

# Contribuciones de los efectos ilocucionarios y perlocucionarios al análisis del discurso de clase.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2007). *Contribuciones de los efectos ilocucionarios y perlocucionarios al análisis del discurso de clase. LINGUAGEM EM (DIS)CURSO, 7, 129-157.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/51>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/PC8>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# CONTRIBUCIONES DE LOS CONCEPTOS DE EFECTO ILOCUCIONARIO Y PERLOCUCIONARIO AL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE CLASE

Guadalupe Alvarez\*

---

**Resumen:** Si bien la teoría tradicional de los actos de habla (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969, 1975) ha contribuido a reconocer la dimensión accional del lenguaje, no ha explotado todos los aspectos en que el lenguaje y las acciones se conectan (SBISÀ, 2002). En este sentido, los efectos ilocucionario y perlocucionario han sido desarrollados sólo con posterioridad. El objetivo de este trabajo es revisar esos conceptos a fin de aplicarlos al análisis del discurso de clase (classroom discourse). A partir de este desarrollo, realizado desde una perspectiva pragmática (MEY, 1993; VERSCHUEREN, 1995, 1999), pretendo contribuir con el campo de investigación del discurso de clase que ha sufrido un estancamiento debido a las limitaciones de los criterios investigativos y la falta de una metodología de análisis que de cuenta de las cualidades discursivas de tipo semántico-funcional (CONSTANTINO, 1998,1999). El análisis se realiza en una interacción comunicativa correspondiente al tercer ciclo de la Educación General Básica que ha sido seleccionada de una muestra amplia (30 clases).

**Palavras-chave:** efecto ilocucionario; efecto perlocucionario; discurso; clase; metodología.

---

## 1 INTRODUCCIÓN

La teoría de los actos de habla, primero formulada por Austin (1962) y más tarde reelaborada por Searle (1969, 1975), ha contribuido a reconocer la dimensión accional del lenguaje. Sin embargo, como propone Sbisà (2001, 2002a, 2002b), ni la primera formulación de la teoría ni sus sucesivos desarrollos han explotado todos los aspectos en que el lenguaje y las acciones se conectan. En este sentido, se puede observar que los trabajos posteriores a Austin, comenzando por Searle, han prestado especial atención a las intenciones del hablante para determinar las acciones (ROSALDO, 1982; DURANTI, 1988; LINELL, 1998) y, en cambio, no se han ocupado de la producción de efectos que deriva del mismo

---

\* Investigadora del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas [Argentina]. Alumna del doctorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dirección electrónica: <unaguadadelmundo@gmail.com>.

concepto de acción (SBISÀ, 2002a, 2002b). Sólo con posterioridad algunos autores recuperan y desarrollan tanto el concepto de efecto ilocucionario (SBISÀ, 1992, 2001, 2002a, 2002b) como el de efecto perlocucionario (DAVIS, 1980; REISS, 1985; TSUI, 1985; GU, 1993).

Desde una **perspectiva pragmática** (MEY, 1993; VERSCHUEREN, 1995, 1999), en este trabajo propongo revisar los conceptos de **efectos ilocucionarios y perlocucionarios** a fin de aplicarlos al análisis del discurso, en particular el **discurso de clase** (*classroom discourse*). Considero que estos conceptos, que hasta el momento no se han utilizado para estudiar este tipo de discurso, son potencialmente productivos para elaborar nuevas herramientas teórico-metodológicas para analizarlo. Esto es así si se considera que uno de los tres hallazgos persistentes de la investigación en el área es el protagonismo discursivo del enseñante y la modulación cognitiva que produce, sin que hasta hoy se haya podido explicitar acabadamente cuáles son las acciones que provocan las diferencias y de qué manera se las puede analizar (CONSTANTINO, 2005).

Si bien a partir de las décadas del sesenta y setenta se han elaborado diferentes conceptos y modelos para analizar el discurso de clase o discurso didáctico (BELLACK, 1966; FLANDERS, 1970; SINGALIR; COULTHARD, 1975; MEHAN, 1979; LEMKE, 1985; 1995; CAZDEN, 1988), en el desarrollo de este campo de investigación se ha producido un estancamiento, explicable por las limitaciones de los criterios investigativos y por la carencia de una metodología de análisis que diera cuenta de las cualidades discursivas de tipo semántico-funcional (CONSTANTINO, 1998, 1999). Algunas propuestas más recientes han intentado contribuir al desarrollo de nuevos criterios y metodologías (CHRISTIE, 2002; MARTÍN; ROSE, 2003; MARTON; TSUI, 2004). A partir del presente trabