma comunicativa verbal que puede ser percibida a partir de sonidos que operan como instancias concretas de un sistema de unidades abstractas llamados fonemas. La oralidad es una capacidad innata en los seres humanos y se reconoce como el primer modo de comunicación complejo utilizado en las sociedades humanas, anteponiéndose a la escritura. A través de ella es posible organizarse y constituirse como seres humanos. Su importancia es radical tanto en su enseñanza como en su utilización. El estudio de la oralidad y, por tanto, de la conversación puede darse desde diferentes aspectos, centrándose en diversas teorías y propuestas de análisis. En la siguiente investigación se ha propuesto hacer un estudio de la conversación en el aula pedagógica, específicamente al momento de aprendizaje. El interés que se ha despertado en este grupo de investigadores hacia la conversación nace por medio de la consideración de su importancia y las aplicaciones en el aula como forma de enseñanza.

Es tal la importancia de la comunicación oral en la vida de las personas, que el MINEDUC en sus bases curriculares propone a esta como la base del desarrollo de las otras habilidades comunicativas existentes durante la escolaridad, pero pese a esto, en los colegios se sigue dando énfasis a las habilidades correspondientes a lectura y escritura. Lo anterior, sumado a la informalidad de las interacciones entre profesor / alumno, alumno / alumno y alumno / familia generan, por ejemplo, un empobrecimiento en el vocabulario del estudiante y su entorno debido al conocimiento mutuo que los participantes tienen sobre el tema del cual se habla, necesitando cada vez menos palabras para comprenderse entre sí.

Esta investigación se inscribe dentro de los estudios de la pragmática, disciplina que se enfoca en el uso de la lengua en su contexto, es decir, la relación entre el signo y el usuario en contexto. Así, los referentes teóricos que fundan los análisis son las máximas conversacionales de Grice (1967) y la teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986). De manera que, el objeto de estudio

estará centrado en las estrategias comunicativas del docente, aplicadas en el aula en el momento de enseñar a los estudiantes.

Se entiende que uno de los elementos centrales y medulares es el profesor; el docente que se encarga de la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes dentro del aula. La mediación que establece el profesor dentro del aula se hará por medio de las reglas y normas que establezca, siendo la conversación que establece con sus estudiantes lo fundamental. Dentro de la conversación se puede apreciar aspectos disciplinares y normativos que el profesor ha ido desarrollando o imponiendo dentro del aula.

En las páginas que siguen, se pretende generar actitudes que optimicen el desarrollo de la práctica pedagógica. La investigación fue realizada en tres establecimientos de la región metropolitana, abarcando desde séptimo año básico hasta cuarto año medio. El estudio se llevó a cabo mediante la recolección de datos por medio del uso de encuestas y rúbricas de observación que medían el desempeño oral tanto de estudiantes como de profesores. Así, los resultados obtenidos fueron analizados mediante el uso de grillas elaboradas a partir de las máximas conversaciones de Grice y de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson.

El poder realizar este estudio en tres establecimientos educacionales diferentes y con gran variedad de niveles benefició la investigación respecto a la diversidad educativa en cuanto a formas pedagógicas de enseñanza y aspectos disciplinarios que se desarrollan.

Es importante poner especial atención a la justificación de esta investigación. Lo esencial reside en conocer y detallar las estrategias comunicativas empleadas por el docente, además de las causas que generan el mal desempeño oral de los estudiantes, esto con la finalidad de crear un manual didáctico, que oriente al docente en la utilización de diversas estrategias que le permitan promover de mejor manera la comunicación oral en sus estudiantes.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

La oralidad

1. Oralidad

Al hablar de producción oral en la sala de clases, es necesario considerar la comunicación como la competencia comunicativa fundamental en el desarrollo personal y social de una persona. Es importante reparar que el discurso oral es la base para el desenvolvimiento social, por lo tanto, es sustancial investigar el motivo de su deficiencia en los estudiantes.

Según la RAE, oralidad es lo que se manifiesta o produce con la boca o mediante la palabra hablada. Para muchos autores la expresión oral se percibe como un proceso natural inherente al ser humano que está en función de la comunicación.

Por otro lado, Walter Ong (1997:20) proporciona la siguiente definición:

"... llamo oralidad 'primaria' a la oralidad que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Es 'primaria' por el contraste con la oralidad secundaria' de la actual cultura de la alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión".

El autor sostiene que existen dos tipos de oralidad, la primaria corresponde a la oralidad de las culturas ágrafas, es decir, que no tienen ningún tipo de escritura, y la secundaria, relacionada al tipo de oralidad que se da en culturas que tienen el código escrito y que conviven con distintos medios de comunicación, en otras palabras, las culturas modernas.

Por otra parte, Daniel Cassany (1994: 84) sostiene que "la lengua como una forma de acción o de actividad que se realiza con alguna finalidad concreta". Por

lo tanto, define a la lengua como instrumento, donde el hablante busca lograr determinados objetivos de comunicación a través de ella. El autor divide en dos los aspectos de la expresión oral: el de la oralidad como código, entendida como portadora de las dos habilidades lingüísticas básicas del ser humano: hablar y escuchar y, por otro lado, como variedad lingüística funcional.

Cassany (1997: 87) sostiene que:

"El uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas, según sea el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación; o sea, según actúe como emisor o receptor, y según si el mensaje sea oral o escrito. (...) **Hablar, escuchar, leer, escribir** son las cuatro habilidades que el usuario de la lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. (...) Aquí las llamamos habilidades lingüísticas, pero también reciben otros nombres según los autores: destrezas, capacidades comunicativas o también macrohabilidades. (...) Las habilidades lingüísticas se clasifican de la siguiente forma, según el código oral o escrito y el papel receptivo o productivo que tengan en la comunicación".

Es importante mencionar que los alumnos inician su escolaridad con el dominio de la lengua oral en su enfoque coloquial o familiar, en este sentido se propone que la escuela desarrolle una capacidad crítica en sus estudiantes, para que se logre comprender qué es la oralidad.

Es necesario que los estudiantes entiendan que la oralidad es uno de los ejes de la vida social de toda comunidad, es decir, todo tipo de intercambio comunicativo se vehiculiza por este medio. Es, por lo tanto, un comportamiento generalizado e irremplazable para la supervivencia y desarrollo de la sociedad. Dado a la envergadura y transcendencia del discurso oral, es adecuado que en la sala de clases se profundice el estudio de la comunicación y expresión oral. Por medio de su estudio se observará cómo y cuánto evoluciona el estudiante en relación a su oralidad. Al observar estas evoluciones, se examinarán las imperfecciones y dificultades que se presentan en los alumnos.

Es relevante la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral, debido que, a través de un correcto y adecuado uso del lenguaje, se piensa, se aprende y

también se argumenta de manera lógica y fundamentada, facilitando así la interacción comunicativa de los estudiantes.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de la expresión oral, no siempre es concebido como un acto creativo y consciente realizado entre dos o más sujetos activos, es decir, los estudiantes no forman parte del acto comunicativo, no emiten opiniones, no solicitan información, no comparten ideas, sino que solo se limitan a escuchar y escribir lo que el docente explica. La dinámica que se da en la sala de clases se condiciona a preguntas y respuestas. No se observa una modulación adecuada, no existe entonación ni dicción, los estudiantes utilizan un vocabulario pobre, deficiente en cuanto a la selección de palabras o expresiones que amplíen la conversación.

Es importante considerar definiciones que realizan los diferentes autores acerca del significado de la interacción comunicativa dentro del aula. Se toma en cuenta, que la sala de clases es un contexto diferente al resto de las situaciones comunicativas que se puedan experimentar. La comunicación en el aula es comprendida como un proceso de intercambio de información entre el profesor y el alumno y entre compañeros entre sí, esto tiene como finalidad las relaciones personales que se vayan generando y también, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, este pronóstico no siempre funciona. Según Mercedes Charles (1999) quien señala:

"La comunicación en la sala de clases es proceso de producción-recepción de complejos efectos de sentido (y no solo de información), a partir del lugar los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico-cultural de que son portadores en virtud de su situación o posición de clase".

De acuerdo a estos planteamientos, es fundamental explicar las situaciones de relación interpersonal y grupales que se llevan a cabo dentro del aula. Se considera que estas relaciones son el resultado de la necesidad de comunicación y de los distintos roles, reglas e interacciones que se generan.

La comunicación entre el maestro y el alumno es esencial cuando surge algún problema o cuando se requiere intercambiar información o también concepciones de la realidad. Es importante comprender que la comunicación va más allá de la dinámica conocida (profesor habla y alumno escucha). No se puede olvidar que en todas las interacciones se envía y se recibe un mensaje, debido a que algunas veces los profesores creen que solo mandan un mensaje, pero olvidan el tono de su voz, las posiciones de su cuerpo, las palabras que usan y los gestos que realizan. Lo anterior recibe el nombre de *metacomunicación*.

David Fragoso (1999), realiza una profundización en relación al mensaje de doble significado. Su escrito busca reflexionar en cuanto a la comunicación en la sala de clases y el diálogo que se establece entre profesor-alumno, alumno-alumno. En diferentes oportunidades los estudiantes responden con agresividad o cinismo y muchas veces no comprenden el motivo de su condición, esto ocurre debido a que en el momento del intercambio comunicativo, el mensaje puede venir con una sobrecarga de metacomunicación.

La psicología del estudiante

Piaget (1987), indica que el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: estructural y funcional. La primera surge desde las estructuras biológicas que determinan al individuo, mientras que, la herencia funcional es generada por diversas estructuras mentales, que aumenta según el grado de conocimiento que el sujeto recibe a medida que interactúa con el entorno.

Piaget esclarece que, dentro de las conversaciones de los niños se pueden diferenciar dos grupos: egocéntricos y socializados. El niño egocéntrico es aquel que habla sin el objetivo de establecer comunicación con otro, mientras que, el niño socializado, es quien comienza a generar diálogos, por lo tanto, sí considera el lenguaje de su interlocutor. Tomando en cuenta lo anterior, resulta fundamental desarrollar el lenguaje de manera social.

Según Vigotsky (1934):

"El conocimiento es un medio de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio, entendido, social y culturalmente, plantea que las funciones psicológicas (inteligencia, memoria y lenguaje), son resultado de la comunicación y las herramientas básicas de la comunicación son los signos que a su vez son la acción interiorizada que resulta cuando el ser humano sustituye las acciones limitadas físicamente mediante un signo".

El conocimiento es el resultado de la interacción social. Es en la interacción con los otros sujetos sociales cuando se desarrolla y adquiere conciencia de lo que es el hombre para la sociedad. Es fundamental que el estudiante comprenda que se encuentra frente a más personas y que debe relacionarse e interactuar con ellas. Es importante que se conozcan los códigos sociales, los símbolos, señales, costumbres, etc. Este conocimiento solo se consigue a través de la comunicación y expresión oral.

Una de las teorías de Vigotsky es la denominada *Zona de Desarrollo Próximo*, entendida como la capacidad innata para realizar algunas acciones de manera auto-valente y otras, donde requiere de la ayuda de un experto para construir su conocimiento. Se observa entonces que para Vigotsky el desarrollo de un individuo no es un proceso estático, sino que por el contrario, es un proceso completamente activo donde debe existir una clara relación entre aprendizaje y desarrollo, dado que los procesos de aprendizaje ponen en marcha los de desarrollo y así permiten que haya una evolución del individuo/estudiante.

Por lo demás, la *Zona de Desarrollo Próximo* considera dos niveles en la capacidad del estudiante. Por una parte, se encuentra el límite de lo que él puede hacer solo, denominado por Vigotsky como *Nivel de Desarrollo Real*, y por otro lado, lo que el estudiante puede hacer con ayuda del otro, llamado *Nivel de Desarrollo Potencial*. Es fundamental la temática propuesta por Lev, debido a que facilita la creación y diseño de estrategias de enseñanza, que sean apropiadas para cada alumno en relación a su inteligencia y su forma de adquirir conocimientos y por supuesto, mejora también las relaciones sociales y contribuye

al mejoramiento de la comunicación entre estudiantes y la del profesor con los estudiantes.

Las personas que interactúan con los estudiantes, son en cierto modo, las responsables de que aprendan. Son aquellas personas las que incentivan el desarrollo psicológico y constructivista del estudiante es, por lo tanto, radical que el estudiante comprenda que la sala de clases es el lugar indicado para el aprendizaje e intercambio de comunicación. Es elemental que el estudiante reflexione acerca de lo que significa asistir a la escuela y lo que se logra conseguir en ella. La comunicación oral posee su pilar en la práctica y en la manera en que se ejercite, por lo tanto, como señala Tusón(1985), es trascendente que el estudiante considere y analice los hechos comunicativos que ocurren en el aula, pues es este el lugar adecuado para el aprendizaje de la comunicación y expresión oral.

La presente investigación se centra en la creación de estrategias didácticas con la finalidad de promover y facilitar el desarrollo de la comunicación y expresión oral en los estudiantes de enseñanza media.

Para llevar a cabo lo anterior, se recogerá información por medio de observación en aula, con el fin de analizar las interacciones comunicativas de los estudiantes. Además de la observación de clases se entrevistará a estudiantes y profesores de distintos colegios y niveles educativos para realizar un análisis comparativo de las diferentes realidades sociales de los jóvenes y de las diversas estrategias didácticas que utilizan los profesores a la hora de enseñar y promover la expresión oral.

A continuación, se presentan los fundamentos pragmáticos que sustentan esta investigación.

2. Pragmática

Es la disciplina encargada de estudiar el lenguaje en relación a sus usuarios y a la situación comunicativa. Pese a la sencillez de la definición, se generaron diversas discusiones acerca de los límites y las posibles líneas de estudio que surgen desde esta disciplina.

La interpretación de las palabras según su contexto enunciativo ha generado gran cantidad de estudios que le permiten a la pragmática extender su campo de estudio. También ha sido posible agregar distinciones y derivar otras en función de promover el uso adecuado de la palabra en contexto.

La situación comunicativa es determinada por el contexto que la enmarca, por otra parte, la interpretación de las palabras según su contexto enunciativo ha generado gran cantidad de estudios que le permitieron a la pragmática extender su campo de estudio. También ha sido posible agregar distinciones y derivar otras en función de promover el uso adecuado de la palabra en contexto.

La pragmática está centrada en el estudio del lenguaje a partir de la situación comunicativa en que este se desarrolla; situación que le permite acercarse cada vez más a la función básica del lenguaje: comunicar.

Debido a la importancia que se le entregó a la actividad comunicativa, se potenció sobremanera la necesidad de nuevos estudios que mirasen el lenguaje desde otra perspectiva, dejando atrás tanto el estudio comparativo, como el descriptivo.

El campo de estudio de la pragmática se amplió de tal manera que son variadas las disciplinas que se unen para llevar a cabo nuevas investigaciones y estudios. Los diversos aportes que ha recibido la pragmática surgen de distintas disciplinas que se fueron relacionando con los estudios del lenguaje, entre las que encontramos la sociología y la psicología del lenguaje, entre otros.

Otra disciplina que se encuentra estrechamente ligada a la pragmática es la gramática, ya que esta es la encargada de regular la lengua a través de reglas

sintácticas, las que dan paso al estudio de las competencias lingüísticas. Este estudio comprende los aspectos gramaticales y los pragmáticos. Una vez identificadas las correspondencias existentes entre ambas disciplinas se da paso a la posibilidad de utilizar las variantes de los estudios que permitan entrelazar las categorías.

En 1938, Charles Morris, establece y diferencia un trío inseparable y estrechamente ligado dentro de la semiosis: sintaxis, semántica y pragmática. Siendo la sintaxis la encargada de la relación entre signos, la semántica la encargada de los elementos designados y la pragmática de los usuarios de una determinada lengua.

La pragmática es para Morris, una de las tres dimensiones en las que se articula la semiosis. A su vez define la semiosis como un proceso mediante el cual cualquier cosa funciona como "signo". Tal proceso presupone al menos tres factores: 1) Lo que actúa como signo (el vehículo); 2) aquello a que el signo hace referencia (el designado); 3) el efecto sobre un intérprete por el cual el objeto en cuestión se convierte en signo por este interprete (el interpretante) (Bertucelli, 1993: 27)

"Debido a la estrecha relación existente entre estas disciplinas, Bertucelli sostiene que "la pragmática es la parte de la semiótica que se ocupa del origen, del uso y de los efectos de los signos sobre el comportamiento (...) la pragmática estudia el origen, el uso y los efectos de los signos en el comportamiento global de los mismos intérpretes (Bertucelli, 1993: 30-31)"

En sus estudios sobre pragmática, Bertucelli (1993), pone atención principalmente en las reglas que priman en el comportamiento de los hablantes.

Por su parte, Morris (1938) propone la noción de comportamiento para explicar las acciones humanas o conductas que trascienden en las posibilidades que demuestra la palabra pasiva y que surge en contextos determinados, permitiéndole de esta forma, establecer el verdadero significado en un determinado momento.

“Las reglas pragmáticas no son sino la explicitación de costumbres de comportamiento garantizadas por las respuestas que la colectividad aprende a formular cuando se usan reiteradamente determinados signos” (Bertucelli, 1993:30).

En la cita anterior, Bertucelli hace referencia a las relaciones que estudia la pragmática, afirmando que esta disciplina se encarga de relacionar los hechos lingüísticos de las expresiones tomando en cuenta al contexto, por lo tanto, no puede ignorar ni separar ninguno de los campos que estudian la lengua.

Tomando en cuenta todo lo anterior, es posible decir que la pragmática es la disciplina encargada de estudiar el lenguaje, tomando en cuenta la situación comunicativa, factor que indica que es la disciplina que se encarga de estudiar el uso del lenguaje en los seres humanos en determinados contextos.

Por otro lado, Morris (1938) señala que “el uso de la lengua traslada su foco investigativo desde el significado al significar”, aclarando que con “uso” se refiere al uso individual de una persona libre que utiliza las formas que considera mejor, pero que es un uso coordinado y regulado socialmente (Bertucelli, 1993: 36).

Al momento de utilizar el lenguaje, el individuo realiza un proceso cognitivo donde el elemento principal es él mismo, lo que quiere decir que el hablante o su interlocutor utilizará el lenguaje de manera funcional, es decir, el lenguaje será utilizado de la manera que mejor funcione.

Levinson realizó un análisis de carácter inductivo para llegar al concepto de pragmática, aludiendo a inferencias, interpretaciones y propósitos de los participantes:

A partir de sucesiones de enunciados, junto con asunciones de fondo acerca del uso del lenguaje, podemos calcular inferencias muy detalladas acerca de la índole de las asunciones que hacen los participantes y de los propósitos para los que se utilizan los enunciados. Para participar en el uso ordinario del lenguaje, uno tiene que ser capaz de hacer tales cálculos tanto en la producción como en la interpretación. Esta capacidad es independiente de

creencias, sentimientos y usos idiosincrásicos (...) y se basa en su mayor parte en principios bastante regulares y relativamente abstractos. La pragmática puede entenderse como la descripción de esta habilidad (Levinson, 1983: 46).

El autor plantea que, en la situación comunicativa, cobra importancia la producción oral y la interpretación de esta, debido a la capacidad de realizar las acciones pertenecientes a la habilidad de razonamiento de los interlocutores. Además de lo anterior, Levinson, toma en cuenta la abstracción de significados, ya que este proceso también pertenece a la idea de pragmática.

"El contexto, por su parte, es un elemento básico de la pragmática. Esto debido a la gran influencia que su participación ejerce dentro de los procesos estudiados en esta disciplina. Es gracias a esto que el contexto puede ser señalado como un "conjunto de conocimientos y creencias compartidos por los interlocutores de un intercambio verbal y que son pertinentes para producir e interpretar sus enunciados, (Reyes, 1996: 19)."

Por otro lado, revisemos la siguiente afirmación:

Las palabras significan por sí mismas. Piénsese en la diferencia "¿qué quiere decir esa palabra?" y "¿qué quieres decir con esa palabra?". En el primer caso estamos pidiendo una información sobre el lenguaje. En el segundo caso, estamos planteando un problema de interpretación que tiene que ver con la intención del hablante al usar la palabra: estamos preguntando por el significado que debemos interpretar es ese contexto. (Reyes1996: 7)

Con esta distinción, Reyes, además, hace referencia a la semántica como la disciplina que estudia el significado de la oración y la pragmática como la que estudia el significado del hablante, del que expresa sus enunciados en contexto.

Además del contexto, la situación comunicativa también posee gran importancia puesto que en ella logran distinguirse cuatro elementos básicos que se encuentran en continua interacción. El primero de ellos es el emisor, que es la persona encargada de emitir el mensaje con una intención comunicativa poniendo

en juego el principio de adecuación. En segundo lugar, se encuentra el destinatario, que es la persona hacia quien se dirige el mensaje; este lo recibirá consciente de la posibilidad de intercambiar roles con el emisor-destinatario. El tercer factor influyente en la situación comunicativa es el contexto, que será entendido como la situación espacio-temporal y temática-cultural en que se produce la situación comunicativa. Finalmente, en cuarto lugar, se encuentra el enunciado, es decir, la realización lingüística de los hablantes.

Otro elemento importante en la producción lingüística es el enunciado, puesto que los hablantes lo potencian dentro de la situación comunicativa a través de las diferentes posibilidades que presenta: “el sujeto hablante utiliza las posibilidades que ofrece el sistema en el plano sintáctico, léxico, fonético, según modos individuales dictados por la representación que él mismo realiza del propio interlocutor” (Bertucelli, 1993: 79).

El enunciado ha sido definido por Reyes como la unidad comunicativa que “equivale a la intervención o contribución de un hablante en una conversación, y que puede consistir en una oración completa o en un fragmento de oración. Son oraciones puestas en uso, es decir, en contexto” (1996:13).

Resulta fundamental asumir el enunciado como una acción, puesto que:

“(…) para enunciar incluso la cosa más pequeña, es necesario que el pensamiento se convierta en acción y se imponga por medio del lenguaje; es necesario que este último sea penetrante, incisivo, enérgico, suplicante, a menudo incluso hipócrita” (Bally, 1913, en Bertucelli, 1993).

Por lo tanto, la situación comunicativa se entenderá como el motivo de estudio de quienes centran su atención en los procesos desarrollados entre los usuarios del lenguaje.

La interacción también ha cobrado importancia dentro de estos estudios debido a las posibles relaciones que podrían establecerse dentro de la comunicación, tomando en consideración las distintas aspiraciones y niveles de

interacción. En la pragmática se establecen dos niveles de interacción, donde el primer nivel se da entre los hablantes (emisor, destinatario) que participan del proceso comunicativo.

Segundo, la interacción entre el lenguaje y el mundo en el que se desarrolla, es decir, el contexto:

En consecuencia, el concepto de uso lingüístico presupone el de una interacción comunicativa o de diálogo. La adaptabilidad y la variabilidad se producen en cuanto existe un objeto al que se dirige el acto de comportamiento: el diálogo es pues, desde la perspectiva pragmática, un carácter estructurante del lenguaje y, como consecuencia, el análisis de la conversación (entendida aquí como interacción verbal) no es simplemente un campo de investigación sino una exigencia metodológica en el estudio del uso lingüístico (Bertucelli, 1993: 110).

El estudio pragmático se encarga de estudiar el lenguaje y el mundo en que se desarrolla, analizando los enunciados de manera contextual. El tipo de respuestas que se busca son respuestas adecuadas, es decir, que estas interactúen en el momento que fueron emitidas y con los participantes de la comunicación. La adecuación es un aspecto fundamental dentro del enfoque que se presenta. En muchos casos, la intención comunicativa del hablante no se expresa de la mejor forma, por lo que aparecen problemas como las confusiones, errores de interpretación, enunciados incompletos, etc. En estos casos se evidencian problemas en la adecuación de la emisión en la intención:

Al elegir una manera de expresarnos, adaptamos nuestro discurso a un conjunto de factores (lo que queremos obtener, lo que creemos, etc.), y los interlocutores reciben estos mismos factores, creándose a su vez un ambiente que influye en el curso de la interacción orientando las iniciativas de elección siguientes (Bertucelli, 1993: 108).

Resulta imprescindible la correcta adaptación del enunciado, ya que esta es la clave para el desarrollo de la comprensión del oyente, pues:

Las posibilidades y elecciones de adaptación son importantes para los contenidos proposicionales y su articulación formal, el tipo de acto lingüístico, la organización retórica del discurso, el nivel de formalidad, el estilo ductivo, el código, el canal y el sistema semiótico (pág. 112).

La intención es un elemento imprescindible dentro de la comunicación, puesto que, para asegurar que existe comunicación, debe existir primero la intención de comunicar. Esta distinción deja fuera los indicios producidos sin intencionalidad.

Dicho otra forma, en la intención se establecerá el propósito o la meta que el emisor busca conseguir a través del enunciado emitido. Por su parte, las relaciones se podrán constituir entre el emisor y el contexto de enunciación (espacial-temporal, temático-cultural), como ente el emisor y el receptor, con la posibilidad de intercambiar papeles.

En la relación establecida entre los interlocutores se encuentra la *distancia social*, aspecto que influye en la situación comunicativa (cómo es lo dicho, qué es lo dicho, bajo qué circunstancias, valores concretos de los elementos):

Es la relación entre los interlocutores [Emisor → destinatario y, en consecuencia, destinatario → emisor] tal y como la configuran los patrones sociales vigentes en cada cultura (...) es el tipo de relación que se establece entre [por ejemplo] empleado y cliente en virtud de diversos factores, tales como los roles que a cada uno corresponden, la edad o el grado de conocimiento previo (Escandell, 1998:5).

Hasta el momento se han revisado los planteamientos de distintos autores, poniendo de manifiesto una serie de elementos. Cabe mencionar que a partir de los elementos analizados y las formas de abordar la disciplina surgen diversas líneas de estudio. Dentro de estas perspectivas se ha revisado enunciado y contexto, siendo estos, los más básicos, sin embargo, es posible agregar las siguientes:

- Perspectivas de estudio de la pragmática:

- Enunciado.
- Contexto y proformas.
- Subjetividad y objetividad.
- Actos de habla.
- Condiciones de verdad y presuposición.
- Implicaturas conversacionales.

Como se ha observado durante el estudio, es posible afirmar que el enunciado es un elemento propio de la pragmática y que este se relaciona con la situación del hablante-oyente en la producción lingüística, unida al contexto. Por su parte, comprensión e interpretación pertenecen a la situación que se determina dentro de la pragmática respecto al enunciado.

Desde esta perspectiva, el contexto resulta ser temporal-espacial y temático-cultural. Su relevancia en la pragmática radica en la ayuda que brinda para la comprensión de enunciados, que sin tomar en cuenta su contexto de enunciación, serían imposibles de comprender.

Dentro del contexto, se sitúa la distancia social como elemento metacomunicativo determinante. Existen elementos que complementan la producción lingüística y provienen del contexto: son aquellas palabras que conectan de manera simultánea el contexto con la producción lingüística. Algunos ejemplos son:

*No **hagas eso***

*Se fue de **aquí***

*No **lo** traían*

En el ejemplo, las palabras destacadas representan aspectos contextuales que no se encuentran explícitos en las oraciones enunciadas. En la primera oración **eso** se puede referir a una acción que no es correcta y que alguien, posiblemente un niño, está ejecutando. La negación de la misma refiere a la no ejecución. En la segunda oración, **aquí** es un lugar determinado, del cual alguien

se ha ido. En la tercera oración, **lo** puede ser un artefacto que se pidió y que no fue llevado al lugar en que se necesitaba. Las tres palabras ennegrecidas necesitan del contexto para ser comprendidas e interpretadas. A esto se les llama proformas. Un tipo de proformas son pronombres y adverbios que cumplen estas funciones, gramaticalmente se les llama deícticos. De aquí se deriva la anáfora y la catáfora. Siguiendo a Reyes, los deícticos “hacen conexiones entre lo que se dice y entidades del contexto (...) están al límite entre la semántica y la pragmática: pronombres personales, expresiones (aquí, allá ahora) y tiempos verbales” (1996:16).

Para referirse a subjetividad y objetividad, Frías Conde (2001) hace la siguiente aclaración:

El **discurso** tiene mucho que ver con la situación de enunciación subjetiva y la deixis, con abundancia de la primera y segunda personas. Junto a estos elementos, ciertos tiempos verbales (como el presente) tienen mayor tendencia a ser utilizados en el discurso. Se trata, por tanto, de un uso del lenguaje en el que predomina lo subjetivo y lo oral.

El **relato** (relato histórico en Benveniste) no tiene presente la situación de enunciación (el contexto, en otras palabras), donde el enunciador actúa como si los acontecimientos se narrasen por sí mismos. Hay predominio de los tiempos de pasado y de las terceras personas; su uso más generalizado es en el lenguaje escrito y predomina lo objetivo.

De todos modos, no conviene identificar el discurso con el lenguaje oral y el relato con el lenguaje escrito. Pese a que en la mayoría de los casos es así, lo objetivo puede aparecer en el discurso y éste puede realizarse como lengua oral (Conde, 2001:86).

Los actos de habla provienen de John Langshaw Austin (1962) y fueron desarrollados por John Searle (1986). Para establecer los actos de habla, Austin estima que para hacer un acto de habla es necesario efectuar tres actos al mismo tiempo, a saber: el acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo. En consecuencia, estamos frente a los momentos en que se producen los enunciados, por esta razón Searle

plantea que lo más importante es el acto ilocucionario, pues en él se encuentra la intención y, por consiguiente, la fuerza con la que está planteado el enunciado.

En lo que respecta a las nociones de verdad y falsedad se establece que en el momento en que el enunciado se desdice de la realidad que emite se considera falso, pues su interacción con el contexto es nula, por ejemplo: *el Presidente de México es chileno*. Sabemos que, para ser presidente de un país, se requiere tener nacionalidad del país al que gobierna. Las realidades a las que se alude pueden ser presupuestas, estar de forma implícita, por ejemplo:

- *Hoy hace mucho frío*, de lo que se puede presuponer que *nos encontramos en invierno*
- *Josefa está llorando* de lo que se puede presuponer que el hablante advierte la posibilidad que el receptor *se encuentra triste*.

En la mayoría de las situaciones comunicativas, las presuposiciones funcionan de manera simultánea a la conversación que está siendo llevada a cabo. De esta forma, el conocimiento del hablante-oyente va variando y construyéndose respecto a la situación enunciativa de cual.

Sobre las implicaturas es necesario destacar a Grice (1975), debido que su propuesta de la teoría de las implicaturas refiere “un tipo de inferencia plenamente pragmática cuyo reconocimiento tiene consecuencias relevantes en la discusión de la relación entre semántica y pragmática” (Bertuccelli, 1993: 54). Aquí nos encontramos frente a un enunciado que posee un significado adicional. Grice considera como aspecto central de las implicaturas el *principio de cooperación*: “[C] contribuye a la conversación de modo solicitado, en la fase requerida, con un objetivo común inmediato y de la forma consecuente con los compromisos conversacionales establecidos” (Bertuccelli, 1993: 55).

Para que una implicatura sea tal, Grice (1975) precisa que:

se debe poder calcular y explicitar en términos de razonamiento (...) presupone 1) el significado convencional de las palabras usadas y la identidad de cada referencia; 2) el principio de cooperación; 3) el contexto lingüístico y situacional en el que se ha pronunciado el enunciado; 4) un conjunto de conocimientos; 5) el conocimiento o suposición del hecho de que todos los elementos anteriormente citados son accesibles a los participantes (Bertucelli, 1993: 58).

La información que contiene la implicatura debe ser intencional, existe una intención de transmitir por parte del emisor. La misma información es inferida contextualmente, es decir, deducida a partir del contexto y la producción lingüística, de esta forma, el significado literal del mensaje queda relegado a otro nivel. La información de la implicatura se añadirá al significado literal de la producción lingüística emitida.

“Las implicaturas son independientes de las estructuras lingüísticas, no se encuentran en el diccionario, dependen del contexto” (Reyes, 1990: 29). De esta forma, las implicaturas son provocadas por la producción lingüística enunciada (palabras), pero no están en aquella producción.

De aquí se proponen las *máximas conversacionales*, pertinentes a nuestro estudio y que serán revisadas más adelante.

Sperber y Wilson estudian las implicaturas que propone Grice e identifican que el *principio cooperativo* se produce por la intención de conocimiento del mundo, tomando de él lo que nos parece relevante. La diferencia más nítida con Grice se da en el nivel de lo implícito y lo explícito. Grice parte de una distinción entre lo que se dice explícitamente y lo que se implica. No se da ninguna explicación de la comunicación explícita. El principio de la relevancia pretende explicar la comunicación ostensiva en su totalidad tanto explícita como implícitamente. La propuesta de estos autores es mucho más compleja y se designa como Teoría de la Relevancia (1986). Este trabajo es fundamental para el desarrollo de esta investigación, por lo que será detallado en un apartado exclusivo.

Como se puede apreciar, las categorías que operan en la pragmática son muy amplias y constituyen diversas formas de acercamiento al lenguaje dentro de la situación comunicativa. Hoy, las aplicaciones de la pragmática se relacionan con temáticas conversacionales y van apareciendo aspectos antes no tratado como, por ejemplo:

Asumiendo como componentes pragmáticos fundamentales a) los asuntos del hablante acerca de su relación con el destinatario, b) la situación concreta en la que se produce la interacción y c) la medida en que se intenta modificar una o ambas de las condiciones anteriores, Lakoff propone la existencia de un componente pragmático constituido esencialmente por dos reglas: 1. Sea claro y 2. Sea cortés; la segunda de ella prevalece sobre la primera y se articula en las reglas

1. No te impongas

2. Ofrece alternativas

3. Contribuye al bienestar de tu interlocutor -sé amigable- (Bertucelli, 1993: 95).

El estado actual de la investigación teórica de la pragmática es extenso y se muestra comprometido con dimensiones de la lengua antes no concebidas como posibilidades de estudio. Así, aparece la idea de intención más allá de una meta o propuesta del emisor, relacionándose con la interacción de los participantes y construyendo significado junto con la *intención reflexiva* propuesta, anteriormente, por Searle (1986):

las intenciones de los participantes son “reflexivas” en cuanto presuponen que una parte de la intención comunicativa del hablante es la intención del oyente de reconocer dicha intención comunicativa. La relación entre el hablante y el oyente es posible gracias a la existencia de un “terreno común” (commonground), conjunto de conocimientos y creencias comunes adquiridas por vía cultural, lingüística o perceptiva. Si no presuponemos la existencia de conocimientos comunes de fondo, no podremos entender ningún proceso de interacción social (Bertucelli, 1993: 103).

De lo revisado, se puede observar que la pragmática considera distintos elementos de diverso horizonte. Destacamos que Bertucelli afirma:

la pragmática no considera simplemente los aspectos externos del lenguaje; también estudia la interacción entre: a) factores internos (cognitivos) implicados en el proceso de manifestación externa (social) del lenguaje social y b) factores internos implicados en el cálculo mental que subyace a las estructuras de secuencias gramaticales. De esta interacción, como hemos visto, deriva la “adaptabilidad” de los enunciados a la situación comunicativa y en tal interacción residen los presupuestos de la “funcionalidad” del lenguaje verbal (1993:113)

Así, las distintas teorías van complementándose, comprobando normas y leyes, agregando aspectos y trabajando con otras disciplinas, permitiendo realizar y desarrollar nuevos estudios que han abierto el mundo de la pragmática a otros campos académicos.

2.1 Líneas de estudio de la pragmática

Dentro de la pragmática se distinguen diversas líneas de estudio, en las cuales se asume que el contexto de producción de los enunciados es parte importante y fundamental en la interacción, ya que posibilita el éxito o fracaso de las situaciones comunicativas que se van produciendo. Es necesario, entonces, señalar las diversas teorías pragmáticas que se han desprendido, a fin de conocer los cambios en las nociones de lenguaje y cómo este ya no sólo dice, sino que también hace; siendo capaz de transformar el mundo al momento de emitir enunciados.

2.1.1 Teoría de los Actos de habla de J.L. Austin.

Durante la década de los años treinta, el positivismo lógico apuntaba hacia la noción de verdad de los enunciados, esto porque se afirmaba que, si lo dicho poseía una verdad absoluta y verificable, el enunciado sería un *sinsentido*, puesto que carecería de un sentido válido. Debido a lo anterior, Wittgenstein ataca los conceptos positivistas, sobre todo las del Círculo de Viena, y da a conocer el lema

del *significado en uso*, en el que los enunciados solo pueden explicarse en relación al entorno donde son producidos.

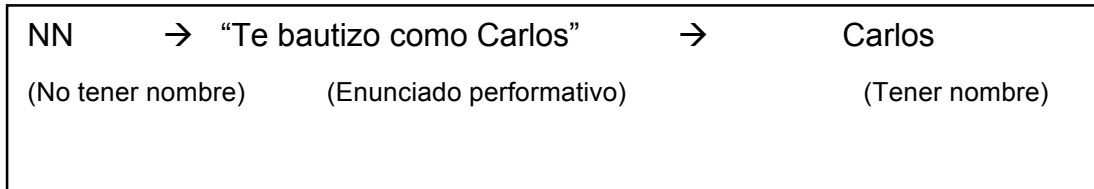
Austin, realizó una serie de Conferencias en la Universidad Harvard, las que fueron publicadas póstumamente con el nombre de *Cómo hacer cosas con palabras (How to do things with words)* en 1962, donde critica la noción positivista del lenguaje, aludiendo a que no todos los enunciados que emitimos presentan en sí mismos nociones de verdad o falsedad, dando un giro gravitante en los estudios del lenguaje que predominaban en ese entonces.

Dicha publicación, aborda la principalmente la noción del lenguaje como acción, lo que significa que, el lenguaje al poseer variaciones lingüísticas y según el contexto de enunciación presenta movimientos, de los cuales se desprende que el lenguaje se observa como una forma de actuar en el mundo, en la que el hombre logra una transformación en el orden de las cosas al entablar situaciones comunicativas, y no sólo como la acción de nombrar y describir cosas u objetos. A partir de esta noción, es posible distinguir la existencia, en una primera instancia de dos tipos de enunciados:

- a) Enunciados constatativos: Son aquellos que describen el mundo, dándole a los enunciados verdad o falsedad como, por ejemplo: *Hace calor*, el cual da cuenta de un estado climático que a su vez puede ser verdad (estar en verano, temperatura mayor a 30°, etc.) o falso (estar en invierno, a menos de 10°, etc.). Lo importante en estos enunciados es que se pueden comprobar de forma empírica.
- b) Enunciados realizativos o performativos: Son aquellos que no describen el mundo, sino que lo transforman, por lo tanto, no se pueden considerar como verdaderos o falsos como, por ejemplo: *Te bautizo como Carlos*, se produce un cambio de estado, un antes y un después del enunciado, ya que previamente Carlos no tenía nombre, es decir, era un NN, luego de haber realizado el enunciado pasa a llamarse Carlos, nombre que utilizará

durante toda su vida. En consecuencia, la transformación consiste en el paso de no tener nombre (NN) a tenerlo (Carlos)

Cuadro N°1: Enunciado performativo



Con lo anterior es posible entender que los enunciados, no sólo otorgan verdad o falsedad a lo expuesto, y su misión principal es describir aspectos del mundo, sino que poseen ahora una nueva función: la capacidad transformadora de mundos y de estados dentro de ese mundo. Con los actos realizativos o performativos (que proviene de *performance*, término inglés que indica actuación, usado en lingüística por Chomsky) es posible distinguir el lenguaje como acción, como mecanismo del cual se desprenden acciones que repercuten en el entorno donde se produce la situación e interacción comunicativa. A raíz de lo anterior es que Austin en la Conferencia I señala que: “Expresar la oración no es describir ni hacer aquello que se diría que hago al expresarme así, o enunciar que lo estoy haciendo: es hacerlo” (Austin, 1962:46).

Por lo tanto, el acto realizativo es parte principal del enunciado simplemente porque es el enunciado mismo, ya que al finalizarlo concluye también la intencionalidad del acto y el éxito fracaso de lo expresado. Con ello Austin da cuenta que los actos realizativos tienen una característica que los distingue notoriamente del simple acto de describir: ahora el lenguaje tiene un accionar en el mundo.

Sin embargo, la noción performativa de los enunciados puede también presentar, en algunos casos, malos entendidos o incomprensión al momento de ser emitidos. Austin, sabiendo y conociendo que las interacciones comunicativas no siempre se entienden de la forma esperada, es que postula las *condiciones de*

fortuna, en la que intenta dar las condiciones que debiesen cumplir los enunciados para ser exitosos, logrando con ello el buen entendimiento.

Levinson propone las condiciones de fortuna o felicidad y las expone de la siguiente manera:

- A. (i) Debe existir un procedimiento convencional que tenga un efecto convencional
- (ii) Las circunstancias y personas deben ser adecuadas, tal como se especifica en el procedimiento.
- B. El procedimiento debe ejecutarse (i) correctamente (ii) completamente.
- C. A menudo, (i) las personas deben tener los pensamientos, sentimientos e intenciones necesarios, tal como se especifica en el procedimiento y, (ii) si se especifica una conducta consecuente, entonces las partes pertinentes deben seguir tal conducta. (Levinson, 1989:220).

Levinson, siguiendo a Austin, señala que el incumplimiento de las condiciones A y B producen desaciertos, en cambio la violación de la condición C provoca abusos, que en algunos casos se da de una forma bastante implícita. Los enunciados performativos son, entonces, la base del estudio de los Actos de habla, por lo que se señala:

Los enunciados performativos son identificables porque tienen la forma de oraciones activas en primera persona del presente del indicativo y porque su verbo principal forma parte de un conjunto delimitado de verbos performativos (Levinson, 1989: 223).

Principalmente, estas son las condiciones satisfactorias que presentan los enunciados performativos: al ser una forma de acción con el lenguaje, resulta evidente que se presenten primero en una oración activa, que refleje en todo momento el constante movimiento del lenguaje y, en segundo lugar, el presente de modo indicativo, porque el acto de habla es de un momento en específico, es de un presente inmediato que al instante de pronunciarlo cambia estados y

transforma lo que acontece. Existen verbos que pertenecen a la clasificación de performativos porque en sí mismos contienen una acción a realizar en un tiempo y espacio determinado.

Pese a esto, no siempre se cumplen las condiciones favorables de distinción de los actos de habla, solamente por el modo verbal que se emplea y por el tipo de oración dada, sino que Austin, se dio cuenta de la existencia de actos de habla en oraciones que no cumplen con los requisitos mínimos de comprensión y entendimiento de estos, pero de igual forma representan una forma de accionar, aunque menos explícita. Además, el autor rescata que la dicotomía presentada al principio de este apartado (Enunciados constativos – Enunciados performativos), no es tal, ya que descubre que todos los enunciados, sean estos constativos o performativos, son de igual forma actos de habla porque ejecutan acciones. En consecuencia, los actos performativos indican en todo momento una acción realizada en un ahora, y de acuerdo a esta conclusión, Austin en la Conferencia VI asegura que: La precisión en el lenguaje aclara qué es lo que se ha dicho, su significado. El carácter explícito, en nuestro sentido, aclara la fuerza de las expresiones, o cómo hay que tomarlas (1962:117).

Austin destaca que los actos de habla se entienden gracias a fuerzas específicas que encaminan el entendimiento de los enunciados, Levinson, quien cita a Austin al momento de clasificar y definir los tres sentidos que contiene todo acto de habla, señala:

- a) Acto locucionario: la enunciación de una oración con un sentido y referencia determinados.
- b) Acto ilocucionario: el que, al enunciar una oración, hace una declaración, una oferta, una promesa, etc., en virtud de la fuerza convencional con él asociada (o con su paráfrasis performativa explícita).
- c) Acto perlocucionario: el hecho de ocasionar efectos en la audiencia por medio de la enunciación de una oración, siendo tales efectos específicos las circunstancias de enunciación.

Por su parte, Bertuccelli cita a Austin, realizando definiciones de cada uno de los tres sentidos que tiene todo acto de habla, por lo tanto expone que:

El 'acto locutorio' se constituye a su vez de producciones de determinados sonidos (acto fonético), organizados en palabras y dotados de una estructura sintáctica (acto fático), en condiciones de expresar un sentido y una referencia (acto rético) (...) la 'fuerza' con la que el que habla intenta que su interlocutor reciba aquello que dice. Este acto se denomina 'ilocutorio' y su fuerza se manifiesta por medio de un verbo, llamado 'performativo' (...) 'perlocutorio'. Su objetivo es indicar los efectos causados sobre los sentimientos, pensamientos y acciones de quien escucha, los cuales se logran *por medio* del acto de decir algo (1993: 39).

En ambas definiciones se rescata la de ilocutorio o ilocutivo, ya que es la fuerza con la que el hablante emite el enunciado, en otras palabras, el acto ilocutivo representa la intención con la que se emite el acto de habla, en espera que aquello repercuta en el destinatario, a fin de que sea entendido y así la interacción entre ellos sea exitosa. El acto ilocutivo será entonces, la base para estudiar los actos de habla, ya que coincide con la concepción de lenguaje como acción, debido al uso de verbos performativos y la intención del hablante hacia el oyente.

A partir de un acto de habla se desprenden los tres sentidos que dan cuenta que, al emitir un enunciado, lo más importante no es lo que decimos, sino la intención que se tiene al momento de la emisión, y en cómo esta intención se hace manifiesta de acuerdo al contexto de producción y también de acuerdo a la persona que se dirige.

Pero no solamente la intención es parte de la emisión de un acto de habla. El efecto que el enunciado tiene en el receptor u oyente también es importante, pues contiene dos aristas a destacar: la primera es el efecto esperado por el emisor al momento de producir el enunciado, porque cada persona en una interacción comunicativa habla en relación con las posibles respuestas que pueda manifestar el receptor y encausa la conversación hacia esas posibles respuestas;

la segunda, es la reacción del receptor frente al enunciado que puede variar de lo que quiere el emisor si no se entiende perfectamente la intención comunicativa, por lo que el acto perlocutivo puede variar por diversos factores contextuales. En la emisión de enunciados performativos se debe tener presente en todo momento, las reacciones del receptor y en las condiciones en que el enunciado va a ser recibido: cualquier imprevisto ocasiona malos entendidos.

En conclusión, Austin genera una visión más cercana al común interactuar de las personas, ya no se estudia el lenguaje abstracto sacado de contexto, sino que los estudios pragmáticos se encargan del lenguaje en la interacción, con las intenciones del emisor y las interpretaciones del receptor que no siempre son exitosas, pero que dan cuenta de un lenguaje que funciona de acuerdo a la situación y a la acción que se está ejecutando en un tiempo y espacio determinado.

2.1.2 Teoría de los actos de habla de J.R. Searle

Searle, siguió los estudios de Austin sobre los actos de habla, elaborando sus propias contribuciones al respecto, siendo un aporte extra a los estudios austinianos, pues sintetiza las conferencias realizadas por el lingüista inglés basándose principalmente en la fuerza ilocutiva como generadora del acto de habla, da cuenta con ello de una visión del lenguaje como acción. Por lo tanto, se acepta la postura de Austin, en primera instancia y además se realizan diversas teorías a partir de lo dicho por él, sentando precedentes en los estudios sobre el lenguaje en uso.

En primer lugar Searle (1986) realiza una confirmación respecto de la teoría de Austin sobre los actos de habla, señalando que el lenguaje está regido por reglas convencionales, es decir, el lenguaje es algo que está regulado, posee reglas que lo van encausando hacia determinados fines y esas reglas rigen desde siglos por convenciones entre los estudiosos de la lengua. Luego de emitida esta primera afirmación, Searle señala la siguiente hipótesis:

La forma que tomará esta hipótesis es que hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar, y, en segundo lugar, que esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos (Searle, 1986: 25-26).

Con esta primera hipótesis, lo que postula Searle es que, si existen reglas gramaticales que van regulando los enunciados, se tiene claro que todo enunciado es un acto de habla, por consiguiente, con aquella afirmación es posible identificar que si se asume la estructura del lenguaje, se afirma de igual modo que el lenguaje es acción y es movimiento. Así mismo, Searle apunta que “lo que constituye la unidad básica de la comunicación lingüística es la producción de la instancia en la realización del acto de habla” (Searle, 1980 en Valdés-Villanueva, 1991). Partiendo de esa base, se reconoce que un acto de habla se media por la instancia de producción, es decir, por todo lo que contiene en sí mismo el enunciado, por lo tanto, se rectifica al contexto como factor clave en la realización de enunciados satisfactorios o felices, contexto del que también se van desprendiendo ciertas reglas convencionales que regulan la emisión del acto de habla.

Searle, al tener conocimiento de las reglas gramaticales, señala que en los actos de habla también existen dos reglas que regulan el buen accionar de estos actos y el entendimiento de ellos: la primera es la *regulativa* definida como aquella que regula una actividad preexistente, una actividad cuya existencia es lógicamente independiente de la existencia de las reglas; la segunda regla es la *constitutiva* que constituye una actividad cuya existencia es lógicamente dependiente de las reglas. Así como los actos de habla poseen reglas, también poseen principios, en este caso se habla del *principio de expresabilidad*, ya que al ser la fuerza ilocucionaria lo más importante a estudiar, debe quedar manifiesto que cualquier cosa que se quiera decir puede ser dicha, siendo el foco de atención

cómo se dice lo que se quiere decir, esto se puede dar de dos formas: directa o indirectamente.

Por lo tanto, los actos de habla cuentan con reglas y principios que, de alguna manera, permiten que la pragmática sea entendida como una ciencia la cual posee elementos de comprobación empírica, permitiendo entender que esta disciplina de la lingüística no es un estudio abstracto, sino más bien un estudio sobre la interacción humana, entendiendo con ello cómo la comunicación puede ser una herramienta de estudio, basada en la lógica y regulado por un método científico. Por ello, como una primera conclusión, se señala que:

El acto de habla es la unidad básica de la comunicación, tomada juntamente con el principio de expresabilidad, sugiere que existe una serie de conexiones analíticas entre la noción de los actos de habla, lo que el hablante quiere decir, lo que la oración emitida significa, lo que el hablante intenta, lo que el oyente comprende y lo que son las reglas que gobiernan los elementos lingüísticos (Searle, 1986: 30).

Es decir, la acción del lenguaje en el acto de habla se caracteriza principalmente por las conexiones analíticas que se derivan del acto mismo, dando cuenta en primer lugar que la comunicación no está separada de la vida del hombre, sino más bien está en todo momento muy cerca a la actitud del ser humano y a su postura frente al mundo. Al producirse estas conexiones, se establece que existen diversos factores que posibilitan o que, en algunos casos dificultan, la ejecución y el éxito en la comunicación, y vuelve a plantear la noción de contexto como eje fundamental en la producción y posterior entendimiento de los enunciados realizados. El acto de habla se estudia ahora como el punto de partida por el que se investiga el lenguaje y la interacción, es el comienzo de la teoría y la confirmación de que el lenguaje es acción y movimiento, porque simplemente el lenguaje se conecta en todo momento. Bertuccelli apunta también al conocimiento de Searle respecto de las reglas gramaticales y de lo que poseen los enunciados, por tal razón señala que:

Cumplir un acto lingüístico consiste en 1) expresar palabras (morfemas, frases) que realizan un **acto expresivo**; 2) atribuir a

dichas palabras una predicación y una referencia que constituyen el **acto proposicional** (1993: 44)

A raíz de lo anterior Searle esgrime que la atención debe estar centrada en la fuerza ilocutiva del enunciado, a saber, la intención que el hablante tiene al momento de emitir un enunciado y que espera que el oyente entienda e intérprete de la forma esperada. De hecho, en *Una taxonomía de los actos ilocucionarios*, Searle postula que “en general puede decirse que la noción de fuerza ilocucionaria es la resultante de diversos elementos de los cuales el objeto ilocucionario es sólo uno aunque creo, el más importante (en Valdés-Villanueva, 1991: 451). Por lo tanto, el autor establece que la fuerza ilocucionaria forma parte de un conjunto de cosas que constituyen el acto de habla.

La fuerza ilocutiva, por lo tanto, refleja la actitud del emisor, y esta actitud se puede dar a conocer aún de mejor forma mediante la utilización de los, ya vistos por Austin, verbos performativos. Bertuccelli (1993: 48-49) sintetiza el modelo searleriano de clasificación de los actos de habla de la siguiente forma:

- a) Representativos o Asertivos: se caracterizan por su finalidad ilocutoria que compromete al hablante a expresar la verdad de la proposición enunciada.
- b) Directivos o Ejercitativos: su finalidad ilocutoria consiste en provocar la actuación del interlocutor.
- c) Compromisorio: el contenido del acto es una acción futura y se orienta del mundo a las palabras.
- d) Expresivos: la finalidad ilocutoria de estos actos coincide con la expresión del estado psicológico relativo al contenido proposicional.
- e) Declarativos: la ejecución de un acto de este tipo determina la correspondencia entre el contenido proposicional y un estado en el mundo.

Esta clasificación ayuda de manera considerable al entendimiento de los actos de habla y a su distinción de acuerdo a la intención del hablante, pero no es completamente óptima, ya que Searle independiente que clasifique los actos de

habla según el verbo performativo, distingue también que existen dos clases de actos de habla: directo e indirecto. El primero da a conocer la intención de forma explícita y para ello es importante la utilización de los verbos performativos a fin de identificar la intención que el enunciado presenta; el acto de habla indirecto en cambio, según lo explicado por Bertucelli se produce cuando “el enunciado no expresa directamente la propia fuerza ilocutoria una fuerza indirecta que debe ‘inferirse’ contextualmente” (1993: 51).

Frente a este último punto, es necesario plantear la condición de sinceridad, intrínseca en cada ser humano al momento de emitir enunciados, y se ejecuta a base de supuestos, dando a entender con ello la existencia de dos formas de intención de los enunciados, la primera guiada por la estructura interna y externa; la segunda según inferencias contextuales. Los actos de habla indirectos dejan de manifiesto que el lenguaje no es enteramente una estructura convencional ligada por reglas, sino que se presenta como una forma de interacción con los otros, las cuales no siempre son satisfactorias ya que en todo momento van a depender del contexto de producción y de diversos factores externos.

Con todo lo anterior, Searle (1986) postula ciertas hipótesis generales respecto de los actos ilocucionarios. A grandes rasgos, estas son las conclusiones a las que llega el lingüista norteamericano:

- a) Siempre que se especifica algún estado psicológico en la condición de sinceridad, la realización del acto cuenta siempre como una expresión de ese estado psicológico.
- b) La inversa de la primera ley consiste en que solamente cuando el acto cuenta como la expresión de un estado psicológico es posible la insinceridad.
- c) Mientras que la condición de sinceridad nos dice lo que expresa el hablante al realizar un acto, la condición preparatoria nos dice lo que este implica al realizar este acto.

- d) Es posible realizar el acto sin invocar un dispositivo indicador explícito de fuerza ilocucionaria cuando el contexto y la emisión clarifican que se satisface la condición esencial.
- e) Dondequiera que la fuerza ilocucionaria de una emisión no sea explícita, puede siempre hacerse explícita.
- f) Ciertos géneros de actos ilocucionarios son en realidad casos especiales de otros géneros; entonces, plantear preguntas es, en realidad, un caso especial de petición, a saber: pedir información o pedir que el oyente exponga conocimientos.
- g) En general, la condición esencial determina las restantes.
- h) Las nociones de fuerza ilocucionaria y diferentes actos ilocucionarios incluyen en realidad diversos principios de distinción completamente diferentes.
- i) Algunos verbos ilocucionarios son definibles en términos de los efectos perlocucionarios que se intentan conseguir, otros no.

De lo referido, es posible señalar varias cosas: la importancia de la sinceridad del hablante, puesto que de ahí parte el entendimiento por parte del receptor u oyente. En segundo lugar, se rescata que no siempre se dan las condiciones directas de producción y emisión de enunciados, ya que dependiendo del contexto muchas veces no es necesario emplear todos los recursos para ser entendido. En tercer lugar, y como último punto, se destaca la noción de condición esencial, empleando este término para dar a entender la intención que el hablante posee al momento de emitir un enunciado, la cual se deja vislumbrar en ocasiones y depende del contexto, siendo lo perlocucionario lo que finalmente determina el real entendimiento de lo expresado.

John Searle realiza su teoría según los principios de Austin planteados en el apartado anterior, descubriendo que la fuerza ilocucionaria es lo más importante del acto de habla, a la vez clasificó los actos de habla, lo cuales se pueden distinguir por el verbo preformativo utilizado. Searle, entonces, sintetizó la obra de

Austin y completó lo que estaba inconcluso, a fin de lograr una teoría que registre tanto la comunicación exitosa como los malos entendidos.

2.1.3 Teoría de la Conversación de H. P. Grice

Grice, realizando sus investigaciones a partir de los estudios pragmáticos sobre los actos de habla y asumiendo también al lenguaje en acción. En su caso, alude a la conversación como una herramienta a estudiar, ya que la interacción comunicativa permite al hombre desenvolverse en la sociedad.

La conversación es, en el caso de Grice, el objeto a analizar, ya que es en la interacción donde se producen las implicaturas conversacionales, que son la base en la que se sustenta.

Lo primero que rescata Grice de las teorías anteriores es la idea de que al existir actos de habla indirectos, existen también formas de comunicación que no siempre son directas. Éstas se producen básicamente por la cercanía que se tiene con el receptor, por el grado de confianza y por sobre todo el contexto de producción. A raíz de ello, es que Grice postula la existencia de un *principio cooperativo* que cubre la situación comunicativa, Bertucelli a partir de los estudios realizados por Grice señala que: “contribuye a la conversación de modo solicitado, en la fase requerida, con un objetivo común inmediato y de la forma consecuente con los compromisos conversacionales establecidos” (Grice, 1993: 54).

El autor señala que en toda conversación siempre hay un interés mutuo, una orientación parecida entre quienes hablan, en las que se comparten códigos y contexto. Entre los hablantes existe una relación que permite comprender de mejor manera los enunciados emitidos. A raíz del principio cooperativo se destaca el concepto de implicaturas, que Grice define de la siguiente manera: “Una implicatura conversacional es una inferencia pragmática, que efectúa el oyente, a partir de la violación ostensible de una máxima conversacional, que efectúa el hablante” (Grice, 1975, citado en Valdés-Villanueva, 1991).

La implicatura al ser una inferencia pragmática está mediada por el contexto de producción y por el uso que el hablante le da al lenguaje; la inferencia, por otro lado permite “un razonamiento efectuado por el oyente a partir del acto de ostensión del hablante” (Gil, 2001: 215), lo que indica que existe por ambas partes, además de un conocimiento común, una forma de razonar que permite entender la situación comunicativa. Como último punto en la definición de implicatura, se señala el concepto de *máxima conversacional*, las que funcionan como sustento y en lo que Grice basa su teoría, estas son sintetizadas por Bertuccelli (1993:56) de la siguiente forma:

Cuadro N°2: Máximas conversacionales

Máxima de cantidad	Máxima de calidad	Máxima de relación	Máxima de manera
a) Haz que tu contribución aporte la información requerida. b) Haz que tu contribución no sea más informativo de lo necesario.	Intenta contribuir con información verídica, y en particular: a) No digas aquello que consideres falso. b) No digas nada que no sea susceptible a comprobación	a) Sé pertinente	a) Evita expresiones ambiguas. b) Evita expresiones oscuras. c) Sé breve d) Procede ordenadamente

Gil en *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX* (2001: 212), sintetiza la teoría de Grice señalando que la *máxima de calidad* determina que un hablante debe dar la cantidad de información que se le pide; la *máxima de calidad* no especifica que todo lo que el hablante diga tiene que ser verdadero, sino que éste debe creer, por ejemplo, que las afirmaciones que realiza son verdaderas; la *máxima de relación* establece que las contribuciones del hablante deben ser pertinentes; por último la *máxima de modo* establece que el hablante tiene que ser claro.

Las máximas señaladas, de alguna forma, aseguran el principio cooperativo, puesto que su uso involucra llevar a cabo una buena conversación, permitiendo ser claros, pertinentes y entregar la información adecuada. Sin embargo, las máximas no siempre se cumplen a cabalidad, debido principalmente a las implicaturas, a saber, las inferencias que uno realiza de acuerdo al contexto de la conversación, porque, en sí misma, la implicatura es una violación o incumplimiento de alguna de las máximas expuestas anteriormente.

Un aspecto importante a considerar es la inferencia; las implicaturas conversacionales, se apoyan en las inferencias en el sentido de ayuda para comprender el mensaje y el ocultamiento de la información, por lo tanto, ya no se encuentra la conversación en un plano sintáctico (palabras-estructuras) o semántico (sentido-significado), sino que ahora la conversación se la asocia a un fenómeno pragmático, es decir, va más allá de las palabras y su significado literal. Aparecen los supuestos y las interpretaciones que pueden variar de acuerdo al contexto en el que uno se encuentra.

Grice es un pionero en los estudios pragmáticos, principalmente porque reconoce a la conversación como un objeto a analizar, observa que la interacción humana presenta ciertas reglas convencionales que, aunque no sean dichas o expuestas, de igual manera son conocidas por los hablantes y permiten el correcto fluir de las diversas situaciones comunicativas que se van produciendo.

2.1.4 Teoría de la relevancia de Sperber y Wilson

Sperber, y Wilson consideran que este término es un principio universal que rige la situación comunicativa, debido a que cada enunciado presenta en sí una relevancia sencillamente porque el hablante lo ha escogido con una cierta intención: para que el oyente decodifique de la mejor forma el enunciado. Ellos estudian y analizan lo propuesto por el análisis de la conversación, señalando a este estudio como el inicio de su teoría, porque apuntan a las nociones de

implicaturas e inferencias como partes del proceso comunicativo que permiten una fluidez comunicativa.

En primer lugar, señalan la noción de *entorno cognitivo mutuo*, definido como “un compendio de su entorno físico y de su capacidad cognitiva” (Sperber y Wilson, 1994: 55), entendiéndose que las personas al compartir un mismo contexto, comparten también ciertos códigos y conocimientos comunes, por lo que se produce un clima interno de comunicación que permite un mejor desenvolvimiento, ya que el entorno comunicativo no solamente remite a lo externo, sino también a los actos inconscientes que se realizan en un determinado espacio. Por lo tanto, concluyen Sperber y Wilson que “el entorno cognitivo de un individuo es un conjunto de supuestos a los que dicho individuo tiene acceso” (Sperber y Wilson, 1994: 63).

El entorno cognitivo mutuo permite que la relevancia se haga manifiesta, ya que la información se va entregando en la medida que tenga cierta relevancia para el individuo. Para ello es óptimo un conocimiento claro del entorno y del oyente. A nivel de información el entorno cognitivo mutuo, manifiesta que la relevancia funciona como un proceso cognitivo que se alimenta de la nueva información que el receptor va almacenando, y que al juntarse con la información que este ya tenía, forma un tercer tipo de información que está actualizada y, por ende, es relevante para el individuo.

Lo mencionado sucede porque el emisor en todo momento pretende la idea de cambiar el entorno cognitivo, en un proceso inferencial, es decir, uno de los atributos que posee el entorno cognitivo mutuo es el grado de complicidad que hay entre los hablantes puesto que al compartir un entorno, pueden omitir ciertos aspectos porque son de conocimiento de ambos.

Un segundo aspecto es el concepto de *ostensión* que “es hacer manifiesta la intención de hacer algo mutuamente manifiesto” (Gil, 2001: 245), ya que la ostensión permite diferenciar de inmediato qué aspectos se consideran relevantes,

debido a la intención del hablante lo deja en claro. Esta intención logra que el oyente reconozca la relevancia del enunciado y la intención que posee.

Con la ostensión es posible explicar la noción de los actos ostensivos-referenciales, los cuales intentan dar a conocer las intenciones del emisor de acuerdo a la relevancia que los enunciados poseen y que el hablante manifiesta, los autores aluden a

[L] los estímulos ostensivos deben enfocar la atención del oyente hacia las intenciones del emisor. Es decir, el supuesto de que el estímulo es ostensivo tiene que ser a la vez suficientemente manifiesto y suficientemente relevante para que pueda conducir a un procesamiento óptimo (1994:193)

Por lo tanto, la ostensión está fuertemente ligada a los conceptos austrianos de ilocucionario y perlocucionario, ya que siempre se espera que la intención del hablante sea entendida por oyente a fin de obtener una situación comunicativa exitosa.

Como último punto aparece la *relevancia*, definida por los autores en tanto “un supuesto es relevante en un contexto si y sólo si tiene algún efecto contextual en dicho contexto” (1994: 155), así mismo, añaden que “la relevancia es una propiedad que no necesita ser representada para poder alcanzarse” (pág.167).

Con las definiciones dadas es posible establecer algunos aspectos destacados: en primer lugar, nuevamente aparece el contexto como eje fundamental en la situación comunicativa, sobre todo en conversaciones donde la inferencia, la ostensión y la misma relevancia son parte importante del análisis. Los tres conceptos no son perceptibles de forma literal, pues no aparecen en el enunciado, sino que en la intención comunicativa del hablante surgen los tres conceptos antes mencionados, incluyendo también al efecto de lo enunciado en el oyente; es el instante donde se comprueba si realmente se entiende la intención comunicativa: si se vislumbró el acto ostensivo-referencial, si los enunciados lograron la relevancia necesaria y si el proceso de inferencia se realizó en el contexto adecuado.

La teoría de la Relevancia es una de las últimas propuestas en pragmática y permite investigar dentro de la interacción comunicativa cómo el lenguaje en uso determina nuestra capacidad para comunicarnos, entendiendo también que la comunicación no es exitosa por decir todo lo que se piensa, sino en cómo se dice lo que se piensa y en la capacidad de omisión de información en la medida que los interlocutores reconozcan un entorno común y un interés parecido que conlleva a una comunicación aún más exitosa.

2.2 Análisis de la conversación

Resulta de suma importancia aclarar que según lo postulado por Levinson, la conversación es un tipo de “hablar” predominante con el que se está familiarizado, donde dos o más participantes alternan de manera libre su conversación, definición que resume y sintetiza todas las nociones básicas que llevan a construir cualquier definición de la teoría de la conversación.

Para Levinson no es difícil imaginar la conversación como una de las teorías pragmáticas más importantes debido que es la manera más prototípica de utilizar el lenguaje en la vida cotidiana, generando que varios aspectos de la organización pragmática se organicen alrededor del uso de la conversación. Dicho de otra forma, para Levinson la conversación es la teoría pragmática predominante donde se llevan a cabo y de donde surgen las otras teorías como los actos de habla, la relevancia, las implicaturas y la cortesía verbal. Idea no tan descabellada si se piensa la conversación como el aspecto más primordial y esencial en lo que se refiere a las relaciones humanas y a las distintas interacciones de la misma.

Para realizar un análisis de la conversación, es necesario referirse en primer lugar al uso de la deixis. Con ésta se demuestra que los usos no marcados de las codificaciones gramaticales de los parámetros ya sea temporales,

espaciales, sociales o discursivos se organizan alrededor de una asunción de participantes co-presentes en una conversación. La presuposición, por otro lado, se organiza básicamente alrededor de un marco conversacional. Las implicaturas se derivan de asunciones específicas acerca del contexto conversacional, así como también muchos tipos de actos de habla se construyen bajo la asunción de una matriz conversacional. Por tanto, puede decirse, que casi todos los conceptos pragmáticos están estrechamente relacionados con la conversación, siendo ésta el tipo central de uso de lenguaje.

Dada la radical importancia que le otorga Levinson a la teoría de la conversación, cabe destacar la diferencia que establece entre análisis del discurso y análisis de la conversación. Se pretende en todo momento aludir que jerárquicamente la conversación es una prioridad en el presente estudio.

La gran interrogante para Levinson es descubrir si la pragmática es a largo plazo una disciplina esencialmente empírica o esencialmente filosófica y, además, si la actual falta de integración en la materia se debe, principalmente, a la ausencia de una teoría adecuada y de análisis conceptual o a la falta de datos observacionales adecuados, de hecho, de una tradición empírica.

2.2.1 Análisis del discurso y análisis de la conversación

Se pueden considerar dos enfoques principales en el análisis de la conversación: análisis del discurso (en adelante AD) y análisis de la conversación (en adelante AC), cabe destacar que existen también otros enfoques distintos a éstos, pero no es pertinente referir a ellos. Ambos explican cómo se produce y comprende la coherencia y la organización secuencial en el discurso.

En primer lugar, el AD utiliza los referentes teóricos provenientes de la lingüística tradicional. “Se trata esencialmente de una serie de intentos de ampliar las técnicas que resultan ser acertadas en la lingüística más allá de la unidad oracional” (Levinson, 1989: 273). Para llevarlo a cabo, se emplean los siguientes

elementos: a) el aislamiento de un conjunto de categorías básicas o unidades de discurso; b) la formulación de un conjunto de reglas de concatenación determinada sobre tales categorías.

En segundo lugar, el AC trata de un enfoque rigurosamente empírico que evita la elaboración de teorías prematuras, utilizando métodos inductivos, buscándose pautas recurrentes en muchos y diferentes registros de conversaciones espontáneas, dando énfasis a las consecuencias interactivas e inferenciales del hecho, escogiendo entre enunciados alternativos.

Su origen se basa en los estudios realizados por un grupo de sociólogos, conocido como etnometodologistas, la cual es entendida como el estudio de algún método étnico propio de los participantes, donde, además, se llevan a cabo la producción e interpretación de los datos obtenidos mediante la interacción social.

A diferencia del análisis del discurso, se apela lo menos posible a juicios intuitivos, ya que el énfasis se pone en lo que ocurre realmente. Es así que la intuición es simplemente poco fiable en esta área.

También existe la tendencia a evitar los análisis basados en textos únicos, examinando tantos ejemplos como sea posible de un fenómeno concreto en diferentes textos, por tanto, la intención no es descubrir “lo que ocurre realmente”, sino más bien revelar las propiedades sistemáticas de la organización secuencial del hablar y cómo se conciben los enunciados para manejar tales secuencias.

Según Levinson es razonable, por tanto, considerar el AC como el enfoque que ofrece ideas más sustanciales sobre la importancia de la conversación, destacándose que la teoría propia del AD es inadecuada a los estudios de la conversación, ya que ésta no es una estructura como lo es la oración, sino “es más bien el resultado de la interacción entre dos o más individuos independientes con un objetivo concreto” (Levinson, 1989:280).

Para finalizar se ha querido aclarar que el presente estudio estará basado, de acuerdo a lo que aquí se expone, en el análisis de la conversación, poniendo

énfasis en la búsqueda de pautas recurrentes en muchos y diferentes registros de conversaciones espontáneas que se realizarán en el interior del aula. Se enfatizará, además, en las consecuencias interactivas e inferenciales del hecho de escoger entre enunciados alternativos que se desarrollarán espontáneamente entre los participantes de la muestra de este estudio.

2.3 Implicaturas conversacionales

Grice participa en la conferencia de William James, en Harvard, dictando las primeras propuestas claves sobre las implicaturas conversacionales, parcialmente publicadas (Grice, 1975, 1978). El gran aporte hacia la interacción comunicativa parte en esta fecha, apostando al desarrollo de trabajos futuros. Esto no es relevante.

Este modelo pertenece al modelo inferencial. Algunas características generales de las implicaturas propuestas por Grice, es que pertenecen a la clase de inferencias intencionadas, esbozando esta teoría un modo por el cual pueden transmitirse inferencias, “de carácter no convencional, en tanto que satisfacen el criterio de mensajes comunicados planteado en la teoría del significado de Grice” (Levinson, 1989: 91)

Respecto a la implicatura, Valdés Villanueva en *La búsqueda del significado*, hace la siguiente afirmación:

Quiero introducir ahora como término técnico el verbo “implicar” (*implicate*) y los sustantivos “implicatura”. La razón de ser de esta maniobra es que con ella se soslaya tener que recoger cada vez uno u otro de los miembros de la familia a la que “implicar” se encuentra vinculado; éste hará la labor de todos ellos.

Puedo, sin embargo, hacer una o dos observaciones que ayuden a aclarar el más problemático de todos esos supuestos: a saber, el que tiene que ver con el significado de la palabra “decir”.

1. lo que una persona cualquiera ha dicho se halla íntimamente relacionado con el significado convencional de las palabras (de la oración) que ha proferido.

2. en algunos casos, el significado convencional de las palabras usadas determinará qué es lo que se implicó, además de ayudarnos a identificar lo que se dijo.

Voy a referirme ahora a una cierta subclase de las implicaturas no-convencionales a las que dará el nombre de implicaturas conversacionales (Valdés Villanueva, 1991: 514-515)

De lo citado se puede corroborar la idea de carácter no-convencional, que tratará con mayor profundidad y detalle Grice.

Grice propone la existencia de un conjunto de *asunciones envolventes* que guían el desarrollo de la conversación. Estas surgen a partir de:

consideraciones racionales básicas y pueden formularse como líneas directrices para el uso eficiente y efectivo del lenguaje en la conversación con fines cooperativos más amplios. Grice identifica como guías de esta clase cuatro máximas de conversación básicas o principios generales subyacentes al uso cooperativo eficiente del lenguaje, los cuales expresan conjuntamente un principio cooperativo general (Levinson, 1989: 94).

Estas máximas especifican y detallan lo que los participantes de la conversación deben utilizar para conversar, de la forma más eficiente, racional y cooperativa. En líneas generales, se establecen los rasgos para hablar de manera sincera, pertinente y clara, aportando la información necesaria para el interlocutor.

[e] Estos principios, en las formas más corrientes de conversación, están dispuestos de modo que cuando la conversación no transcurre conforme a sus especificaciones los oyentes asumen que, contrariamente a las apariencias, los principios están siendo no obstante incorporados a algún nivel más profundo (Levinson, 1989: 94).

Las inferencias surgen para preservar y mantener la asunción de cooperación o *principio cooperativo*, apareciendo las inferencias en un primer plano de la conversación. Este tipo de inferencias, Grice, la llama implicatura conversacional:

Grice sugiere que las máximas no son en realidad convenciones arbitrarias, sino que describen medios racionales para poder efectuar intercambios cooperativos. Si esto es así, deberíamos esperar que

las máximas rigieran también aspectos del comportamiento no lingüístico; ciertamente parece que así ocurre (Levinson, 1989: 94-5).

La racionalidad de la conversación será un centro para las implicaturas, ya que desde las consideraciones generales de racionalidad aplicables a cualquier tipo de intercambio cooperativo se debe tener, además, una aplicación universal, al menos en la medida en que lo permitan otras limitaciones sobre la interacción concretamente culturales.

En las implicaturas conversacionales, por lo tanto, se tendrá un *principio cooperativo* que se centra en hacer contribuciones a la conversación a favor de la sinceridad, eficacia, racionalidad y propósito en el que se atenga la dirección del intercambio comunicativo. Aparecen así las *máximas conversacionales* como base de la teoría de Grice. Estas máximas son fundamento de acciones en el desarrollo de la conversación.

Ya se conoce la síntesis presentada por Bertuccelli (1993) y las distinciones de Gil (2001), sobre las máximas, lo que se quiere tener en este apartado es una objeción inmediata que surge a las máximas, pues en la realidad, la conversación no funciona conscientemente bajo estos parámetros. Pero Grice no propone esto en función de que estos principios, en las formas más comunes de conversación, están dispuestos de modo que cuando la conversación no transcurre conforme a sus especificaciones los oyentes asumen que, contrariamente a las apariencias, los principios están siendo incorporados a un nivel más profundo.

(1) *Estudiante: -Profesora, ¿cómo están las notas de la pruebas?-*
Profesor: -No me hable de eso, estábamos en plan de subir las notas y no son capaces de estudiar-

En el ejemplo (3) se presenta una situación comunicativa en la que el profesor, tras la consulta del estudiante, viola (a lo más) la máxima de cantidad y la de pertinencia. La respuesta del profesor, puede ser no cooperativa, negando al estudiante una respuesta y proponiendo otro tema (*estábamos en planes de subir las notas*). Sin embargo, la comunicación tiene un principio cooperativo, ya que en

un nivel más profundo, el profesor da cuenta de que las pruebas están malas: *no son capaces de estudiar*.

Otro modo en el que las máximas pueden generar inferencias es aquél donde el hablante quebranta o *burlas* máximas de manera considerada y ostentosamente, para reconocer las burlas es necesario advertir lo siguiente (Levinson ,1989: 97-8-9-100)

Cuadro N°3: Máximas conversacionales

Máxima de calidad.	Máxima de cantidad.	Máxima de pertinencia.	Máxima de manera.
El alcance de la Calidad a través de la consideración de la veracidad como un subcaso especial de sinceridad aplicada a las aseveraciones; cuando uno hace una pregunta, generalmente puede aceptarse que es sincero en su demanda, y de ahí se supone que realmente carece y necesita de la información que pide. “(…) [e] En circunstancias cooperativas, cuando uno asevera algo, implícita que lo cree, cuando uno hace una pregunta,	“El efecto de la máxima es el de añadir a la mayoría de dos enunciados una inferencia pragmática, con el fin de que la declaración ofrecida sea la más fuerte o la más informativa que se pueda hacer en tal situación; en muchos casos, las implicaturas pueden glosarse añadiendo la palabra <i>solamente</i> al contenido proposicional de la oración.	“Esta máxima es asimismo responsable de la producción de una gran gama de implicaturas estándar” (Levinson, 1989: 98) “(…) si las implicaturas no fueran construidas sobre la base de la sanción de pertinencia, muchos enunciados adyacentes en la conversación parecerían totalmente desconectados de ella”	Tales inferencias surgen a menudo donde los rasgos del contexto no los bloquean; el resultado es que pueden fácilmente confundirse con los aspectos permanentes de la semántica de las expresiones implicadas. “Este segundo tipo de implicaturas aparece cuando de un modo abierto y llamativo no se sigue máxima alguna, sino que se aprovecha con propósitos comunicativos. Grice llama a estos usos burlas o explotaciones de las máximas, y puede mostrarse

<p>implícita que sinceramente desea una respuesta y, por extensión, cuando uno promete hacer x, implícita que tiene el propósito sincero de hacer x, y así sucesivamente”</p>			<p>que dan origen a muchas de las tradicionales “figuras de dicción” (...) si alguien se desvía del comportamiento tipo de la máxima drástica y ostentadamente, entonces sus enunciados se interpretan todavía como subyacentemente cooperativas, si esto es de algún modo posible”</p>
---	--	--	---

Entre las burlas a las máximas podemos encontrar:

Cuadro N°4: Burlas a las máximas conversacionales

Máxima de calidad.	Máxima de cantidad.	Máxima de pertinencia.	Máxima de manera.
<p>Ironía, metáfora, falsedad inminente.</p>	<p>Obvias y simples tautologías.</p>	<p>Difícil de encontrar burlas. Sin embargo, se puede considerar las respuestas que deben interpretarse como no pertinentes.</p>	<p>Omisión, diferencias considerable.</p>

Las máximas son parte importante de las implicaturas. El nivel de inferencia, entonces, podrá ser superficial o profundo, dependiendo del desarrollo de la conversación. “Las implicaturas son defectibles y pueden ser apartadas en

ciertos contextos lingüísticos y no lingüísticos” (Levinson, 1989: 107). Por lo dicho, las implicaturas se alejan, en este aspecto, de las inferencias lógicas y no pueden tratarse directamente en función de una relación semántica.

Grice, registra como otra característica propia de las implicaturas, la idea de que *no son separables*, a excepción de aquellas que se deben a la máxima de manera. Las implicaturas están ligadas al contenido semántico *de lo que se dice*, no a la forma lingüística. Por lo tanto, no pueden separarse de un enunciado reemplazando simplemente las palabras del enunciado por un sinónimo. Por ejemplo:

- (2) *Marcia no alcanzó el bus*
(3) *Marcia no consiguió el bus.*

En los ejemplos se puede notar que las inferencias que se tengan de ambas afirmaciones serán distintas, aun tratándose de sustitución: *no alcanzó*, *no consiguió*, que espera sinonimia. En (2) se puede inferir que algo retrasó a *Marcia* para lograr alcanzar el bus, en (3) se puede inferir que tal vez *Marcia* necesitaba arrendar un bus para alguna razón a efecto y no lo consiguió. Las implicaturas son no separables, con la excepción de aquellas que surgen de la máxima de manera, las que están ligadas a las formas del enunciado.

Además, las implicaturas son *calculables*. Es decir,

que muestre cómo, a partir del significado literal o del sentido del enunciado por un lado, y del principio de cooperatividad y de las máximas por otro, se sigue que un destinatario podría efectuar la inferencia en cuestión para preservar así la asunción de cooperatividad (Levinson, 1989 : 108).

En conclusión, las implicaturas *no son convencionales*, es decir, no forman parte del significado arbitrario de las expresiones lingüísticas, por lo tanto, es necesario conocer el sentido literal de una oración antes de dimensionar su implicancia en un contexto.

Una expresión con un significado único, puede dar origen a implicaturas diferentes en diversas circunstancias contextuales. Puede ocurrir, además, que el

conjunto de implicaturas asociadas en cada circunstancia no sea determinable de un modo cabal. En el recuadro que sigue se puede ejemplificar mejor lo expuesto:

Cuadro N°5: Enunciados e inferencias

Ejemplo.	Inferencia.
(4) <i>Andrés es cuadrado</i>	Se puede inferir que <i>Andrés</i> es excelente para las matemáticas o es una persona muy encerrada en sus ideales, incapaz de tolerar ideas distintas a las de él. Dependiendo el contexto y la persona a la que se determine, pueden ser ambas.
(5) <i>Pareces una gárgola.</i>	Se puede inferir que la persona a la que se refiere es muy fría e inmóvil o que gusta de salir en las noches. Según el contexto pueden ser ambas.

Se puede concluir que, las implicaturas pueden tener una cierta indeterminación por el contexto específico en las que son utilizadas. A la vez, como en los ejemplos revisados, pueden ser incompatibles con los sentidos estables y determinados que normalmente se asumen en las teorías semánticas.

Se espera de las implicaturas que sean universales, que sean aplicables a cualquier lengua. La universalidad se deduce a partir de la teoría:

Si las máximas se pueden derivar a partir de consideraciones sobre la cooperación racional, deberíamos esperar que fueran universales en su aplicación, por lo menos en las interacciones cooperativas (Levinson, 1989: 112).

Cabe mencionar en esta investigación dos preguntas que conmueven a Levinson respecto a las implicaturas de Grice: “¿a qué nivel o niveles lingüísticos debe remitirse la derivación de una implicatura?, ¿Se derivan las implicaturas a partir, por ejemplo, de la estructura superficial, la representación semántica o de las condiciones veritativas?” (Levinson, 1989: 114).

Las implicaturas no pueden derivarse razonablemente, de las estructuras superficiales interpretadas. Sí pueden interpretarse del nivel de la representación semántica, incluyendo algunas especificaciones sobre la forma lógica. Las condiciones veritativas también tendrán su importancia al momento de la interpretación.

Las convenciones del lenguaje y su uso posibilitan tanto el estudio desde las implicaturas conversacionales, como el desarrollo de otros estudios pragmáticos. Se espera que los avances continúen y muestren aspectos de la interacción comunicativa nuevos, formas auténticas de pensar y reflexionar sobre las construcciones comunicativas de hoy.

2.4 Teoría de la relevancia

La comunicación humana utiliza enunciados para la transmisión de información de hablante a oyente, pero en muchas ocasiones no se quiere informar, sino que se pretende expresar emociones y actitudes, por lo que la interpretación no siempre es la correcta, presentándose con ello confusiones y malos entendidos.

El modelo de código comprende e interpreta los enunciados por medio de la codificación y decodificación de la información realizada por el hablante/oyente. Sin embargo, la reconstrucción de los enunciados del hablante en la mente del oyente se torna compleja, debido a los factores que influyen en la situación comunicativa, por lo tanto, el modelo de código al no ser suficiente, se refuerza apareciendo entonces, el modelo inferencial.

El modelo de código es de tipo convencional, a través de él se usan correspondencias constantes establecidas en forma previa entre señales y mensajes (Gunten de Lamgni y Lodigiani, 1997:15). El modelo inferencial es no convencional y se respalda en:

la ostensión y la inferencia, que se refieren respectivamente a la producción y a la interpretación de pruebas o evidencias. Este modelo se basa en atraer la atención del interlocutor sobre algún

aspecto en particular para hacerle inferir el contenido que se quiere comunicar (Gunteen de Lamgni y Lodigiani, 1997:15).

Ambos modelos son compatibles y se complementan. Un proceso inferencial parte de un conjunto de premisas o supuestos para llegar a ciertas conclusiones que surgen de forma lógica de las mismas. Según este modelo, la comunicación se consigue cuando el emisor da indicios de sus intenciones y el receptor las infiere a partir de la interpretación de dichos indicios (Gunteen de Lamgni y Lodigiani, 1997:14). La inferencia será comprendida desde este enfoque como un proceso mediante el cual se le da validez a un supuesto sobre la base de la validez de otro supuesto. La inferencia permite el enlace de los supuestos y la articulación mental de los mismos; es un proceso deductivo.

Grice fue uno de los estudiosos que más nociones dio sobre el modelo inferencial, la información dentro de la situación comunicativa, aportando con las implicaturas. Descubrir e implementar el modelo de inferencia abrió una amplia gama de estudios del lenguaje.

La teoría de la relevancia propuesta por los autores Sperber y Wilson, cambia el norte de la transmisión de la información:

[s] Sostiene[n] que no existe una relación biunívoca y constante entre las representaciones semánticas abstractas de las oraciones y las interpretaciones de los enunciados, es decir, el hecho de lo que decimos y lo que queremos decir no siempre coinciden. Es así que el entorno y el contexto son los que otorgan lo requerido para enriquecer las representaciones abstractas y vincularlas a los pensamientos (Gunteen de Lamagni y Lodigiani, 1997: 11).

Con estas nociones se puede afirmar que la teoría de la relevancia (en adelante TR), apunta hacia la interpretación de los enunciados en contexto (planteamiento absolutamente pragmático) y no a la producción de enunciados gramatical y sintácticamente.

La TR observa y argumenta a favor de información que no precisa de forma imperiosa ser decodificada, apuntando hacia la negación del lenguaje como medio forzosamente necesario para la comunicación:

el lenguaje no es un medio imprescindible para la comunicación: la comunicación no codificada también existe. Tampoco es necesariamente un medio de comunicación. Sin embargo, el lenguaje en sí es un atributo imprescindible de los dispositivos que se comunican (Gunteen de Lamagni y Lodigiani, 1997: 13).

Con lo anterior, se puede sopesar la importancia de esta teoría dentro de la pragmática y, a la vez, se permite inducir que los estudios posteriores sobre el tema serán múltiples y darán ventajosos conocimientos para el desarrollo de esta disciplina.

La existencia de supuestos dentro de los contextos en los que se mueve el ser humano le permite ir aprehendiendo, inconsciente y conscientemente, información que guardará y esperará para utilizar o reconstruir en los momentos que estime conveniente. De la misma forma, este conocimiento irá variando dependiendo de las situaciones en las que se encuentre.

En una situación comunicativa el hablante-oyente podrá ir formulando su conocimiento a partir de supuestos que, como información contextual, almacenará:

A medida que un discurso avanza, el oyente recupera o construye y luego procesa una serie de supuestos. Estos supuestos forman un trasfondo gradualmente cambiante contra el que se procesa nueva información. Interpretar un enunciado implica algo más que mera identificación del supuesto explícitamente expresado: implica de forma determinante, extraer las consecuencias que acarrea añadir ese supuesto a un conjunto de supuestos que, a su vez ya han sido procesados. En otras palabras implica ver los efectos contextuales de ese supuesto en un contexto determinado, por lo menos en parte, por anteriores actos de comprensión (Sperber y Wilson, 1986: 151).

Existen dos asuntos importantes a aclarar: lo primero, se refiere a la posibilidad de almacenar supuesto. Las personas, de diversas situaciones comunicativas, guardan supuestos que se van acumulando, siendo razonables y comprensibles. Por ejemplo, a Clara le informan el día 16 de septiembre del 2008 en una conversación telefónica que:

(1) Andrés fue de viaje, vuelve el 22 de septiembre del 2008.

Si Clara va a casa de Andrés el día 20 de septiembre del 2008 esperará no encontrarlo porque ha procesado el supuesto de que Andrés no está en esa fecha en su casa. Ahora bien, si en consecuencia Clara va a casa de Andrés y lo encuentra, el supuesto variará, cambiará porque el razonamiento de Clara no permitirá que aún exista. Siguiendo con el ejemplo, supongamos que Andrés informa a Clara en ese momento:

(2) Me enfermé, tuve que volver antes.

Los supuestos cambiarán: Andrés sí viajó, volvió antes, Andrés está enfermo. Si se considera esta información, alguien puede preguntar a Clara por Andrés y ella, considerando sus supuestos, dará la información pertinente.

Las consecuencias que arrastran los supuestos son diversas si se añade o quita información. Las personas se comunican con un conjunto de supuestos que, mentalmente, permiten ser modificados dependiendo de la información que se procese en un momento determinado. Siguiendo con el ejemplo, puede ocurrir que Clara, producto de una conversación con un amigo de Andrés, se entere que Andrés nunca viajó, los supuestos cambian: Andrés no viajó, Andrés me mintió, Andrés nunca se enfermó, existe una razón porque lo hizo.

Se puede entender que los supuestos están conectados a los contextos en que se producen y de los que son inferidos. En la situación comunicativa aparecerán efectos que modificarán la información del hablante-oyente, estos efectos se dan en un contexto determinado. A esto Sperber y Wilson llaman efecto contextual: “La noción de efecto contextual es fundamental para establecer una definición de relevancia (...) cuanto mayores son los efectos contextuales mayor es la relevancia” (1986:152).

A la noción de contexto ya especificada anteriormente, los autores añaden que el contexto se irá formando con un conjunto de premisas o de supuestos que el hablante-oyente configura en su mente y que se utilizan para interpretar un enunciado: “el contexto que se utiliza para procesar nuevos supuestos es esencialmente un subconjunto de los viejos supuestos del individuo con el que se

combinan otros supuestos nuevos para producir una serie de efectos contextuales” (1986: 168).

Los mismos autores propusieron ideas hipotéticas sobre el contexto. La primera, que es la versión más simple, es la de plantear la hipótesis de que el contexto para la comprensión de un determinado enunciado es el conjunto de supuestos explícitamente expresados por enunciados precedentes en el mismo diálogo o discurso (1986: 168). La segunda idea, incluiría en el contexto no sólo todos los supuestos explícitamente expresados por los enunciados, sino también todas las implicaturas de esos enunciados (1986: 169). La tercera idea, apunta hacia que el contexto para la comprensión no consiste sólo en los supuestos expresados o implicados por los enunciados precedentes, sino también en las entradas enciclopédicas ligadas a cualquier concepto que aparezca en dicho supuesto (Pág. 170).

La penúltima idea, dice que el contexto para la comprensión de un enunciado es: supuestos expresados e implicados por los enunciados, entradas enciclopédicas relacionadas a todos los conceptos que aparecen en cualquiera de dichos supuestos, más

las entradas enciclopédicas ligadas a todos los conceptos que aparecen en el nuevo enunciado (...) lo que implica que una de las etapas preliminares de la comprensión consiste en identificar los conceptos utilizados en el nuevo enunciado y añadir sus entradas enciclopédicas al contexto (Sperber y Wilson, 1986: 171)

Finalmente, la quinta idea es que el contexto para la comprensión de un enunciado es: supuestos expresados e implicados por los enunciados, entradas enciclopédicas relacionadas a todos los conceptos que aparecen en cualquiera de dichos supuestos, las entradas enciclopédicas relacionadas a todos los conceptos que aparecen en los supuestos nuevos y las entradas enciclopédicas ligadas a todos los conceptos que aparecen en los supuestos contenidos en las entradas enciclopédicas previamente añadidas al contexto. (Sperber y Wilson. 1986: 172).

Agregamos, desde la perspectiva que se está tratando que si:

el contexto incluyera la totalidad del conocimiento enciclopédico del oyente, prácticamente cualquier nueva información sería relevante, puesto que prácticamente cualquier información nueva tendría algún tipo de efecto contextual en un contexto tan enorme (pág. 173)

La relevancia es la información que los participantes de la comunicación creen más pertinente para los fines comunicativos, en palabras de Sperber y Wilson:

nosotros suponemos que las personas tienen intuiciones de relevancia que pueden distinguir de forma coherente información relevante de información irrelevante o, en algunos casos, una información más relevante de otra menos relevante.

(...) las intuiciones de relevancia guardan relación con los contextos, y no hay forma de controlar exactamente qué contexto tendrá el hablante una persona en la cabeza en un momento determinado (1986:152).

La información relevante será distinguida por el hablante de forma explícita e implícita, tomando lo que considere relevante del interlocutor y explicitando lo que en un proceso mental, se dio como relevante:

lo que esperamos de nuestro interlocutor es que tenga la intención de ser relevante, o sea, de decirnos algo que contribuya de algún modo a enriquecer nuestro conocimiento del mundo, sin exigirnos un esfuerzo desmedido de interpretación, porque tendemos a equilibrar ganancia y esfuerzo. Cuantos más efectos cognoscitivos produzca un enunciado, y menos esfuerzo de interpretación exija, más relevante será. Cada enunciado lingüístico intencional viene con una garantía de relevancia (Reyes, 1996: 54).

Ya se puede advertir que supuesto y contexto están estrechamente relacionados, provocando efectos contextuales en los enunciados emitidos: “[U]n supuesto es relevante en un contexto sí y sólo si tiene algún efecto contextual en dicho contexto (...) para ser relevante en un contexto un supuesto tiene que guardar alguna conexión con el contexto” (Sperber y Wilson, 1986: 155). Sin embargo, los autores señalan que dentro de la TR existen casos en los que un supuesto enunciado puede carecer de efectos contextuales y ser irrelevante en un contexto, estos casos son tres:

1. el supuesto puede optar nueva información, pero esta información no guarda ninguna conexión con ninguna información presente en el contexto
2. el supuesto ya está presente en el contexto y su fuerza no se ve afectada por la información recientemente presentada, por consiguiente, no resulta en absoluto informativa, y es irrelevante a priori.
3. el supuesto es incoherente con el contexto y es demasiado débil para perturbarlo, por consiguiente, procesa el supuesto no produce ningún cambio en el contexto (1986: 154).

La relevancia de un supuesto irrelevante, puede lograrse, siempre y cuando esta conducta irrelevante sea en sí misma relevante. Además, dentro de la relevancia aparece otro concepto importante. Cuando una persona intencionalmente utiliza un comportamiento que pone de manifiesto la intención de hacer manifiesta un asunto, estamos frente a un comportamiento ostensivo, que se propone hacer algo notorio, mostrarlo:

el que comunica produce un estímulo ostensivo que hace manifiesto a él y al otro que, por medio de dicho estímulo, está tratando de hacer manifiesto un conjunto de hechos: el estímulo ostensivo atrae la atención del otro y la enfoca en la intención del emisor, tratando de revelar cuál es la intención (Escandell Vidal, 1997, citado en Gunteen de Lamagni y Lodigiani, 1997)

La comunicación ostensiva hace evidente, por medio de pruebas o estrategias en la enunciación, lo que se quiere que el oyente conozca, siendo lo más importante captar su atención. El significado lingüístico de un enunciado emitido debe ser reconocido por el oyente, pero también, dentro de esta teoría, es necesario que el oyente sea capaz de inferir cuál es el significado que el hablante quiso dar al enunciado, el contenido implícito que quiso transmitir.

Reconsiderando lo que se citó más arriba, en las situaciones comunicativas esperamos que nuestro interlocutor sea relevante para con el hablante y viceversa. La relevancia se enfoca a enriquecer, llenar con asuntos nuevos el propio conocimiento que se tiene del mundo. De allí la relación que a menor esfuerzo de interpretación mayor será la relevancia que tenga el enunciado:

los efectos contextuales de un supuesto en un contexto determinado no son el único factor que hay que tener en cuenta para establecer su grado de relevancia. Los efectos contextuales son ocasionados por los procesos mentales. Los procesos mentales, al igual que todos los procesos biológicos, implican un cierto esfuerzo, un cierto gasto de energía. El esfuerzo de procesamiento implicado en conseguir efectos contextuales es el segundo factor que hay que tener en consideración para establecer los grados de relevancia. El esfuerzo de procesamiento es un factor negativo: en igualdad de condiciones, cuanto mayor sea el esfuerzo de procesamiento menor será la relevancia (Sperber y Wilson, 1986: 158).

El esfuerzo o gasto de energía en el procesamiento de la información es importante, de esta forma se tienen efectos contextuales:

- a) Si los efectos contextuales requieren un gran desgaste de energía, la relevancia será menor.
- b) Si los efectos contextuales requieren un menor desgaste de energía, la relevancia será mayor.

Para procesar la información, los seres humanos requieren hacer el menor desgaste de energía posible. Esto quiero decir que, de un efecto contextual se tratará de aprehender la mayor cantidad de información nueva con el menor esfuerzo de procesamiento. Por lo tanto:

la evaluación de la relevancia no es el objetivo del proceso de comprensión, sino que contribuye un medio para alcanzar dicha comprensión y el fin es maximizar la relevancia de toda información que se procese. Para aclarar este concepto hay que tener en cuenta que toda persona espera que el supuesto que está procesando sea relevante y para ello intenta elegir un contexto que maximice dicha relevancia (Gunteen de Lamgni y Lodigiani, 1997:19).

Además:

la relevancia, que es el resultado de contrapesar efecto y esfuerzo, es también una propiedad no representativa. Es decir, la relevancia es una propiedad no representativa, y mucho menos calculada, para poder alcanzarse. Cuando se le representa se la representa en términos de juicios comparativos y de juicios absolutos aproximados

(es decir, <irrelevante>, <débilmente relevante>, <muy relevante>), pero no en términos de juicios absolutos exactos, es decir, de juicios cuantitativos (Sperber y Wilson, 1986: 167).

El procesamiento de información está ligado con el contexto y la relevancia. Siguiendo esta relación, en una situación comunicativa verbal, se combinará la información que tenga el hablante-oyente en sus supuestos mentales con la información nueva adquirida del contexto determinado de la situación, construyendo así nuevos supuestos mentales. Se presenta una situación de conjunto de supuestos: los que se tenía (supuestos de fondo) y los que se aprende (supuestos nuevos). La memoria, entonces, opera por medio de un mecanismo deductivo. Para una mayor comprensión, recuerde el ejemplo que ya utilizado en este apartado:

Clara pregunta por el día 16 de septiembre del 2008 Andrés y se le comunica que ha ido de viaje y regresará el día 22 de septiembre del 2008. Clara va a casa de Andrés el día 20 de septiembre del 2008 esperando no encontrarlo porque ha procesado el supuesto Andrés no está en esa fecha en su casa. Clara encuentra a Andrés en su casa y le comunica que volvió antes de su viaje porque estaba enfermo. Los supuestos de Clara vuelven a cambiar: Andrés sí viajó, volvió antes, Andrés está enfermo.

En una fiesta Clara se encuentra con un amigo de Andrés que le cuenta que el día 16 y 17 de septiembre del 2008 estuvo en la casa de Andrés compartiendo junto a él una parrillada. Los supuestos de clara cambian: Andrés no viajó, Andrés me mintió, Andrés nunca se enfermó, existe una razón porque lo hizo.

El contexto temático que construye Clara en su mente va cambiando por los supuestos nuevos que va infiriendo de la situación comunicativa. Con los supuestos de fondo que se tenía llegó a la conclusión, de forma deductiva, que existe una razón por la que Andrés le mintió. Por lo tanto, “[L] las personas esperan que el supuesto que están procesando sea relevante (o de lo contrarios no se molestarían en procesarlo), e intentan seleccionar un contexto que justifique esa expectativa, un contexto que maximice la relevancia.” (pág.179)

Estos contextos están parcialmente ordenados y contienen en sí contextos menores. Los contextos posibles se relacionan por inclusión, es decir, correspondiéndose al orden por accesibilidad, ya que el individuo en todo momento tiende a la relevancia, pues afecta su conducta cognitiva.

Así se tiene la siguiente esquematización

Cuadro N°6: Tipos y condiciones de relevancia

Relevancia para un individuo (comparativa) →	Condición de grado 1: un supuesto es relevante para un individuo en la medida en que los efectos contextuales que se consigan procesándolos de forma óptima sean amplios.
	Condición de grado 2: un supuesto es relevante para un individuo en la medida que el esfuerzo requerido para procesarlo de forma óptima sea pequeño.
Relevancia de un fenómeno (comparativa) →	Condición de grado 1: un fenómeno es relevante para un individuo en la medida en que los efectos contextuales que se consiguen cuando es procesado de forma óptima son amplios.
	Condición de grado 2: un fenómeno es relevante para un individuo en la medida en que el esfuerzo requerido para procesarlo de forma óptima es pequeño.

Con el esquema se puede clarificar los supuestos y fenómenos relevantes para un individuo. Los autores Sperber y Wilson (1986), al referirse a los procesos de pensamiento humano hacen la siguiente aseveración:

Si estamos en lo cierto al suponer que el curso de los pensamientos humanos está dirigido por la búsqueda de la máxima relevancia, entonces la mente tendría que intentar extraer de todas las fuentes que tenga a su disposición, incluidas sus formas internas, la información que tenga mayor relevancia el contexto inicial, es decir, que tenga los efectos contextuales más amplios y requiera el menor esfuerzo de procesamiento (...) Así pues, la teoría de la relevancia proporciona hipótesis sobre la forma como los pensamientos se siguen unos a otros y sobre los puntos en los que el individuo puede recurrir al entorno, en lugar de dirigirse a sus propios recursos internos, para buscar información relevante (1986:185).

Por lo tanto, la atención del individuo se irá a fenómenos que sean relevantes para la construcción de su conocimiento y a los entornos que le permiten ampliar la información requerida, pertinente a su interés. Los fenómenos relevantes, por consiguiente, captarán que llamen la atención del individuo activando sus mecanismos perceptivos y orientándolos hacia la relevancia.

Los estímulos ostensivos son los que hacen manifiesto lo que se quiere expresar, estos tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, atraer la atención del oyente; la segunda, enfocarla hacia las intenciones del emisor. Según el principio de relevancia se podrá determinar si la interpretación es adecuada, pertinente a lo que el hablante-oyente requiere.

En definitiva, las teorías expuestas ayudan a comprender de mejor manera la situación comunicativa, debido a que dan cuenta de la interacción y la cooperación en la conversación, creando con ello un entorno en común. Lo anterior es de importancia para esta investigación, ya que el punto de referencia para el análisis es el aula, en ella se presentan situaciones comunicativas diversas con actores diferentes en el proceso de aprendizaje.

3. Registros de habla

La acción de hablar, resulta ser un comportamiento normado por una comunidad o grupo social. Esta forma de actuar o intervenir conlleva que, al momento de hablar una persona debe hacerlo siguiendo las normas impuestas por el grupo social hacia el que se dirige; si el hablante no cumple con las normas será incomprendido, considerado como una persona “diferente”, no perteneciente al grupo e incluso puede ser sancionado.

Los registros de habla son definidos como la adecuación del lenguaje que se determina según el tipo de situación comunicativa (Lewandowski, 1986), es decir, un hablante se dirige a otro, adaptando su manera de decir según varíe el contexto, contenido, interlocutor, rol, etc. Por ejemplo, un mismo hablante puede usar distintos registros dependiendo de si se encuentra en el estadio con sus

amigos presenciando un recital o si está en una reunión de trabajo con otros profesionales.

Lewandowski (1986), establece las siguientes definiciones para los cuatro tipos de registros de habla:

3.1 Registro culto-formal

Se centra en la transmisión de contenidos y es el que se usa en el lenguaje de los medios de comunicación, en reuniones de trabajo, en informes, actas, ensayos como también en trabajos escolares. Adquirir un buen manejo de esta norma de habla de alto valor social, depende de la educación familiar y escolar.

Ejemplo: *Estimado don Carlos, qué gusto verlo. Permítame decirle que recibí su informe sobre el efecto de la contaminación en los lagos del sur de Chile y, aunque sus resultados no son alentadores, me parece una formulación sorprendente.*

3.2 Registro culto-informal

El registro culto informal, se centra en la interacción personal. Es el que se usa en situaciones comunicativas de carácter coloquial como en programas televisivos de entretenimiento (matinal, estelar), las cartas personales, los recados, etc. La adquisición de esta norma de habla, depende de la socialización o experiencia social y su uso es menos valorado que la norma culta formal.

Ejemplo: *Hola Jaime, ¿cómo estás? Ayer fui a tu casa y me dejaste plantado. Te me caíste.*

3.3 Registro inculto-formal

El registro inculto formal, como la norma culta formal, está centrado en la transmisión de contenido y, aunque el hablante distingue entre una situación comunicativa formal y una informal, su escaso manejo gramatical y de vocabulario

le impide cumplir las reglas sintácticas y gramaticales para una adecuada construcción del discurso.

Ejemplo: *Buenos días don doctor, vine a verlo porque anoche tuve terrible dolor de guata.*

3.4 Registro inculto-informal

El registro inculto informal, está centrado en la interacción personal, y posee muchas de las características del registro formal de esta norma. Es usado por personas que no han accedido a la norma culta en sus experiencias más cercanas y habituales, por lo que da cuenta de un léxico o vocabulario escaso con alteraciones fonéticas (güeno por bueno), y morfológica de palabras (abnegados por anegados, rebundante por redundante).

Ejemplo: Y vos, que te creibrocaochi, acaso querís que te muela a palos. Ándate de aquí, esto en finitivo.

4. La pragmática en el currículum escolar

En el currículum se menciona que la comunicación oral es el punto de partida para incrementar las tres competencias comunicativas presentes en la escolaridad: escritura, lectura y comunicación oral. En general, las personas desarrollan la oralidad de manera natural durante su vida, sin embargo, las interacciones informales no entregan herramientas y tampoco ayudan al mejoramiento de la comunicación. Es importante que los estudiantes comprendan que la educación media es el lugar donde se refuerzan las habilidades adquiridas con anterioridad.

Es necesario que el estudiante comprenda que es la sala de clases la instancia donde puede ejercitar y mejorar las habilidades comunicativas que ha aprendido. Por lo tanto, se espera que durante la educación escolar el estudiante

utilice los conocimientos adquiridos, así mismo el alumno irá mejorando las habilidades comunicativas que ha desarrollado.

El Ministerio de Educación establece el currículum que todos los estudiantes deben desarrollar las competencias comunicativas, debido a que son indispensables para participar activamente y de manera responsable en la sociedad. Lo anterior implica que los alumnos deben expresarse oralmente y por escrito de forma coherente y presentando una serie de argumentos que fundamenten su posición. Es sustancial que el estudiante logre comunicarse de manera creativa y con una variedad de propósitos, donde es necesario que conozca las convenciones de la lengua como también que adquiera y domine un vocabulario amplio y formal.

Para conseguir que el estudiante se comunique tal y como es expuesto en el currículum, es necesario poner en práctica los contenidos y habilidades comunicativas que se vayan desarrollando. Frente a esto, en el currículum se propone una serie de actividades que faciliten el trabajo de la comunicación oral. Se esclarece como fundamental que los estudiantes compartan sus experiencias e ideas con el resto de sus compañeros, también que utilicen un lenguaje para verbal adecuado y por supuesto, que su vocabulario sea apropiado y pertinente. Por otro lado, es sustancial que el alumno adecue su registro de habla a la situación comunicativa en que se encuentre para que logre relacionarse sin problemas en cualquier lugar y con los diferentes interlocutores que se presenten.

En el currículum se establece que es fundamental que los estudiantes practiquen y desarrollen de manera activa el ejercicio de la comunicación oral. Es necesario que el alumno se enfrente diariamente a la oralidad, por lo tanto, es importante que en la sala de clases existan actividades donde los estudiantes se expongan a la tarea de comunicarse para que haya un mejoramiento e incremento constante en sus capacidades.

El principal objetivo de la comunicación oral es que los estudiantes aprendan a desenvolverse en situaciones formales, aplicando adecuadamente las convenciones del lenguaje oral, esto quiere decir, que los alumnos fundamenten

sus ideas, utilicen un vocabulario adecuado y que empleen un registro formal. En el currículum se señala que el docente debe considerar que él es el principal modelo de habla formal que tienen los alumnos, por lo tanto, es elemental que utilice un léxico variado y estructurado, dado a que su labor es guiar a los estudiantes a fundamentar sus opiniones y constituir su discurso de manera coherente y lógica. Es sustancial que el alumno adecue su registro de habla a la situación comunicativa, ya sea formal o informal, para así utilizar todos los recursos que posea para hacer más efectiva la comunicación. Para lo anterior es elemental que se mantenga un diálogo constante entre profesor-alumno y alumno-alumno debido a que solo de esta manera se logra concretar el ejercicio de la comunicación oral.

Al analizar los aprendizajes esperados propuestos en el currículum de tercer año medio, se observa que en la unidad número tres y unidad número cuatro se plantea el trabajo de la competencia comunicativa. Las dos anteriores unidades abordan la producción escrita, por lo tanto, se puede comprender que el estudiante estaría capacitado para afrontar de manera verbal lo que ya ha aprendido con anterioridad. Las unidades de comunicación oral, proponen un esfuerzo en la exposición y argumentación de ideas, todo en base a la investigación previa de un tema de interés común o individual. Las actividades deben ser desarrolladas en conjunto, para dialogar y discutir los diferentes puntos de vista que puedan surgir.

Las unidades intentan que los estudiantes comprendan el funcionamiento y el valor social de la comunicación oral. Se pretende que expongan y argumenten de manera clara y lógica sus ideas en relación a las temáticas que vayan surgiendo tanto en la sala de clases, como en la sociedad. Por lo tanto, se infiere que en el currículum de tercer año medio se formula como esencial que el estudiante logre argumentar y expresar sus opiniones de manera coherente y sin temor a la discriminación, es por esto, que en el segundo semestre, se implementa minuciosamente la práctica de la oralidad, sin embargo, lo postulado es un ideal, dado a que no todos los docentes logran abordar de manera correcta el ejercicio de la comunicación oral, es por esto, que existe un debilitamiento en el discurso

oral. Los estudiantes no quieren expresarse, no se atreven a dialogar, ya sea por temor o por escasez de vocabulario y esto se observa diariamente en los colegios. Por supuesto que este decaimiento se presenta con mayor intensidad en instituciones en riesgo social, debido a la calidad de profesorado, como también a las herramientas que posee la institución escolar. Es importante que exista igualdad de enseñanza, sin importar al sector social que pertenezca el estudiante, dado a que todos deben contar con la posibilidad de desarrollar sus habilidades y poder posicionarse de manera óptima frente a su futuro desempeño social.

4.1 La enseñanza y aprendizaje de la oralidad

Al hablar de la comunicación en la sala de clases, es elemental considerar el enfoque bajo el cual se enseña, por lo tanto, es importante mencionar que existen tres perspectivas de aprendizaje claramente reconocidas y consideradas. La manera en que se comprende el conocimiento es clave para el proceso en sí mismo, por lo tanto, cabe explicar las tres diferentes posturas que abordan la temática de la enseñanza-aprendizaje. Estas son el constructivismo, cognitivism y el conductismo. Este último, manifiesta que el conocimiento consiste principalmente en una respuesta pasiva y automática a estímulos externos que se encuentran en el ambiente. Por otro lado, el cognitivism considera el conocimiento básicamente como representaciones simbólicas en la mente de los individuos y, por último, el constructivismo, concibe al conocimiento como algo que se construye, algo que cada individuo elabora por medio de un proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se infiere que el conocimiento no es algo fijo y objetivo, sino que es algo que se construye y por ende es una fabricación individual sujeta a la realidad de cada sujeto social. Es necesario mencionar que el constructivismo se encuentra ligado al cognitivism debido a que existen procesos mentales internos que proyectan el proceso de construcción del conocimiento.

Piaget concibe la inteligencia humana como una construcción con una función adaptativa, equivalente a la función adaptativa que presentan obras estructurales vitales de los organismos vivos (Piaget, 1967:18). Para Piaget su teoría psicológica tratará de describir y explicar las diferentes formas o estructuras del pensamiento, cómo evoluciona y cómo cada una de contribuye a la adaptación de la realidad del ser humano, por lo tanto, el constructivismo es un fenómeno generado a través de las experiencias, es decir, son los sucesos vividos los que desencadenan el conocimiento en la persona, por lo tanto, se relaciona con el empirismo y con ello con una participación activa del ser humano. La información no es simplemente recibida y aprendida, sino que es necesario manipular y utilizar la información en situaciones que ameriten los conocimientos entregados. Es una teoría del aprendizaje que se basa en que cada ser humano construya su propia concepción de la realidad y del mundo social. Cada persona genera su propio conocimiento en relación a la necesidad de aprendizaje que requiera.

La construcción del conocimiento de los estudiantes se realiza a través de esquemas mentales que ellos construyeron previamente en relación al medio que los rodea. Para que los alumnos logren usar correctamente sus conocimientos, es necesario que se tomen en cuenta tanto sus conocimientos previos, como la representación que ellos hagan de la nueva información entregada.

Díaz (1994) postula que el constructivismo plantea la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento, es decir, un sujeto cognitivamente activo y que aporte a su conocimiento, claramente podrá situarse en su labor constructivista ante situaciones que requieran manejo y control a través del saber. El constructivismo señala que para que el individuo genere sus propios conocimientos, es fundamental considerar que el aprendizaje es social. *El mejor aprendizaje es el que se desarrolla en la interacción con las demás personas, al compartir percepciones, intercambiar información y solucionar problemas colectivamente.*

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

ANTECEDENTES

En el plano de la enseñanza de la lengua se especifica, desde la Reforma Educacional de 1998, como prioridad en el Marco Curricular, subsector de Lenguaje y Comunicación, el desarrollo de competencias comunicativas desde tres ejes: lectura, escritura y oralidad, estableciendo que estos serán transversales a todos los contenidos tratados en la enseñanza escolar.

Según Tusón (1994), en la sala de clases siempre nace la oportunidad de discutir alguna temática, sin embargo, se anticipa que ningún estudiante deseará comunicar su idea, es ahí donde se debe cuestionar si es carencia de conocimientos, falta de seguridad o temor a la equivocación. Los estudiantes no saben contextualizar su discurso ni tampoco poseen un vocabulario que facilite su habla. Es notorio que en el aula se abarca lectura y producción de textos, los alumnos pueden leer con un buen ritmo y lo más importante, entienden lo que leen. También son capaces de redactar sus ideas en relación a la temática abordada, sin embargo, es lógico preguntar dónde queda la oralidad, qué pasa cuando se les pregunta la opinión sobre un asunto o contenido estudiado. Para el estudiante es fundamental el correcto uso del vocabulario, ya sea en relación a la abundancia de palabras, como también a la entonación, a la seguridad y claridad con que se expresa. Es elemental el acondicionamiento al entorno donde se está expresando, debido a que muchas veces los jóvenes no saben adecuarse a la situación comunicativa y por ello cometen el error de exteriorizarse de mala manera.

Es importante que el estudiante conozca el habla social, tiene que involucrarse con su lengua, entender cómo el contexto influye en la interpretación del significado. El lenguaje es una habilidad única en el hombre, por lo tanto, el estudiante debe comprender la magnitud de su significación, debe ser capaz de actuar y maniobrar el habla. Por lo tanto, es primordial que los estudiantes ejerciten su oralidad y desarrollen esta competencia comunicativa que es la manera más común y cercana para comunicarnos.

PROBLEMATIZACIÓN

Es generalizada la opinión de docentes respecto de un bajo desempeño oral de los estudiantes, por otra parte, también existe una percepción generalizada sobre la escasez de estrategias y técnicas que permita a los profesores abordar su enseñanza. Según Requejo (2002), en una encuesta aplicada a más de 1000 docentes de todos los sistemas educativos, se menciona que las causas de este problema son, por ejemplo, la escasa cultura de los padres, el origen socio-económico de los estudiantes, la influencia nociva de la televisión, la falta de lectura, la falta de respeto y la aceptación que existe entre niños y adolescentes para tratarse de manera vulgar y por supuesto, la falta de estrategias didácticas para ampliar el léxico infantil.

Considerado lo anterior, al hablar del problema del bajo desempeño oral en los estudiantes, surge la pregunta acerca de cómo hacer posible la enseñanza de algo innato en el ser humano ¿Es posible que el profesor enseñe algo inherente en el ser humano? Dada esta pregunta, es importante destacar que la función del docente no debiera enfocarse en "enseñar a hablar", sino en lo que significa hablar. Cassany menciona la importancia de hacer reflexionar al alumno sobre la significación que posee la comunicación oral, es decir, se debe enseñar al estudiante que la lengua oral es el eje de la comunicación social. Esto quiere decir, que "la lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación es a la vez el instrumento que nos permite conocer cómo

conciben el mundo nuestros coetáneos, cómo lo entendían nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros" (Cassany, 1998: 36).

Es fundamental comprender que la lengua es el medio más importante mediante el cual se interactúa con los otros, es por esto que Cassany manifiesta la importancia de conseguir clases activas y participativas, donde su desarrollo sea fundamentado en el enfoque comunicativo. Por lo tanto, se establece que las clases deben, por ejemplo, recrear situaciones reales o verdaderas de comunicación, para que así el alumno se sienta protagonista y participe de la comunicación oral. También es importante el trabajo en pareja o en grupos, dado a que, con estos ejercicios, los estudiantes desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir.

Es fundamental reparar en los efectos acerca de la falta del desarrollo de la comunicación oral en los estudiantes, debido que, si no se acentúa el trabajo del habla en la sala de clases, el alumno, futuro sujeto social, presentará claros problemas al momento de insertarse en la comunidad. La falta de personalidad, el tartamudeo o la vacilación para expresar ideas, son producto de lo que significa el no trabajar la lengua.

Se esclarece que la comunicación oral se presenta en la vida cotidiana, en cada segundo y lugar en que se desenvuelve el hombre. El tema a razonar es que, en ninguna otra parte, más que en la sala de clases, el estudiante podrá comprender y razonar sobre lo que es la oralidad. Es en el aula donde se debe impulsar su aprendizaje, es el lugar indicado para estudiar y observar su significación.

JUSTIFICACIÓN

Considerando que el Ministerio de Educación expone en la segunda edición del texto *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación*, publicado en junio 2009, que a partir de la reforma curricular de

enseñanza media de 1998 se instala en los Planes y Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación el tratamiento, aumento y perfección de las tres competencias comunicativas; escritura, lectura y oralidad. Se observa, por otro lado, cierta fragilidad en los alumnos al momento de expresarse y comunicar sus críticas o reflexiones respecto a un tema en cuestión. Esta inconsistencia entre lo que exige el currículum y el trabajo desarrollado en la sala de clases es un asunto analizado desde lingüistas hasta pedagogos quienes examinan carencias en el logro de esta habilidad.

El ejercicio de la comunicación se funda en el núcleo familiar, es ahí donde cada persona aprende y desarrolla las capacidades que lo constituirán como sujeto social activo perteneciente a una comunidad determinada. Este aprendizaje debería continuar y refinarse en los centros escolares, sin embargo, no todos los docentes abarcan y desarrollan activamente esta capacidad. No obstante, es fundamental considerar que el problema también se acentúa debido a la inestabilidad comunicativa que se vive en las familias, dado a que los jóvenes no poseen una relación cercana que facilite el mejoramiento y práctica del discurso oral (Tusón, 1994).

Lo expuesto por el currículum, no se alinea a la realidad educativa y no se abarca con calidad y trascendencia el lenguaje oral. Los estudiantes se mantienen en una posición pasiva, donde solo escuchan lo que el profesor enuncia, explica o afirma en cuanto a las materias tratadas. Únicamente se dedican a desarrollar trabajos de lectura y producción de textos, debido a que las actividades apuntan solo a esas competencias comunicativas, dejando a un lado los ejercicios de habla o de la lengua oral.

Las estrategias de evaluación del discurso oral no se enfocan en los contenidos mínimos del currículum nacional, esto provoca el desinterés del docente en trabajar y desarrollar la comunicación oral, debido a que, por ejemplo, las pruebas estandarizadas solo apuntan a medir la comprensión lectora y la producción escrita, dejando afuera la capacidad de expresión de sentimientos, pensamientos y/o deseos del estudiante. Por lo tanto, el problema yace en la poca

importancia otorgada al discurso oral. Es relevante considerar la significación de la comunicación oral, es decir, en el diario vivir, en cada momento, interactuamos de manera verbal con el resto de las personas, nos expresamos y damos a conocer nuestras ideas o propósitos a través de la oralidad.

Según Tusón (1994) la importancia de resolver el problema de la poca consideración otorgada a la comunicación oral, radica en dejar de impedir que el estudiante exprese sus pensamientos, conocimientos y reflexiones. Existe poco tratamiento del discurso oral, por lo tanto, la dinámica que se presenta en muchas aulas, deja a los alumnos desprovistos de una actitud crítica ante temas y expresiones del lenguaje oral. La oralidad debe ser desarrollada desde la sala de clases, es ahí donde convergen todos los puntos que ayudarán a tratar la comunicación oral. La visión pedagógica es protagonista en el desarrollo de este discurso, sus herramientas son claves para el entendimiento de lo que es el habla. Es importante que los estudiantes consideren y evalúen la trascendencia que posee la lengua oral. Es necesario enseñar, comprometer y persuadir a los alumnos de la significación de la comunicación oral y el mejor escenario es la sala de clases.

Si se desarrollara la oralidad, al igual como se hace con la lectura y escritura, se estaría dando espacio a alumnos íntegros, capaces de situarse como personas sólidas, comprometidas y equilibradas. Esto, solamente se puede conseguir otorgando magnitud y consideración a la comunicación oral. Es necesario implementar formas innovadoras para trabajar la oralidad. Los ejercicios de trabajos grupales, mejoran la interacción comunicativa de los mismos estudiantes, también las disertaciones ayudan al manejo del habla, ya sea léxico, ritmo o entonación.

OBJETIVOS

Objetivos Generales

- Diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de la comunicación oral en estudiantes de enseñanza media.

Objetivos Específicos

- Establecer las habilidades fundamentales implicadas en la competencia comunicativa oral.
- Determinar un conjunto de estrategias didácticas para la enseñanza de la comunicación oral.
- Diseñar orientaciones didácticas para docentes en el desarrollo de la comunicación oral en el aula.

DESCRIPCIÓN CONCEPTUAL

La propuesta consiste en sugerir al docente estrategias didácticas que ayuden y mejoren la calidad de enseñanza de la comunicación y expresión oral. Estas estrategias se presentarán por medio de un material didáctico en el que se potenciará la comunicación oral, abordando la unidad de argumentación como soporte para ser implementada en tercer año de enseñanza media. El material consta de un plan de trabajo donde el docente guiará a los alumnos respecto a la enseñanza de la argumentación por medio de actividades centradas en la comunicación oral; considerando todos los conceptos de retórica y tácticas de persuasión y convencimiento. El profesor deberá observar y evaluar a través de actividades donde los alumnos tendrán que posicionarse frente a una temática, defenderla con argumentos lógicos y convencer a sus compañeros utilizando fuentes de investigación.

La característica fundamental de esta propuesta es que se busca entregar estrategias para que el docente desarrolle habilidades propias de la competencia oral, para ello se ha elegido una temática que potencie y enfatice la expresión oral,

así se ha considerado una unidad de argumentación, con el fin de construir en los estudiantes conocimientos significativos y seguridad personal para su futuro desarrollo social.

El material didáctico poseerá una visión constructivista de la educación, ya que las actividades se enfocarán en que el alumno sea el responsable del proceso de aprendizaje, el procesador activo de los conocimientos nuevos y quien realice el trabajo de movilización que llevará a integrar nuevos saberes a su estructura cognoscitiva. Por otro lado, el docente actuará como guía, facilitador o mediador en la interacción entre el conocimiento nuevo y el que el estudiante ya posee. El docente tiene la misión de establecer un clima propicio para que el estudiante se disponga al aprendizaje positivamente, esto significa un ambiente de mutua confianza, respeto y colaboración de parte de todos los integrantes de la sala de clases. También, deberá indagar en el contexto del estudiante, sus necesidades y aspiraciones.

Procedimientos

A continuación, se describen los procedimientos realizados:

1. En primer lugar, se realizó la **selección de los establecimientos observados** según el número de estudiantes y las características de ellos, además del contexto en que se encuentran insertos. De este modo, se seleccionaron los siguientes colegios:

Establecimiento N°1: Liceo Darío Salas, ubicado en Av. España 585, Santiago. Es un colegio municipal, en el que se desarrolló el análisis conversacional desde séptimo a cuarto medio.

Establecimiento N°2: Colegio Espíritu Santo del Verbo Divino, ubicado en San Juan 3675, San Joaquín. El colegio es de financiamiento compartido, es decir, particular subvencionado. Aquí se analizó el uso de los diferentes registros de habla desde séptimo hasta cuarto medio.

Establecimiento N°3: Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, ubicado en Av. Walker Martínez 1478, La Florida. Es un colegio perteneciente a la corporación municipal de La Florida (COMUDEF), del que se extrajeron las muestras utilizada para el análisis correspondiente a los actos de habla.

2. Tras el **diseño de rúbricas** que permitiesen la recogida de datos requeridos por la investigación, se procedió a la **recolección de información**, la que se realizó a través de la **observación de los diálogos** generados durante la clase correspondiente a la asignatura de lenguaje y comunicación.
3. Para la ejecución de la investigación y posterior análisis se realizaron las siguientes actividades:
 - 3.1 En primera instancia, los investigadores se reunieron con los directores de cada establecimiento con el objetivo de darles a conocer su proyecto.
 - 3.2 Una vez conseguido el permiso con los directores, se asignaron los cursos en que se realizó la investigación. Cada uno con sus respectivos profesores.
 - 3.3 Posteriormente, los investigadores se entrevistaron con los profesores asignados y se les informó sobre el proyecto de investigación.
 - 3.4 Posteriormente, los investigadores, estuvieron presentes durante dos sesiones de cada docente por curso. Durante la primera sesión de observación en cada nivel, se utilizó un tiempo de la clase para la realización de una serie de preguntas que los estudiantes debieron contestar en forma. Esta actividad se realizó con la finalidad de generar confianza entre investigadores y estudiantes para diagnosticar las posibles causas del mal desempeño oral.
 - 3.5 Finalmente, los investigadores, se situaron al final de cada sala de clases, prestando atención a las conversaciones generadas entre el profesor y sus estudiantes.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Tanto la recogida de datos como el análisis e interpretación de los mismos implicó una serie de pasos y acciones con el fin de lograr los objetivos. A continuación, se describe el procedimiento seguido.

3.1 Diseño de instrumentos de recolección de datos

A continuación, se presentan los instrumentos de recolección de datos. Se exponen los criterios de colección y sus elementos constitutivos.

I Encuesta y rúbrica de clasificación de los estudiantes según el registro de habla utilizado

Durante la primera sesión de observación en cada curso de los respectivos establecimientos, los investigadores realizaron una encuesta que busca medir el desempeño oral de los estudiantes, además de generar la instancia para que se expresen de la manera en que lo hacen habitualmente.

La encuesta consta con cinco preguntas creadas estratégicamente, que abordan temáticas completamente ajenas al ámbito escolar, esto con la finalidad de generar un lazo de confianza con los estudiantes y lograr que se expresen con libertad.

A continuación, se presentan las preguntas realizadas a los estudiantes y, posteriormente, la rúbrica que permitió clasificarlos según su desempeño oral:

ENCUESTA

Preguntas realizadas:

- ✓ Entre ver una película y salir con amigos, ¿Qué prefieres?
- ✓ ¿Qué te gusta hacer en tus tiempos libres?
- ✓ Si tuvieras que elegir un panorama para el día domingo, qué preferirías: ¿leer, escribir o conversar sobre algún tema divertido?
- ✓ (Si el estudiante escogió la opción de conversar sobre un tema con algún amigo, proponer la siguiente pregunta) ¿Sobre qué te gustaría conversar con tu amigo? ¿Puedes dar un ejemplo de cómo sería la conversación?
- ✓ ¿Les gusta hablar en público? ¿Por qué?

RÚBRICA DE CLASIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN EL REGISTRO DE HABLA UTILIZADO

La rúbrica que se presenta a continuación fue utilizada para agrupar a los estudiantes según su desempeño oral. Esta se construyó tomando en cuenta los criterios propuestos por Lewandosky acerca de los registros de habla.

Criterio	Sí	No	Frecuente mente	Rara vez	Nunca
El estudiante se adecúa al registro de habla culto – formal.					
El estudiante se adecúa al registro de habla culto – informal					
El estudiante se adecúa al registro de habla inculto – formal.					
El estudiante se adecúa al registro de habla inculto – informal.					

Número de estudiantes encuestados: _____

Rúbricas de observación

Las rúbricas de observación son la fuente de información de esta investigación. A partir de ellas, se obtuvo los datos que sirvieron de base para la realización de la presente investigación. Estas se analizarán e interpretarán de acuerdo a la perspectiva teórica utilizada. Estas rúbricas buscan observar y analizar la problemática propuesta al inicio de la investigación. El estudio fue realizado en tres establecimientos de la región Metropolitana de Santiago, Chile, donde se utilizó un modelo de rúbrica por cada colegio, la que se implementó en todos los cursos pertenecientes a la enseñanza media, es decir, desde séptimo a cuarto medio.

Es importante mencionar que la perspectiva teórica utilizada en la realización de la presente investigación es pragmática y se enfoca en el análisis de los registros de habla, de las máximas conversacionales y de los actos de habla.

Las rúbricas, por su parte, miden el desempeño oral de los estudiantes a través de distintos criterios justificados teóricamente. En general, las rúbricas pretenden obtener información que ayude a establecer las estrategias comunicativas que guiarán al profesor en su proceso.

A continuación, se presenta cada una de las rúbricas con sus respectivos criterios de análisis:

RÚBRICA N°1 ANÁLISIS DE MÁXIMAS CONVERSACIONALES

Fecha			
Colegio			
Curso			
Cantidad de alumnos			
Número de horas			
Profesor			
Rúbrica de Análisis conversacional			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Entrega tanta información como sea precisa.			
Entrega información necesaria y adecuada.			

No formula nada que crea falso.			
Al argumentar presenta pruebas que respalden sus dichos.			
Es relevante.			
Evita la oscuridad al expresarse.			
Es claro. Evita la ambigüedad.			
Es breve al expresarse.			
Es ordenado al expresarse.			

RÚBRICA N°2 ANÁLISIS DE REGISTROS DE HABLA

Fecha			
Colegio			
Curso			
Cantidad de alumnos			
Número de horas			
Profesor			
Rúbrica de análisis registros de habla			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Utiliza un léxico variado y preciso, evitando repeticiones, digresiones y empleando palabras abstractas.			
Construye oraciones complejas y ceñidas a las normas gramaticales.			
Controla su lenguaje oral y utiliza un lenguaje gestual.			
Utiliza un vocabulario no tan preciso. Usa palabras concretas y tiende a acortar las palabras o a usar diminutivos y expresiones jergales.			
Construye oraciones breves y simples no ceñidas a las normas gramaticales.			
En el lenguaje oral emplea excesivamente el lenguaje gestual.			
Escaso vocabulario. Alteración fonética y morfológica de las palabras.			
Usa palabras concretas y muchas veces jergales.			
Sustituye palabras con gestos y términos o frases jergales.			
No existe coherencia en su comunicación.			

RÚBRICA N°3 ANALISIS DE ACTOS DE HABLA

Fecha			
Colegio			
Curso			
Cantidad de alumnos			
Horas Pedagógicas			
Profesor			
Rúbrica Actos de Habla según Searle			
Principio	Forma Directa	Forma Indirecta	Comentarios
Principio de Expresabilidad			

Fecha			
Colegio			
Curso			
Cantidad de alumnos			
Horas Pedagógicas			
Profesor			
Rúbrica Actos de Habla según Austin			
Enunciado	Sí	No	Comentarios
Constatativo			
Performativo			

3.2. Categorías de Análisis.

Las rúbricas analizan las interacciones en el aula siguiendo las categorías de análisis específicas correspondientes a las máximas conversacionales de Grice y la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson.

De estas teorías se ha tomado lo que corresponde a conceptos básicos. Estos fueron adecuados a la realización del estudio. Por lo mismo, las necesidades llevan a construir las categorías de análisis desde la teoría, pero considerando las ideas que se relacionan con los objetivos de la investigación. Las categorías de análisis son:

a. Conversación

Para Grice, la conversación es una herramienta de interacción comunicativa que permite al hombre desenvolverse en la sociedad. Además, el autor indica que para que exista una conversación, siempre debe existir un interés mutuo entre quienes hablan. Desde este punto de vista, la conversación es el diálogo que se establece entre investigadores y estudiantes / docente y estudiantes.

b. Interacción

El diálogo se compone de diferentes intervenciones. La interacción quedará delimitada por aquellas intervenciones que se establecen bajo el principio de reciprocidad, de correspondencia mutua entre los participantes.

c. Proceso de aprendizaje

La sala de clases es el lugar donde se genera la mayor cantidad de instancias de aprendizaje. La más importante, se produce durante el inicio de la clase, ya que es en este momento cuando el profesor acerca a los estudiantes a los nuevos contenidos y los predispone para la adquisición de estos. Es importante prestar atención a la activación de conocimientos previos, con la finalidad de motivar de una buena manera a los jóvenes para el desarrollo de la clase.

d. Principio cooperativo

La conversación se caracteriza por la presencia del principio cooperativo, asimilando los demás principios conversacionales determinados que sirven como directrices para el buen uso del lenguaje en interacción. Es decir, los hablantes deberán seguir una estructura lógica – ordenada, establecida y compartida con su interlocutor.

e. Máxima de cantidad

Esta máxima medirá si la información que da el hablante es la que se le pide y la necesaria. Son los aportes correspondientes y en la cantidad suficiente (no más de lo que se pide)

f. Máxima de calidad

Se medirá si el hablante da información que cree que es cierta, verídica, posible de comprobar.

g. Máxima de relación

Se identificará si las contribuciones que hace el hablante son pertinentes, oportunas y acertadas al tema que se está desarrollando

h. Máxima de manera

Pretende medir la claridad de los enunciados, permitiendo la comprensión de los demás participantes.

i. Relevancia

Es hacer manifiesto un contenido, siendo notorio y explícito respecto al mismo, dentro de un contexto determinado.

3.3. Presentación de rúbricas de análisis por establecimiento educacional

En primer lugar, se presentan las rúbricas de análisis conversacional, aplicadas en el Liceo Darío Salas. Luego, las rúbricas utilizadas en el Colegio Espíritu Santo y, finalmente, se muestran las rúbricas aplicadas en el Colegio Benjamín Vicuña Mackenna, todas ellas aplicadas desde séptimo básico a cuarto medio con el propósito de identificar las características presentes en el discurso oral de los estudiantes.

A continuación, se presentan las rúbricas de análisis por establecimiento educacional.

RÚBRICA N°1 DE ANÁLISIS CONVERSACIONAL

Fecha		Mayo, 2016	
Colegio		Liceo Darío Salas	
Curso		7°B	
Cantidad de alumnos		23	
Número de horas		4ª y 5ª	
Profesor		Rebeca Camacho	
Rúbrica de Análisis conversacional			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Entrega tanta información como sea precisa.		X	El alumno entrega poca información.
Entrega información necesaria y adecuada.		X	No, el estudiante no responde lo que se pregunta
No formula nada que crea falso.	X		El alumno argumenta según supuestos.
Al argumentar presenta pruebas que respalden sus dichos.		X	No, no presenta pruebas en sus argumentos.
Es relevante.		X	El alumno deambula en sus respuestas.
Evita la oscuridad al expresarse.		X	El estudiante se expresa de manera extraña. No es claro
Es claro. Evita la ambigüedad.		X	El estudiante es ambiguo al comunicarse
Es breve al expresarse.	X		El estudiante es breve al expresarse porque no desea seguir hablando.
Es ordenado al expresarse.		X	El alumno es desordenado

Fecha		Mayo, 2016	
Colegio		Liceo Darío Salas	
Curso		8°A	
Cantidad de alumnos		29	
Número de horas		4ª y 5ª	
Profesor		Rebeca Camacho	
Rúbrica de Análisis conversacional			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Entrega tanta información como sea precisa.		X	El estudiante no es preciso.
Entrega información necesaria y	X		El alumno es capaz de entregar la

adecuada.			información necesaria
No formula nada que crea falso.	X		El alumno argumenta según su experiencia
Al argumentar presenta pruebas que respalden sus dichos.	X		El estudiante habla desde sus experiencias. Es empírico y lo hace saber.
Es relevante.		X	El alumno deambula en sus respuestas.
Evita la oscuridad al expresarse.		X	El estudiante es poco claro. Se confunde.
Es claro. Evita la ambigüedad.		X	El estudiante ambiguo al comunicarse
Es breve al expresarse.		X	El estudiante habla demasiado, pero cosas carentes de sentido.
Es ordenado al expresarse.		X	El alumno es desordenado.

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Liceo Darío Salas		
Curso	1°C		
Cantidad de alumnos	21		
Número de horas	1ª y 2ª		
Profesor	Dante Oneto		
Rúbrica de Análisis conversacional			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Entrega tanta información como sea precisa.	X		El estudiante es preciso.
Entrega información necesaria y adecuada.	X		El alumno es capaz de entregar la información necesaria
No formula nada que crea falso.	X		El alumno argumenta según su experiencia
Al argumentar presenta pruebas que respalden sus dichos.		X	El estudiante argumenta según lo que él cree.
Es relevante.		X	El alumno deambula en sus respuestas.
Evita la oscuridad al expresarse.	X		El estudiante es claro.
Es claro. Evita la ambigüedad.	X		El alumno es coherente.
Es breve al expresarse.		X	El estudiante utiliza muchas veces la misma idea
Es ordenado al expresarse.	X		El alumno claro y conciso

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Liceo Darío Salas		
Curso	2°G		
Cantidad de alumnos	24		

Número de horas	6ª y 7ª		
Profesor	Dante Oneto		
Rúbrica de Análisis conversacional			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Entrega tanta información como sea precisa.		X	El alumno entrega poca información en relación a la pregunta. Se limita a responder con monosílabos
Entrega información necesaria y adecuada.	X		Sí, el estudiante responde lo que se le pregunta, sin embargo, alguna información no es necesaria (información extra e incoherente)
No formula nada que crea falso.	X		El alumno argumenta según supuestos.
Al argumentar presenta pruebas que respalden sus dichos.		X	No, no presenta pruebas en sus argumentos. (las pruebas en esta ocasión son vistas como argumentos lógicos y coherentes)
Es relevante.	X		No, el alumno habla sin una finalidad clara. Se expresa en "círculos"
Evita la oscuridad al expresarse.		X	El estudiante no entrega información específica.
Es claro. Evita la ambigüedad.		X	No, el estudiante es bastante ambiguo al comunicarse y no queda clara su argumentación.
Es breve al expresarse.	X		Sí, el estudiante es breve al expresarse, pero se observa que la razón es por falta de vocabulario, argumentos y porque no desea seguir hablando.
Es ordenado al expresarse.		X	El alumno es muy desordenado al expresarse. Se confunde y no deja en claro su posición.

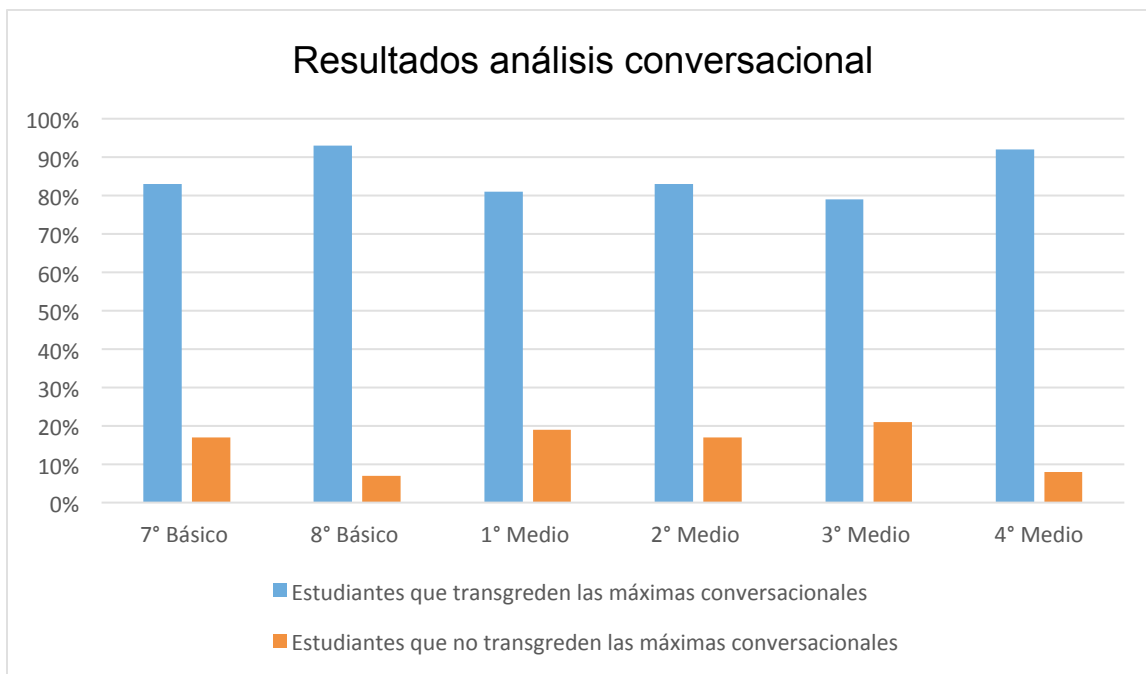
Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Liceo Darío Salas		
Curso	3ºG		
Cantidad de alumnos	19		
Número de horas	4ª y 5ª		
Profesor	Enrique Contreras		
Rúbrica de Análisis conversacional			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Entrega tanta información como sea precisa.		X	El estudiante no es preciso.
Entrega información necesaria y	X		El alumno es capaz de entregar la

adecuada.			información necesaria
No formula nada que crea falso.		X	El alumno es consciente de que requiere pruebas para argumentar
Al argumentar presenta pruebas que respalden sus dichos.		X	El estudiante no presenta pruebas
Es relevante.	X		El alumno es preciso
Evita la oscuridad al expresarse.	X		El estudiante es claro
Es claro. Evita la ambigüedad.	X		El estudiante es conciso
Es breve al expresarse.	X		El estudiante es breve
Es ordenado al expresarse.	X		El alumno es ordenado, respeta las pausas y no habla apresurado.

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Liceo Darío Salas		
Curso	4ºA		
Cantidad de alumnos	25		
Número de horas	3ª y 4ª		
Profesor	Dante Oneto		
Rúbrica de Análisis conversacional			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Entrega tanta información como sea precisa.		X	El estudiante no es preciso. Deambula en sus respuestas
Entrega información necesaria y adecuada.	X		El alumno es capaz de entregar la información necesaria
No formula nada que crea falso.	X		El alumno argumenta según su experiencia
Al argumentar presenta pruebas que respalden sus dichos.		X	El estudiante habla desde sus experiencias. Es empírico y lo hace saber.
Es relevante.	X		El alumno es conciso
Evita la oscuridad al expresarse.	X		El estudiante claro
Es claro. Evita la ambigüedad.	X		El estudiante responde de manera coherente.
Es breve al expresarse.		X	El estudiante demora demasiado al responder. Habla cosas no solicitadas
Es ordenado al expresarse.		X	El alumno se expresa de manera confusa. Pierde el hilo conductor

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis conversacional en el Liceo Darío Salas:

Gráfico N° 1 Análisis conversacional Liceo Darío Salas



Al observar el gráfico en donde se exponen los resultados del análisis conversacional, es posible evidenciar que en los seis niveles en donde se realizó el estudio, la cantidad de estudiantes que viola las máximas conversacionales ampliamente al número de estudiantes que no las violan.

En el gráfico se aprecia que el nivel con mayor incumplimiento de las máximas conversacionales está en el 8°A, donde un 93% del total del curso no cumple con una interacción verbal óptima, sino que solo un 7% logra comunicarse de una manera ideal entregando la información necesaria. Por otro lado, el curso que presentó mejores resultados fue el 3°G donde un 21% de los estudiantes logra cumplir con las máximas conversaciones, sin embargo, se observa que el 79% restante no logra adecuarse a un nivel de comunicación apropiado según lo señalado por las máximas conversacionales.

Curso	Máximas conversacionales	
	Si respeta	No respeta
3°G	21%	79%
1°C	19%	81%
7°B -2°G	17%	83%
4°A	8%	92%
8°A	7%	93%

A continuación, se presentan los resultados obtenidos al analizar los registros de habla en cada nivel de la enseñanza media del colegio Espíritu Santo de Santiago de Chile. Es fundamental presentarlos para justificar el motivo de esta investigación, de esta manera se puede constatar que los estudiantes poseen un grave problema de comunicación oral dado a que suelen emplear jergas y gestos que entorpecen el acto verbal.

Es importante mencionar que las rúbricas se clasifican en: registro culto formal, registro culto informal, registro inculto formal y registro inculto informal. Los alumnos entrevistados responderán con características que se asocian a un tipo de registro, para luego encasillar la mayor parte del porcentaje del curso en una norma del registro de habla.

RÚBRICA N°2 ANÁLISIS DE REGISTROS DE HABLA

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Espíritu Santo		
Curso	7°A		
Cantidad de alumnos	35		
Número de horas	1ª y 2ª		
Profesor	Cristina Morales		
Rúbrica de análisis registros de habla			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Utiliza un léxico variado y preciso, evitando repeticiones, digresiones y empleando palabras abstractas.		X	No utilizan un léxico variado
Construye oraciones complejas y		X	No son capaces de crear oraciones

ceñidas a las normas gramaticales.			complejas
Controla su lenguaje oral y utiliza un lenguaje gestual.		X	No controlan su lenguaje oral, a veces utilizan de manera excesiva las manos
Utiliza un vocabulario no tan preciso. Usa palabras concretas y tiende a acortar las palabras o a usar diminutivos y expresiones jergales.	X		Utilizan palabras concretas y jergas.
Construye oraciones breves y simples no ceñidas a las normas gramaticales.	X		Las oraciones son breves
En el lenguaje oral emplea excesivamente el lenguaje gestual.		X	(sin observaciones)
Escaso vocabulario. Alteración fonética y morfológica de las palabras.	X		Escaso vocabulario. Muchas veces no pronuncian bien las palabras.
Usa palabras concretas y muchas veces jergales.	X		Excesivo uso de jergas
Sustituye palabras con gestos y términos o frases jergales.	X		No terminan la idea y utilizan gestos
No existe coherencia en su comunicación.	X		Son poco claros.

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Espíritu Santo		
Curso	8ºA		
Cantidad de alumnos	37		
Número de horas	4ª y 5ª		
Profesor	Cristina Morales		
Rúbrica de análisis registros de habla			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Utiliza un léxico variado y preciso, evitando repeticiones, digresiones y empleando palabras abstractas.		X	No utilizan un léxico variado
Construye oraciones complejas y ceñidas a las normas gramaticales.		X	No son capaces de crear oraciones complejas
Controla su lenguaje oral y utiliza un lenguaje gestual.		X	No controlan su lenguaje oral.
Utiliza un vocabulario no tan preciso. Usa palabras concretas y tiende a acortar las palabras o a usar diminutivos y expresiones jergales.	X		Utilizan palabras concretas y jergas
Construye oraciones breves y simples no ceñidas a las normas gramaticales.	X		Las oraciones son breves

En el lenguaje oral emplea excesivamente el lenguaje gestual.	X		Utilizan excesivamente los gestos (levantan manos, mueven la cabeza, miradas)
Escaso vocabulario. Alteración fonética y morfológica de las palabras.	X		Escaso vocabulario. Muchas veces no pronuncian bien las palabras.
Usa palabras concretas y muchas veces jergales.	X		Excesivo uso de jergas
Sustituye palabras con gestos y términos o frases jergales.		X	No terminan la idea y utilizan gestos
No existe coherencia en su comunicación.		X	Son claros al expresarse. Se logra comprender su idea

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Espíritu Santo		
Curso	1ºC		
Cantidad de alumnos	36		
Número de horas	3ª y 4ª		
Profesor	Mauricio Soto		
Rúbrica de análisis registros de habla			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Utiliza un léxico variado y preciso, evitando repeticiones, digresiones y empleando palabras abstractas.		X	No utilizan un léxico variado
Construye oraciones complejas y ceñidas a las normas gramaticales.		X	No son capaces de crear oraciones complejas.
Controla su lenguaje oral y utiliza un lenguaje gestual.	X		Controlan su lenguaje y la utilización de gestos.
Utiliza un vocabulario no tan preciso. Usa palabras concretas y tiende a acortar las palabras o a usar diminutivos y expresiones jergales.	X		Utilizan palabras concretas y jergas.
Construye oraciones breves y simples no ceñidas a las normas gramaticales.	X		Las oraciones son breves
En el lenguaje oral emplea excesivamente el lenguaje gestual.		X	Utilizan los gestos, pero no abusan de ellos.
Escaso vocabulario. Alteración fonética y morfológica de las palabras.		X	Escaso vocabulario, sin embargo, modulan y pronuncian bien.
Usa palabras concretas y muchas veces jergales.	X		Excesivo uso de jergas
Sustituye palabras con gestos y términos o frases jergales.	X		No terminan la idea y utilizan gestos
No existe coherencia en su	X		Son coherentes al expresarse

comunicación.			
---------------	--	--	--

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Espíritu Santo		
Curso	2ºC		
Cantidad de alumnos	38		
Número de horas	6ª y 7ª		
Profesor	Mauricio Soto		
Rúbrica de análisis registros de habla			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Utiliza un léxico variado y preciso, evitando repeticiones, digresiones y empleando palabras abstractas.		X	No utilizan un léxico variado
Construye oraciones complejas y ceñidas a las normas gramaticales.		X	No son capaces de crear oraciones complejas
Controla su lenguaje oral y utiliza un lenguaje gestual.	X		El lenguaje oral como el gestual son simétricos.
Utiliza un vocabulario no tan preciso. Usa palabras concretas y tiende a acortar las palabras o a usar diminutivos y expresiones jergales.	X		. Utilizan palabras concretas y jergas.
Construye oraciones breves y simples no ceñidas a las normas gramaticales.	X		Las oraciones son breves
En el lenguaje oral emplea excesivamente el lenguaje gestual.		X	Utilizan gestos, pero no abusan de ellos.
Escaso vocabulario. Alteración fonética y morfológica de las palabras.	X		Escaso vocabulario, pero pronuncian bien.
Usa palabras concretas y muchas veces jergales.	X		Excesivo uso de jergas
Sustituye palabras con gestos y términos o frases jergales.	X		No terminan la idea y utilizan gestos
No existe coherencia en su comunicación.	X		Son poco claros.

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Espíritu Santo		
Curso	3ºA		
Cantidad de alumnos	35		
Número de horas	1ª y 2ª		
Profesor	Cristina Morales		
Rúbrica de análisis registros de habla			

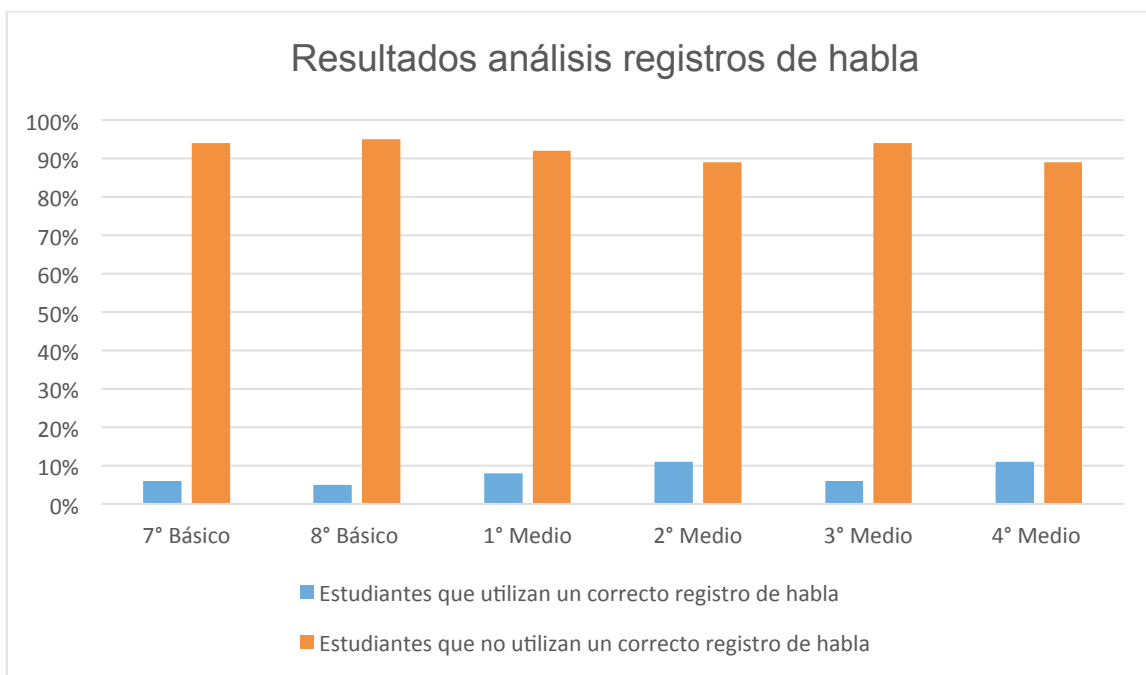
Criterio	Sí	No	Observaciones
Utiliza un léxico variado y preciso, evitando repeticiones, digresiones y empleando palabras abstractas.		X	No utilizan un léxico variado
Construye oraciones complejas y ceñidas a las normas gramaticales.		X	No son capaces de crear oraciones complejas
Controla su lenguaje oral y utiliza un lenguaje gestual.		X	No controlan su lenguaje oral
Utiliza un vocabulario no tan preciso. Usa palabras concretas y tiende a acortar las palabras o a usar diminutivos y expresiones jergales.	X		Utilizan palabras concretas y jergas.
Construye oraciones breves y simples no ceñidas a las normas gramaticales.	X		Las oraciones son breves
En el lenguaje oral emplea excesivamente el lenguaje gestual.	X		Excesivo uso de gestos
Escaso vocabulario. Alteración fonética y morfológica de las palabras.	X		Escaso léxico y pronuncian mal.
Usa palabras concretas y muchas veces jergales.	X		Excesivo uso de jergas
Sustituye palabras con gestos y términos o frases jergales.	X		No terminan la idea y utilizan gestos
No existe coherencia en su comunicación.	X		Son poco claros.

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Espíritu Santo		
Curso	4ºB		
Cantidad de alumnos	36		
Número de horas	6ª y 7ª		
Profesor	Elías Vera		
Rúbrica de análisis registros de habla			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Utiliza un léxico variado y preciso, evitando repeticiones, digresiones y empleando palabras abstractas.		X	No utilizan un léxico variado
Construye oraciones complejas y ceñidas a las normas gramaticales.	X		Son capaces de crear oraciones complejas.
Controla su lenguaje oral y utiliza un lenguaje gestual.		X	A veces utilizan de manera excesiva los gestos.
Utiliza un vocabulario no tan preciso. Usa palabras concretas y tiende a acortar las palabras o a	X		. Utilizan palabras concretas, pero también muchas jergas.

usar diminutivos y expresiones jergales.			
Construye oraciones breves y simples no ceñidas a las normas gramaticales.	X		Las oraciones son breves
En el lenguaje oral emplea excesivamente el lenguaje gestual.		X	No abusan del lenguaje gestual.
Escaso vocabulario. Alteración fonética y morfológica de las palabras.	X		Escaso vocabulario. Pronuncian bien
Usa palabras concretas y muchas veces jergales.	X		Excesivo uso de jergas
Sustituye palabras con gestos y términos o frases jergales.	X		No terminan la idea y utilizan gestos
No existe coherencia en su comunicación.	X		Son poco claros.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los registros de habla, realizado en el Colegio Espíritu Santo:

Gráfico N° 2 Análisis de los registros de habla Colegio Espíritu Santo



El gráfico anterior, presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de los registros de habla, donde se evidencia que el curso con menor desempeño

comunicacional, es decir, escasos de vocabulario, gestos, jergas, alteración fonética de las palabras como también incoherencia en sus oraciones, es el 8°A, que presenta un 95% de bajo desempeño respecto de un 5% de más alto desempeño. Los altos resultados en cuanto al bajo desempeño oral en los jóvenes de la enseñanza media, justifican el problema presente en cada estudiante que no logra expresarse e interactuar de manera propicia. Es fundamental reflexionar sobre estos resultados, dado a que demuestran la escases y pobreza verbal en los alumnos, por lo tanto, es necesario mejorar el ejercicio de la comunicación para mejorar las cifras que representan la falta de conocimientos en los estudiantes de Chile.

Considerando los resultados, el orden de los niveles es el siguiente:

En primer lugar, se observa el 8°A con un 95%de deficiencia, lo sigue el 7°A y 3°A con un 94% de error al expresarse, el 1° con un 92% de la cantidad de alumnos con problemas de comunicación y luego el 2° y 4° son los que menos nivel de deficiencia presentan con un 89%.

Finalmente, se presentan las rúbricas y resultados correspondientes a los actos de habla. Para la elaboración de esta rúbrica se consideró lo propuesto por Austin y también por Searle.

Las observaciones fueron realizadas en el colegio Benjamín Vicuña Mackenna, en la comuna de La Florida. Para llevar a cabo esta etapa de la investigación, los investigadores se posicionaron frente al curso haciendo una serie de preguntas sobre diferentes temáticas.

RÚBRICA N°3 ANÁLISIS DE LOS ACTOS DE HABLA

Fecha	Mayo, 2016
Colegio	Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida.
Curso	7°B
Cantidad de alumnos	33
Horas Pedagógicas	2ª y 3ª
Profesor	Rodrigo Ramírez

Rúbrica Actos de Habla según Searle			
Principio	Forma Directa	Forma Indirecta	Comentarios
Principio de Expresabilidad	X		El grupo-curso evidencia gran confianza con el profesor, razón por la que todos los estudiantes pueden dirigirse al profesor a través de actos de habla directos.

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida.		
Curso	7ºB		
Cantidad de alumnos	33		
Horas Pedagógicas	2ª y 3ª		
Profesor	Rodrigo Ramírez		
Rúbrica Actos de Habla según Austin			
Enunciado	Sí	No	Comentarios
Constatativo	X		El grupo de estudiantes que representa al curso mayoritariamente realiza enunciados constatativos, entregándole veracidad o falsedad a la información entregada.
Performativo		X	Al momento de realizar ciertas preguntas en relación a los enunciados performativos, los estudiantes centraban su atención mayoritariamente en cuestionar el porqué de la denominación de ciertos objetos, más que buscar nuevas alternativas de posibles nombres.

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida.		
Curso	8ºA		
Cantidad de alumnos	31		

Horas Pedagógicas		5ª y 6ª	
Profesor		Rodrigo Ramírez	
Rúbrica Actos de Habla según Searle			
Principio	Forma Directa	Forma Indirecta	Comentarios
Principio de Expresabilidad	X		En este curso también se evidencia un buen nivel de confianza en la relación estudiante - profesor, aunque en menor grado que en el séptimo. La diferencia radica en la forma de ser de los estudiantes ya que, según lo observado, ellos presentan un carácter mucho más confrontacional.

Fecha		Mayo, 2016	
Colegio		Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida.	
Curso		8ºA	
Cantidad de alumnos		31	
Horas Pedagógicas		5ª y 6ª	
Profesor		Rodrigo Ramírez	
Rúbrica Actos de Habla según Austin			
Enunciado	Sí	No	Comentarios
Constatativo	X		La mayoría de los enunciados emitidos por los estudiantes son de carácter constatativo, pues, se limitan a comentar hechos reales o a desmentir los que son falsos.
Performativo	X		A diferencia del séptimo, dentro del grupo que representa al curso, sí evidencia el uso de enunciados performativos. Esta acción queda en evidencia en enunciados tales como: "Yo puedo", "Yo prometo", etc.

Fecha		Mayo, 2016	
Colegio		Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida.	
Curso		1ºD	
Cantidad de alumnos		38	
Horas Pedagógicas		6ª y 7ª	

Profesor		Daisy Benavides	
Rúbrica Actos de Habla según Searle			
Principio	Forma Directa	Forma Indirecta	Comentarios
Principio de Expresabilidad	X		Dentro de este curso se encontró un grupo de estudiantes divididos en cuanto a los estilos de emisión de sus enunciados. Si bien, la mayoría de los estudiantes se dirige a la profesora utilizando actos de habla indirectos, existe también un gran porcentaje que se dirige a ella de forma directa. Esto se debe a los distintos niveles de cercanía que se evidencian entre estudiantes y docente.

Fecha		Mayo, 2016	
Colegio		Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida.	
Curso		1ºD	
Cantidad de alumnos		33	
Horas Pedagógicas		6ª y 7ª	
Profesor		Daisy Benavides	
Rúbrica Actos de Habla según Austin			
Enunciado	Sí	No	Comentarios
Constatativo	X		Cada vez que los estudiantes emiten este tipo de enunciados lo hacen con gran seguridad, pero muchas veces tratando de mantener el anonimato.
Performativo		X	La mayor parte de los estudiantes no es capaz de entregar enunciados performativos, realizando siempre frases incompletas que divagan entre muchas ideas.

Fecha		Mayo, 2016	
Colegio		Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida.	
Curso		2ºC	
Cantidad de alumnos		34	
Horas Pedagógicas		2ª y 3ª	
Profesor		Daisy Benavides	

Rúbrica Actos de Habla según Searle			
Principio	Forma Directa	Forma Indirecta	Comentarios
Principio de Expresabilidad		X	El grupo que representa al curso se expresa generalmente a través de enunciados indirectos, ya sea para dirigirse a la profesora o para comunicarse entre ellos

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida.		
Curso	2ºC		
Cantidad de alumnos	34		
Horas Pedagógicas	2ª y 3ª		
Profesor	Daisy Benavides		
Rúbrica Actos de Habla según Austin			
Enunciado	Sí	No	Comentarios
Constatativo	X		Los enunciados constatativos se encuentran presentes en todo momento.
Performativo	X		Los estudiantes pertenecientes al segundo año medio se mueven constantemente entre enunciados de carácter constatativo y performativo sin complicaciones.

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida.		
Curso	3ºA		
Cantidad de alumnos	37		
Horas Pedagógicas	4ª y 5ª		
Profesor	Pamela Trullén		
Rúbrica Actos de Habla según Searle			
Principio	Forma Directa	Forma Indirecta	Comentarios
Principio de Expresabilidad		X	La mayoría del curso se dirige al profesor o a sus pares a través de enunciados indirectos,

			con oraciones incompletas y deambulando entre ideas.
--	--	--	--

Fecha		Mayo, 2016	
Colegio		Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida.	
Curso		3ºA	
Cantidad de alumnos		37	
Horas Pedagógicas		4ª y 5ª	
Profesor		Pamela Trullén	
Rúbrica Actos de Habla según Austin			
Enunciado	Sí	No	Comentarios
Constatativo	X		Los enunciados constatativos se encuentran presentes en todo momento.
Performativo	X		Los estudiantes de este curso se mueven constantemente en el nivel performativo de los actos de habla, replanteándose a cada momento la información y la forma en que se expone. Esta acción se realiza de manera inconsciente. Además, utilizan bastante lenguaje gestual para expresar sus ideas

Fecha		Mayo, 2016	
Colegio		Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida.	
Curso		4ºC	
Cantidad de alumnos		35	
Horas Pedagógicas		1ª y 2ª	
Profesor		Pamela Trullén	
Rúbrica Actos de Habla según Searle			
Principio	Forma Directa	Forma Indirecta	Comentarios
Principio de Expresabilidad		X	La mayoría del curso se dirige tanto a la profesora como a sus pares a través de enunciados

			indirectos, con oraciones incompletas y deambulando entre ideas
--	--	--	---

Fecha	Mayo, 2016		
Colegio	Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida.		
Curso	4ºC		
Cantidad de alumnos	35		
Horas Pedagógicas	1ª y 2ª		
Profesor	Pamela Trullén		
Rúbrica Actos de Habla según Austin			
Enunciado	Sí	No	Comentarios
Constatativo	X		Todos los estudiantes de este curso se preocupan de dejar en claro la veracidad o falsedad de los diferentes enunciados
Performativo	X		Al momento de emitir este tipo de enunciados, la mayoría de los estudiantes se ayudaba sobremanera por lenguaje gestual y kinésico.

Gráfico N° 3 Resultados actos de habla directos e indirectos colegio Benjamín Vicuña Mackenna

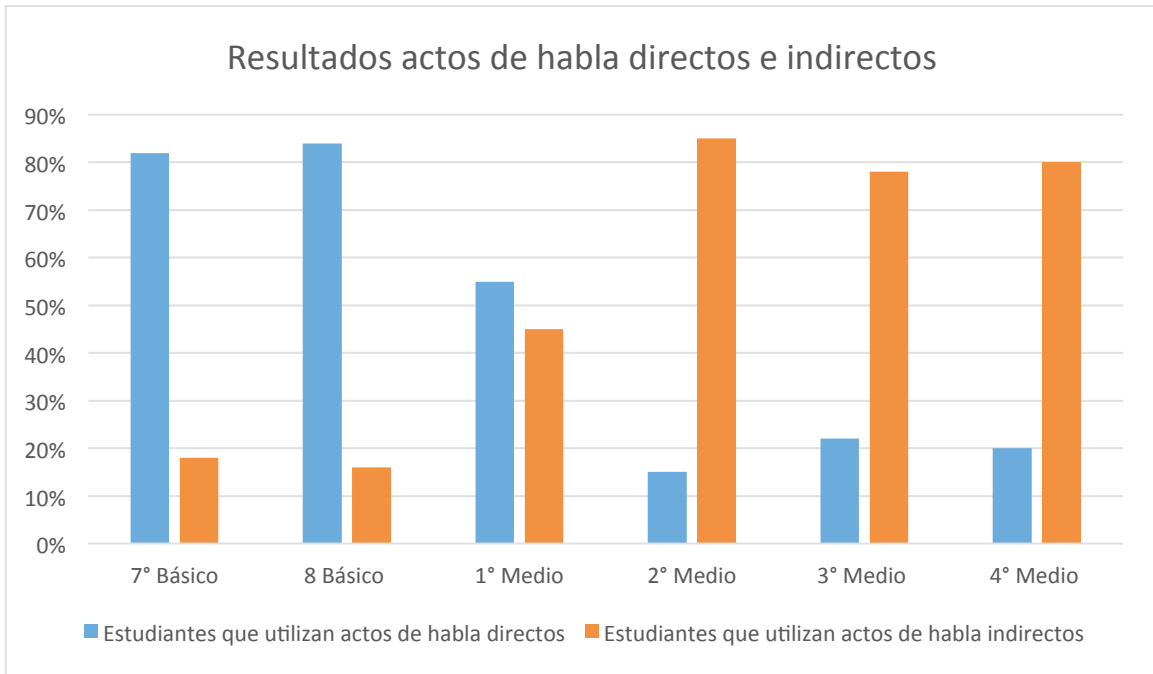


Gráfico N°4 Resultados enunciados constatativos colegio Benjamín Vicuña Mackenna

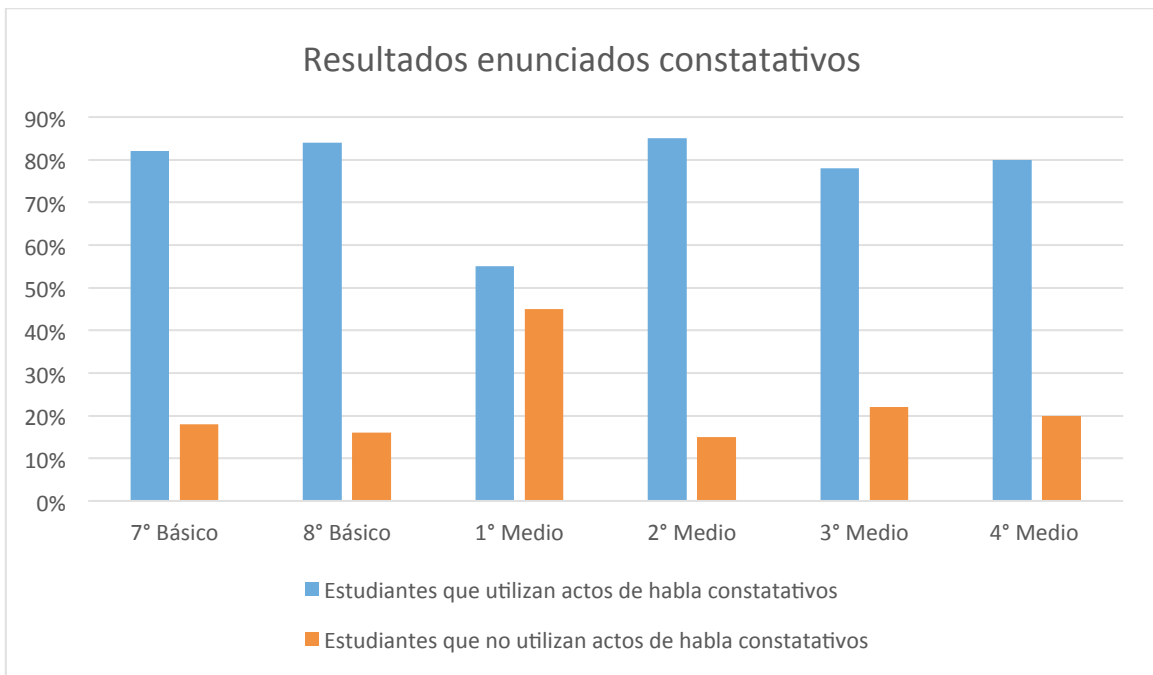
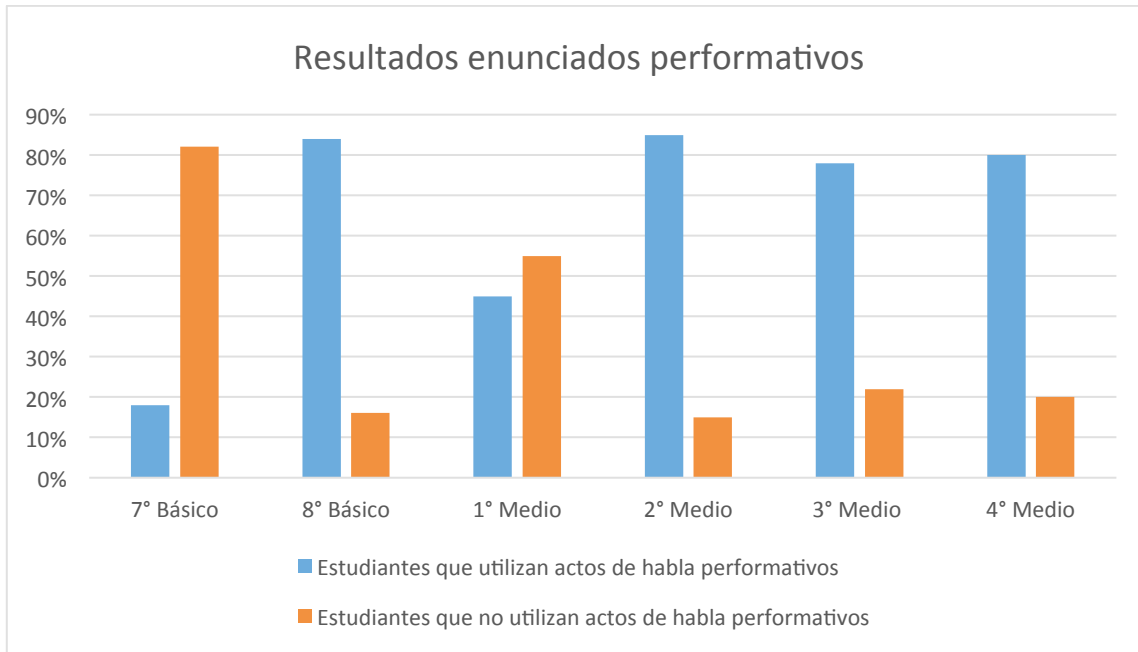


Gráfico N° 5 Resultados enunciados performativos colegio Benjamín Vicuña Mackenna



Según lo observado en el gráfico “Análisis de actos de habla directos e indirectos”, los cursos que evidencian una mayor utilización de actos de habla directos son séptimo y octavo año con 82% y 84%, respectivamente. Esto se debe en gran medida a la cercanía y grado de confianza que el profesor les otorga ambos cursos, lo que genera que los estudiantes se dirijan, tanto al docente como a sus compañeros, con mucha más libertad. Si bien, la utilización de actos de habla directos es beneficiosa para establecer una comunicación exitosa y eficiente en personas que presentan buen desempeño oral, con un campo léxico amplio y definido, resulta ser una acción algo perjudicial para los jóvenes que recién comienzan a formar su vocabulario, pues, al utilizar mayormente actos directos con su entorno más cercano, utilizarán menos palabras para transmitir sus ideas.

Lo anterior, es una de las principales causas del mal desempeño oral que presentan los estudiantes en la actualidad, pues, mientras más libertad tienen los estudiantes para comunicarse, su lexicón se reduce cada vez más, puesto que no se esfuerzan por utilizar un lenguaje adecuado para dirigirse al otro, llegando al nivel de comunicarse exitosamente entre ellos a través del lenguaje gestual, jergas

oraciones incompletas, garabatos, etc. Este fenómeno se produce debido al conocimiento de mundo compartido que poseen los estudiantes con su entorno más cercano y se extiende durante la mayor parte de su escolaridad.

Por otro lado, los cursos con mayor porcentaje en cuanto a la utilización de actos de habla indirectos son segundo, cuarto, tercero y primero medio, con resultados de 85%, 80%, 78% y 45% respectivamente. Es evidente que a mayor edad los jóvenes utilizan mayormente actos de habla indirectos, pese a que en las profesoras encargadas del subsector de lenguaje y comunicación se dirigen a ellos directamente, además de pedirles responder con respuestas cortas y precisas, los estudiantes siguen expresándose de manera indirecta, muchas veces divagando entre ideas cortadas y respuestas incompletas, por lo que sus enunciados se hacen más difíciles de comprender.

Por su parte, en el gráfico N° 4 “resultados enunciados costatativos” y en el gráfico N°5 “resultados enunciados performativos”, se observa que la predominancia que poseen los actos enunciativos en todos los cursos analizados. Se presume que el fenómeno observado se produce porque este tipo de enunciados resulta más fácil que los performativos a la hora de hablar. La mayor cantidad de estudiantes que enuncia de manera constatativa pertenece al segundo año medio, con un porcentaje de 85%. En cuanto a los actos de habla performativos, nuevamente el segundo año medio es el que presenta la mejor cifra en lo que respecta al desempeño oral, específicamente en la realización de enunciados performativos con un 85%.

A diferencia de los enunciados constatativos, los performativos no son tan utilizados como sus pares. Pese a esto, en cursos como octavo básico, segundo y cuarto medio se evidencia gran presencia de estos, pues presentan resultados de 84%, 85% y 80% respectivamente, resultados que coinciden con lo obtenido respecto a los enunciados constatativos. En relación al tipo de enunciado que utilizan los estudiantes es posible afirmar que los tres niveles con mejores resultados, son los que muestran mejor desempeño oral, pues, al utilizar ambos tipos de enunciados se observa la integridad del lenguaje.

CAPÍTULO IV

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

A continuación, se presenta un conjunto de estrategias didácticas propuestas por los investigadores en base a los resultados obtenidos de las observaciones realizadas en tres establecimientos de la Región Metropolitana.

Este material presenta una serie de estrategias comunicativas que tienen como objetivo orientar al docente al momento de dirigirse oralmente a los estudiantes para lograr una exitosa comunicación.

Las estrategias propuestas son de carácter transversal, es decir, pueden ser empleadas por todos los profesores de las diferentes asignaturas.



Estrategias Didácticas para la Enseñanza de la Comunicación Oral

Autores
Daisy Lía Morales
Raúl Soto Silva

Presentación

El presente material didáctico tiene como finalidad especificar y explicar una serie de estrategias didácticas que faciliten el trabajo y desarrollo de la comunicación oral en la sala de clases. Dado su carácter transversal, este material está destinado a todos los docentes de enseñanza media. Su fundamentación reside en la necesidad e importancia otorgada para que todos los profesores, independiente de su área, apliquen estas estrategias incentivando así el mejoramiento e incremento de las técnicas pedagógicas.

Es necesario subrayar la envergadura de lo que significa un correcto uso del lenguaje oral, por lo tanto, los docentes son los principales responsables para que los alumnos desarrollen las habilidades comunicativas que mejorarán sus relaciones y desenvolvimiento social.

Es importante mencionar que la mayor parte de las estrategias didácticas propuestas se fundamentan en la teoría de la relevancia propuesta por Sperber y Wilson, (1986). Los autores señalan que cuando una persona establece una comunicación pretende provocar un efecto en su entorno cognitivo. El principio de relevancia busca que el hablante logre construir un aprendizaje significativo con el menor esfuerzo cognitivo posible, por lo tanto, es necesario que los estudiantes logren comprender que entre menor sea el esfuerzo por codificar el mensaje entregado, mayor es la relevancia y significación del enunciado.

A continuación, se presentan las estrategias didácticas necesarias para un correcto proceso de enseñanza - aprendizaje, considerando sustancial la labor del profesor para que el proyecto sea llevado a cabo exitosamente.

Objetivos

El presente material didáctico tiene como finalidad proponer estrategias didácticas para la enseñanza y desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes. Es importante señalar que se realizó una investigación en diferentes establecimientos de la Región Metropolitana, para observar y analizar el bajo nivel comunicativo que presentan los estudiantes. Los resultados obtenidos representan la necesidad de abordar de una manera didáctica y novedosa el ejercicio de la comunicación oral. Es fundamental que el profesor analice y reflexione sobre las técnicas comunicativas empleadas en la sala de clases para así desarrollar actitudes que potencien el aprendizaje significativo de los estudiantes. En conclusión, el propósito es generar estrategias comunicativas para un mejoramiento en el entorno comunicativo, tanto de profesor-alumno como alumno-alumno. De esta manera el desarrollo de la clase proporcionará en los alumnos aprendizajes transversales y significativos.



Estrategias Didácticas para la enseñanza de la comunicación oral

Estrategia N° 1: El diálogo en la sala de clases.



Es necesario que el docente fomente el diálogo con él y entre los estudiantes, de esa manera se potencia el intercambio comunicativo y también el desenvolvimiento y seguridad de expresar sus opiniones o inquietudes. Por otro lado, al impulsar la conversación en el aula, se logran desarrollar las habilidades comunicativas y también se construyen aprendizajes significativos.

Recomendaciones:

- Es importante que el docente intervenga en el diálogo para llevar el ritmo de la conversación. De esa manera no se da espacio a pleitos o malos comentarios entre estudiantes.
- El profesor debe establecer en sus diálogos un clima de confianza que facilite el aprendizaje en sus estudiantes.

Estrategia N°2: Conciencia Metalingüística.

La conciencia metalingüística es una reflexión sobre el lenguaje donde la atención se dirige al lenguaje, por lo que es fundamental que el docente proyecte a sus estudiantes la importancia de la comunicación, para que ellos comprendan y sean capaces de analizar el conocimiento y la habilidad en cuanto a la producción lingüística realizada por el hablante.



La metacognición es un eje fundamental de la intervención pedagógica, pues promueve la concientización del estudiante en su proceso de aprendizaje lo que fomenta un rol activo en el establecimiento de metas, en la elección de estrategias para lograrlas y en la autoevaluación del camino emprendido. Además, potencia las habilidades docentes para guiar la construcción de conocimientos de los educandos, propiciando el trabajo colaborativo entre ambos.

Recomendaciones:

- Es necesario que el profesor explique la importancia de la conciencia metalingüística e involucre a los estudiantes en su reflexión, de esa manera lograrán identificar la importancia de la comunicación oral.

- Es útil que el docente recurra a los conocimientos previos de sus estudiantes con el fin de facilitar la interacción y la participación de ellos.

Estrategia N°3: El profesor debe ser claro y conciso .

Se requiere que la contribución del profesor sea precisa y, al mismo tiempo, responda a lo solicitado por los estudiantes, facilitando la comprensión del contenido. En el caso que el profesor solo entregase la información requerida, genera mayor interacción en el aula, lo cual facilita que el contenido de la disciplina se construya a través de los aportes de ambos actores.



Recomendaciones:

- La contribución del profesor debe ser tan precisa como haya sido requerida para provocar en el estudiante participación respecto a la temática tratada.
- La contribución del profesor no debe proporcionar más información de la solicitada por el estudiante, ya que inhibirá sus ansias de participar y aportar nuevos supuestos.
- El docente debe ser cuidadoso cuando un estudiante no aporta con la información necesaria y requerida, puesto que si lo ridiculiza puede provocar un quiebre en el proceso de aprendizaje.

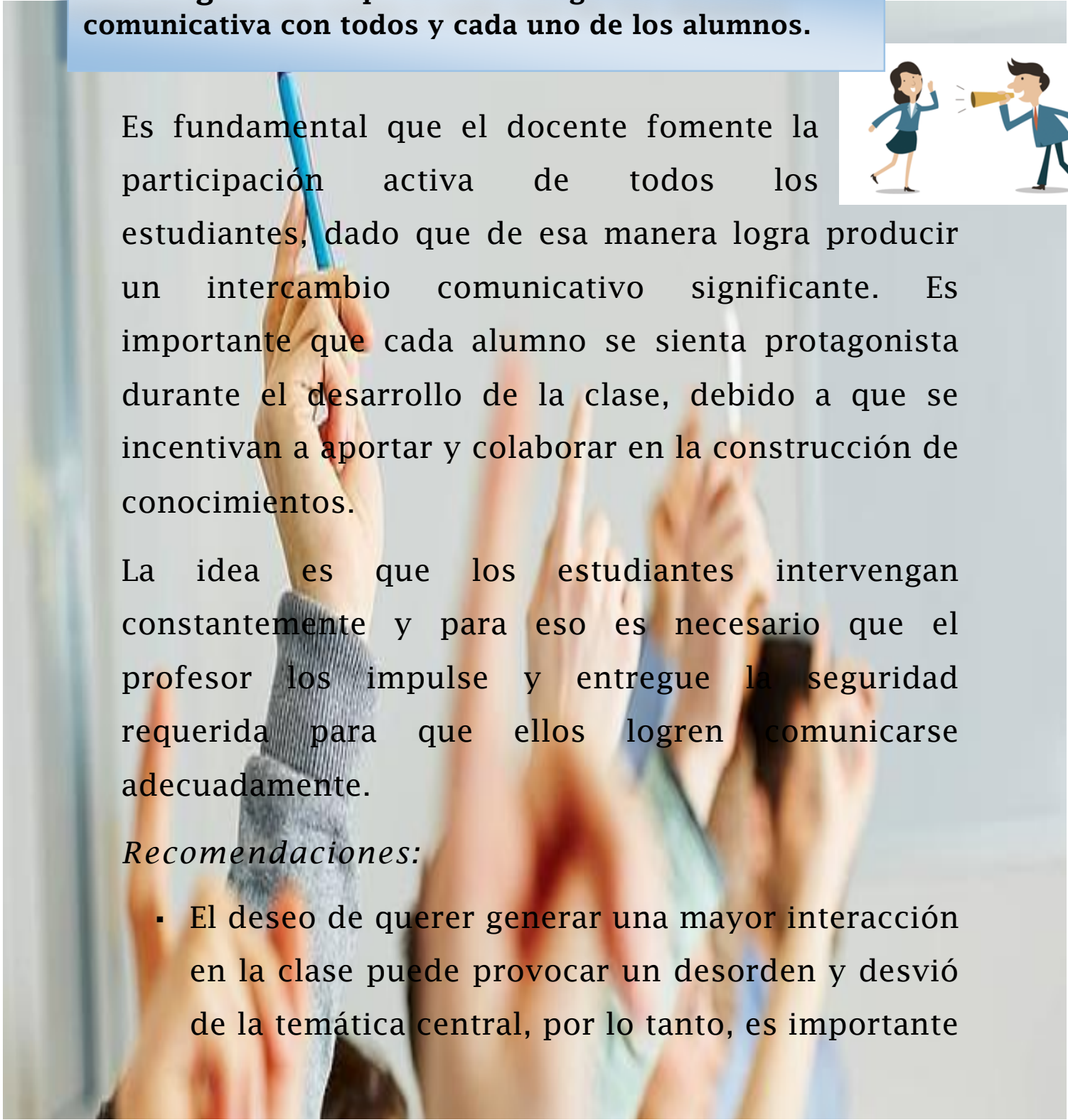
Estrategia N°4: El profesor debe generar interacción comunicativa con todos y cada uno de los alumnos.

Es fundamental que el docente fomente la participación activa de todos los estudiantes, dado que de esa manera logra producir un intercambio comunicativo significativo. Es importante que cada alumno se sienta protagonista durante el desarrollo de la clase, debido a que se incentivan a aportar y colaborar en la construcción de conocimientos.

La idea es que los estudiantes intervengan constantemente y para eso es necesario que el profesor los impulse y entregue la seguridad requerida para que ellos logren comunicarse adecuadamente.

Recomendaciones:

- El deseo de querer generar una mayor interacción en la clase puede provocar un desorden y desvío de la temática central, por lo tanto, es importante



que el docente siempre mantenga el orden y disciplina en la sala de clases.

Estrategia N°5: El profesor debe tomar en cuenta todas las opiniones de sus estudiantes, para construir en conjunto los aprendizajes.

El discurso del profesor puede fomentar la crítica o cuestionamiento de los estudiantes, de esa manera se impulsa al alumno a crear aprendizajes significativos como también a construir conocimientos transversales. Al momento del aprendizaje, es necesario que el profesor garantice a sus estudiantes la veracidad y la relevancia del contexto temático, para que no surjan problemáticas como la falsedad, la confusión, la ambigüedad, ni mucho menos que la temática tratada no se pueda comprobar ni garantizar.



Recomendaciones:

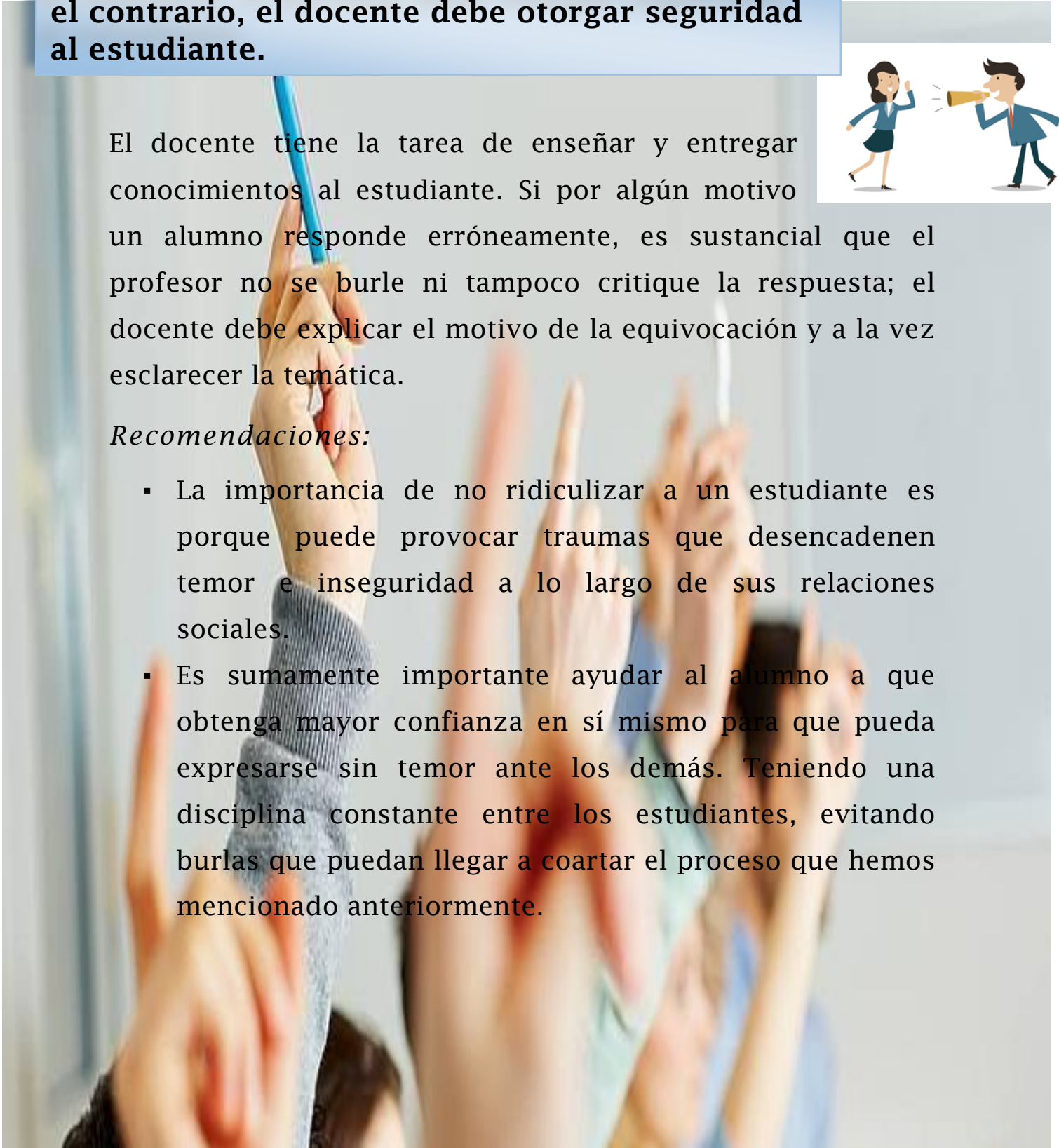
- Es importante que el docente promueva la participación activa de los estudiantes, ya que de esa forma se logra concretar un desafío cognitivo para generar conocimientos transversales.

Estrategia N°6: No ridiculizar al estudiante, por el contrario, el docente debe otorgar seguridad al estudiante.

El docente tiene la tarea de enseñar y entregar conocimientos al estudiante. Si por algún motivo un alumno responde erróneamente, es sustancial que el profesor no se burle ni tampoco critique la respuesta; el docente debe explicar el motivo de la equivocación y a la vez esclarecer la temática.

Recomendaciones:

- La importancia de no ridiculizar a un estudiante es porque puede provocar traumas que desencadenen temor e inseguridad a lo largo de sus relaciones sociales.
- Es sumamente importante ayudar al alumno a que obtenga mayor confianza en sí mismo para que pueda expresarse sin temor ante los demás. Teniendo una disciplina constante entre los estudiantes, evitando burlas que puedan llegar a coartar el proceso que hemos mencionado anteriormente.

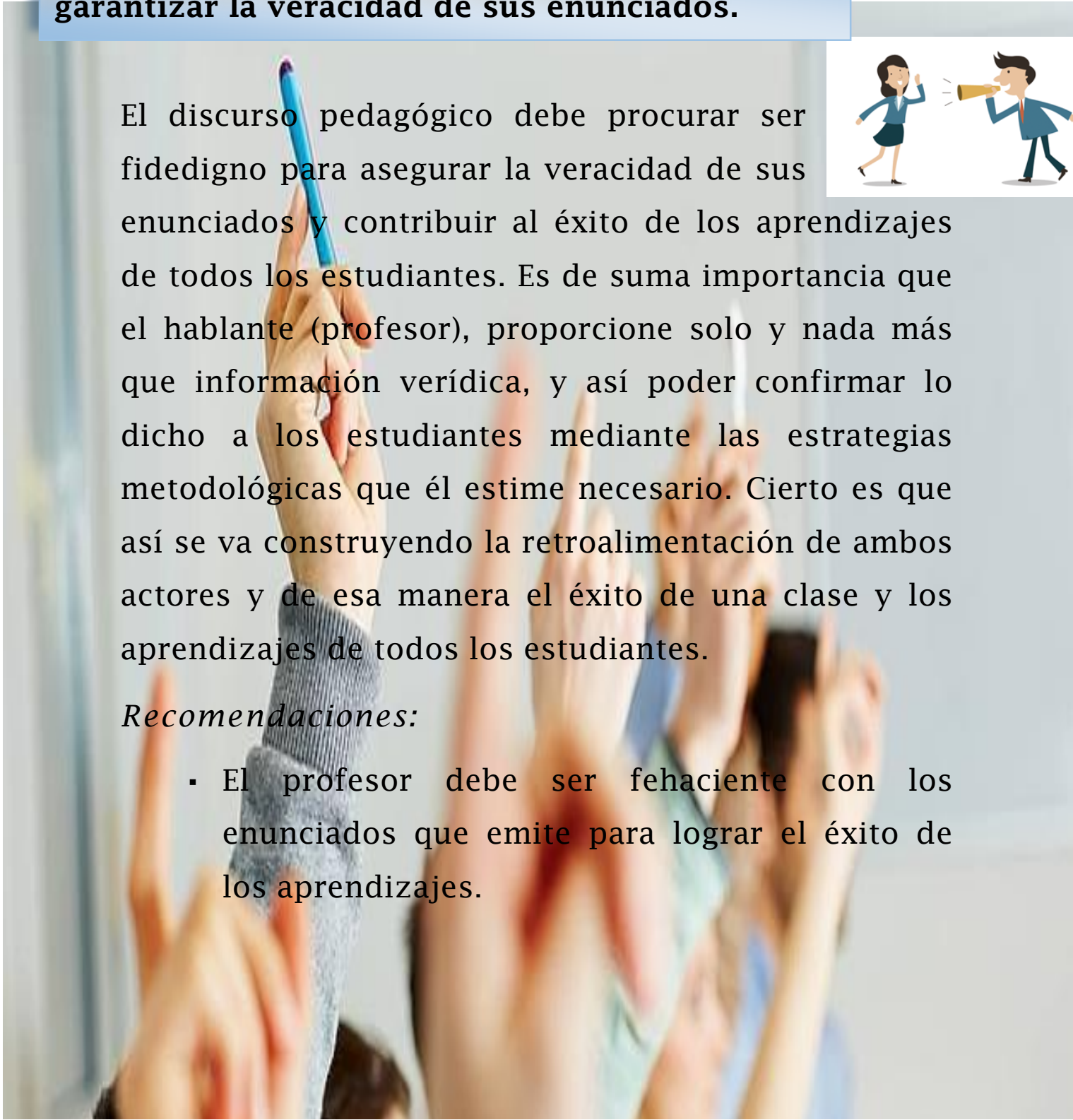


Estrategia N°7:El discurso pedagógico debe garantizar la veracidad de sus enunciados.

El discurso pedagógico debe procurar ser fidedigno para asegurar la veracidad de sus enunciados y contribuir al éxito de los aprendizajes de todos los estudiantes. Es de suma importancia que el hablante (profesor), proporcione solo y nada más que información verídica, y así poder confirmar lo dicho a los estudiantes mediante las estrategias metodológicas que él estime necesario. Ciertamente es que así se va construyendo la retroalimentación de ambos actores y de esa manera el éxito de una clase y los aprendizajes de todos los estudiantes.

Recomendaciones:

- El profesor debe ser fehaciente con los enunciados que emite para lograr el éxito de los aprendizajes.

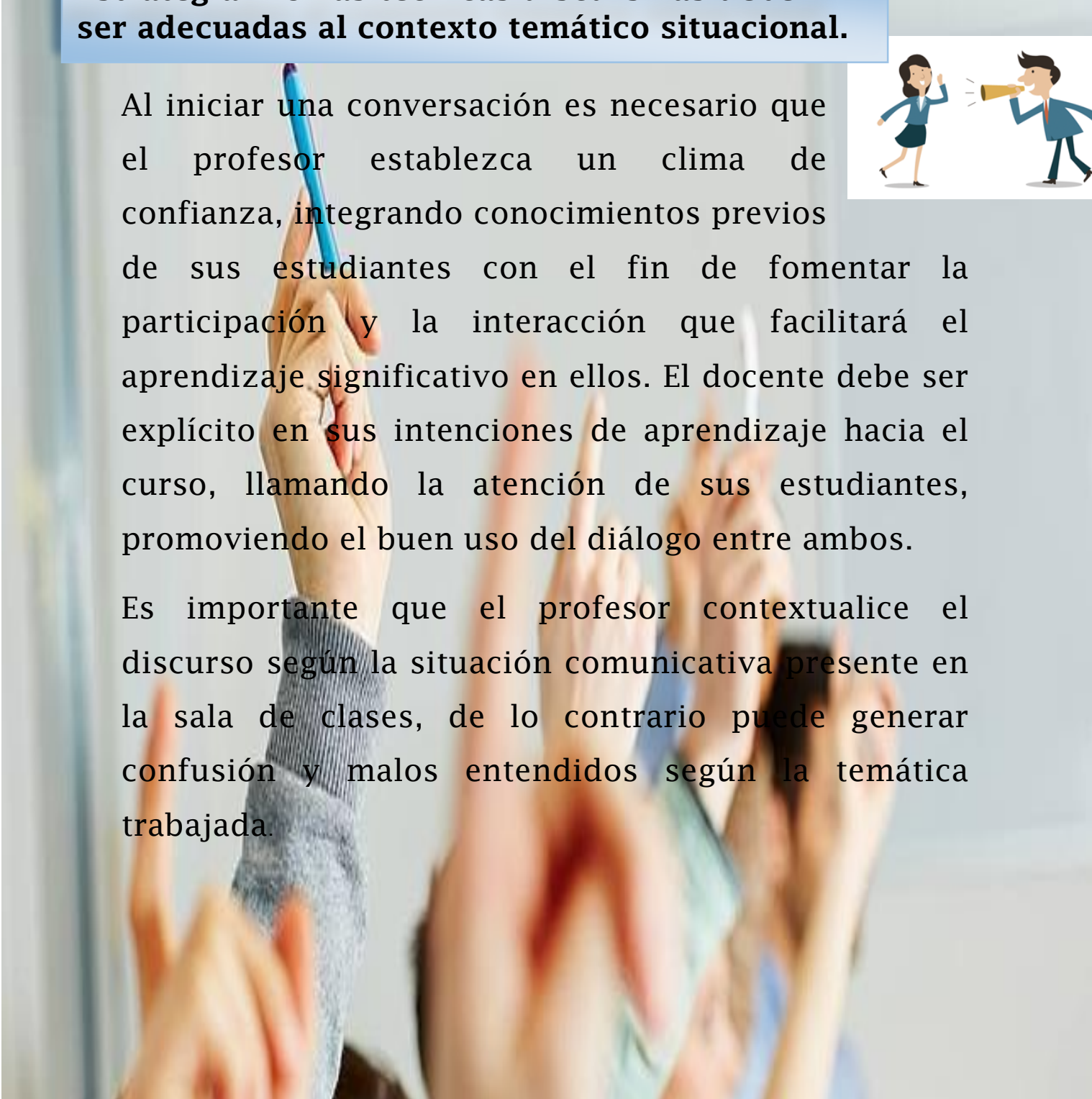


- Es necesario que el docente mencione las fuentes de donde extrajo los contenidos presentados en la clase.

Estrategia N°8: Las técnicas discursivas deben ser adecuadas al contexto temático situacional.

Al iniciar una conversación es necesario que el profesor establezca un clima de confianza, integrando conocimientos previos de sus estudiantes con el fin de fomentar la participación y la interacción que facilitará el aprendizaje significativo en ellos. El docente debe ser explícito en sus intenciones de aprendizaje hacia el curso, llamando la atención de sus estudiantes, promoviendo el buen uso del diálogo entre ambos.

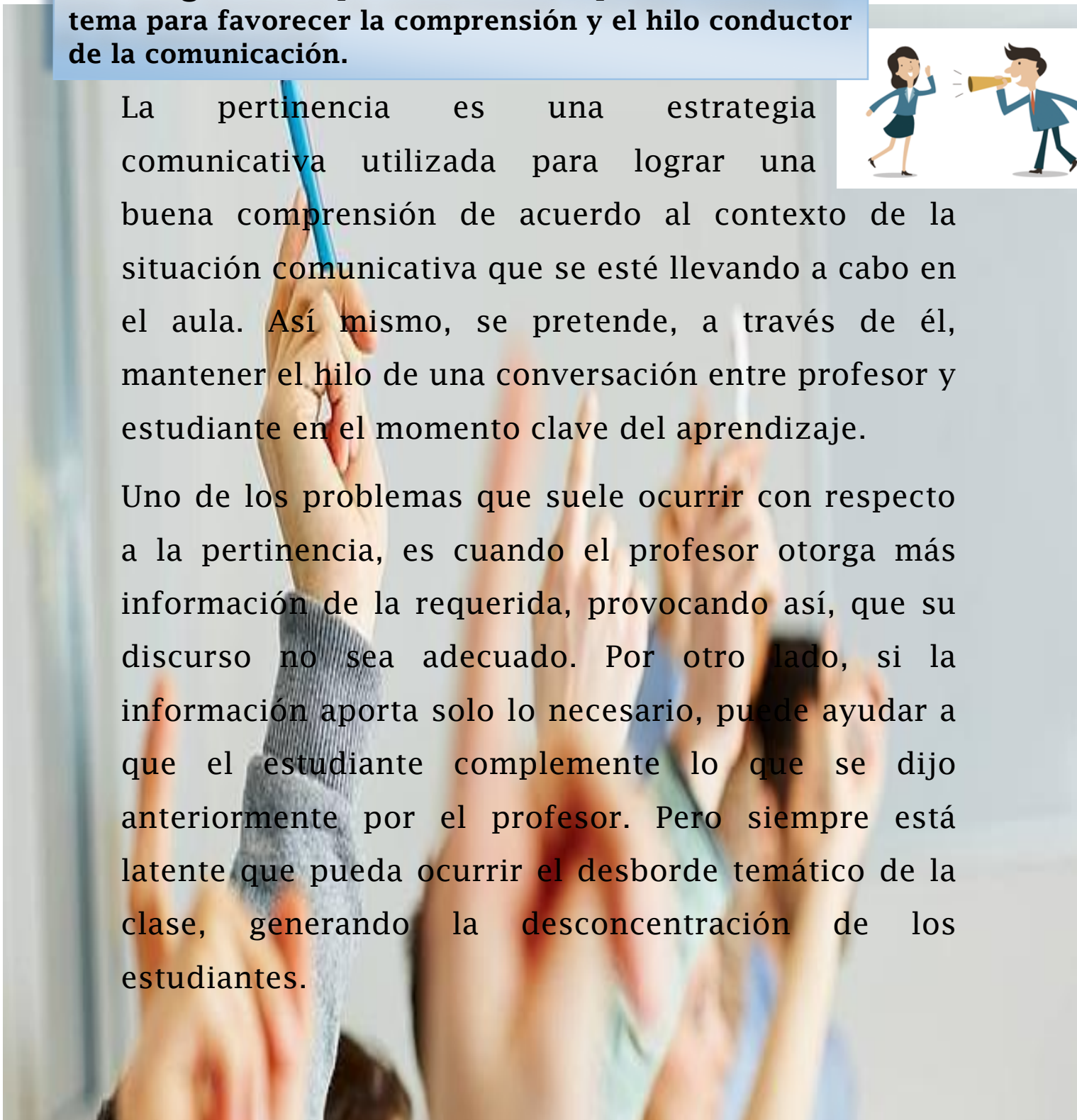
Es importante que el profesor contextualice el discurso según la situación comunicativa presente en la sala de clases, de lo contrario puede generar confusión y malos entendidos según la temática trabajada.



Estrategia N°9: El profesor debe ser pertinente al tema para favorecer la comprensión y el hilo conductor de la comunicación.

La pertinencia es una estrategia comunicativa utilizada para lograr una buena comprensión de acuerdo al contexto de la situación comunicativa que se esté llevando a cabo en el aula. Así mismo, se pretende, a través de él, mantener el hilo de una conversación entre profesor y estudiante en el momento clave del aprendizaje.

Uno de los problemas que suele ocurrir con respecto a la pertinencia, es cuando el profesor otorga más información de la requerida, provocando así, que su discurso no sea adecuado. Por otro lado, si la información aporta solo lo necesario, puede ayudar a que el estudiante complemente lo que se dijo anteriormente por el profesor. Pero siempre está latente que pueda ocurrir el desborde temático de la clase, generando la desconcentración de los estudiantes.



Estrategia N°10:El profesor debe ser cuidadoso con los comentarios que pueda desviar la temática.



La utilización de esta estrategia comunicativa, en ciertos casos promueve al reforzamiento de los contenidos de la disciplina, porque permite recordar constantemente el tema tratado en clases. Sin embargo, en otras ocasiones el uso de redundancias sin alguna intención por parte del docente, puede entorpecer el proceso cognitivo de los estudiantes.

Recomendaciones:

El docente debe ser cuidadoso con sus enunciados, debido a que algún estudiante puede aportar información innecesaria y requerida, lo que puede desencadenar un quiebre en el proceso de aprendizaje

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

La necesidad de realizar este estudio surge a partir de la inquietud respecto bajo/deficiente, nunca mal o malo ya que es un juicio de valor desempeño oral de los estudiantes. Esta problemática fue observada durante las diferentes etapas de práctica de ambos investigadores puesto que, la mayoría de los estudiantes era incapaz de contestar a preguntas simples, mientras que otros no lograban encontrar las palabras adecuadas para contestar a estas mismas interrogantes. Debido a esto, se decidió realizar una investigación en este ámbito y que, además resultara beneficioso tanto para los docente como para los estudiantes.

Por esta razón, la investigación es abordada desde la teoría de las máximas conversacionales, de Grice (1967) y la teoría de la relevancia, de Sperber y Wilson (1986), con la finalidad de observar las estrategias comunicativas empleadas por los docentes para promover la comunicación oral en los estudiantes.

A partir de lo observado, se puede afirmar que, debido a la escasez de desarrollo de las habilidades orales dentro del aula, es posible evidenciar la contradicción existente entre lo propuesto por el currículum respecto a esta competencia y la realidad vivida al interior de una sala de clases. Esto se debe a múltiples factores, entre los que se encuentran: la falta de preparación del docente, además del exceso de escritura, la poca lectura y el conocimiento de mundo compartido, además de la constante interacción de los estudiantes con sus pares, lo que los sitúa la mayor parte del tiempo en el registro de habla inculto-formal.

La primera causa del bajo desempeño de la comunicación oral en los estudiantes se debe a la falta de preparación del docente, razón por la que este se verá incapacitado para complementar de manera óptima el contenido exigido por el programa de estudios, por lo tanto, no podrá cubrir las necesidades de los estudiantes.

La segunda, tiene relación con la ideología dominante de la escritura como medio constructor de conocimientos. Esta visión de la escritura obstaculiza la validación del “habla” en la mediación de los aprendizajes.

La tercera razón reside en la escasa lectura que se evidencia en los estudiantes, razón por la que se verán limitados frente a la posibilidad de ampliar su lexicón y, por lo tanto, seguirán empleando un número de palabras reducido sin posibilidad de ampliarlo.

El cuarto motivo tiene que ver con el conocimiento de mundo compartido, puesto que el hablante-oyente presenta gran parte de su campo léxico y de sus conocimientos compartido con su(s) interlocutor(es) y, por lo tanto, ambas partes necesitarán cada vez menos palabras para comunicarse y entenderse entre sí. Este fenómeno genera que los estudiantes se sitúen en el registro de habla inculto-informal la mayoría del tiempo.

Las consecuencias de todo esto pueden visualizarse en la disminución de las capacidades de la comunicación oral óptima no serán instancias de comunicación durante la enseñanza media, lo que se ve reflejado en estudiantes inseguros y poco competentes en instancias de diálogos, exposiciones, entrega de opiniones, entre otros y, por ende, egresan de sus años de escolaridad presentando déficits en sus habilidades básicas de comunicación, lo que les impide enfrentarse a diferentes situaciones y contextos de la vida en sociedad.

El proceso de construcción del aprendizaje necesita como condición básica, la interacción activa que garantice el desarrollo del pensamiento del alumno, su comunicación y desarrollo de la expresión oral, puesto que esto permite que el estudiante acceda al conocimiento e interactúe fluidamente con

sus pares. Además, es de suma importancia ayudar al estudiante para que obtenga mayor confianza en sí mismo y, de esta forma, pueda desenvolverse sin temor frente a los demás. Para lo anterior, el profesor debe mantener una disciplina constante entre los estudiantes, evitando burlas que puedan coartar el proceso mencionado.

La oralidad se caracteriza por su espontaneidad y es esta característica la que ayuda a los individuos a naturalizar el ejercicio comunicativo, puesto que el código empleado para transmitir un mensaje es el mismo que utilizan cotidianamente los otros hablantes. Contar experiencias oralmente valida el mundo interno del sujeto, promoviendo un aprendizaje significativo que servirá para construir nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, lo que le permite un desarrollo integral de los estudiantes.

Por otra parte, resulta fundamental que los docentes presenten un manejo metacognitivo en lo que respecta a sus intervenciones pedagógicas, puesto que así lograrán concientizar a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje. De esta forma, el profesor fomentará un rol activo en cuanto al establecimiento de metas, elección de estrategias para el logro de estas y autoevaluaciones sobre el camino emprendido, además de potenciar las habilidades docentes para guiar la construcción de conocimiento de los estudiantes, propiciando un trabajo colaborativo entre ambos.

Lo anterior, es una tarea esencial de los docentes, significando un gran reto conducir y facilitar el proceso de la comunicación y el desarrollo de la expresión oral de los alumnos, que se ajuste a las necesidades, vocabulario e intereses, por ello es que se deben considerar, tanto las condiciones, los ambientes y los temas de debate que ofrezcan un aprendizaje que sea significativo para el alumno.

La comunicación oral es un proceso que alcanza su meta a mediano plazo, puesto que existen otros factores del aprendizaje que frenan su desarrollo. Por lo tanto, es tarea de los docentes mostrarles la importancia de la oralidad a los estudiantes, argumentando que, a través de la mejora de la comunicación oral, se logrará también un mejor desempeño en todos los ámbitos en que se desarrolle.

A raíz de esto, nace la necesidad de que el profesor guíe un diálogo fructífero con sus estudiantes, además de generar múltiples posibilidades y momentos para entablar una conversación, ya que así puede producir grandes cambios a través del fomento y enriquecimiento de actitudes positivas en los jóvenes que les permitan desarrollarse y expresarse con más personalidad, razonamiento lógico, seguridad, comprensión, respeto por el otro, creación de opinión y conocimiento, etc.

PROYECCIONES

El campo de la comunicación oral ha sido muy poco explorado, por lo tanto, se pretende que esta investigación promueva nuevos proyectos, además de ser un aporte para todos quienes decidan realizar estudios respecto a esta problemática, pues, resulta fundamental reforzar los aspectos que le permitan al estudiante obtener mayor seguridad y un mejor vocabulario al momento de expresarse oralmente.

Se espera, además, que a futuro el presente estudio pueda ser mejorado por nuevos investigadores, aportando nuevas ideas y mejorando aspectos ya presentes con la finalidad de seguir siendo utilizada como modelo de nuevos proyectos que busquen fortalecer y progresar en el campo de la comunicación oral.

En lo que respecta a este material didáctico propuesto por los investigadores, se espera que sirva de apoyo al docente al momento de planificar sus clases, tomando en cuenta las estrategias que más le acomoden o las que

considere más adecuadas para el contexto en el que se emplearán, pues, el proceso de aprendizaje-enseñanza se construye en base a profesores y estudiantes, por lo tanto, es fundamental tener en cuenta sus necesidades en todo momento.

Es de conocimiento general que la sala de clases es el lugar donde se produce la mayor construcción de conocimiento, cuestión que aporta en la educación del país y permite que este siga avanzando. En el proceso de construcción del conocimiento siempre se encuentra presente la oralidad, por eso resulta tan importante abordarla y seguir investigándola.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, David y otros *Psicología educativa. un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1976.

Benveniste, E. (1997). *Problemas de Lingüística General II*. España: Siglo veintiuno.

Bertucelli, M. (1993). *¿Qué es la pragmática?* Barcelona: Paidós.

Cassany, Daniel. et al. (1994) *Enseñar lengua*. Graó, Barcelona.

Díez, E y Martiniano, R (2001). *Conceptos básicos de las reformas educativas iberoamericanas: un modelo de aprendizaje-enseñanza*. Chile: Editorial Andrés Bello.

Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho: Polifonía de la enunciación*. Buenos Aires: Hachette.

Elgueta M, Fajardo M, Sepúlveda C. (2003). *El arte de preguntar: coherencia y reflexión. Material Didáctico para Educación*. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente: Chile.

Gil J.M. (1999). *Introducción a las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Melusina.

Gunteen de Lamagni, E y Lodigiani, J. (1997). *Las inferencias en la comunicación humana. La teoría de la Relevancia: aplicaciones didácticas*. Argentina: Esperanza, Signos.

Levinson, S. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.

Ministerio de educación (2009). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios I° a IV ° medio. Lenguaje y comunicación. Chile: Ministerios de educación.

Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E., México.

Reyes, G. (1996). *El abecé de la pragmática*. Arcolibros: Madrid.

Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Sperber, D y Wilson, D (1986/1994). *La relevancia. Comunicación y procesos Cognitivos*. Madrid: Visor.

Piaget, J. (1967) *Perspectiva Constructivista de Piaget*, Paris.

Lewandowski, T. (1986) *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra

Tusón Valls, A. (1994) "El arte de hablar en clase." Revista *Aula* n 26, Año II, mayo, Barcelona

Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Editorial Ariel: Barcelona.

Tzvetan, Todorov. (1981) "Introducción a la literatura fantástica", Premio editora de libros S.A., México.

Valdés Villanueva, L (1991). *La búsqueda de significado*. Barcelona: Tecros.

PÁGINAS WEB

Frías Conde (2001). *Introducción a la Pragmática*.(en línea). Revista Philologica Romanicalanua. Obtenido el 17 de septiembre 2008, desde: <http://www.romaniaminor.net/ianua/>

Escandell Vidal (2004). *Aportaciones de la pragmática*. Obtenido el día 7 de octubre 2008, desde:

<http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF>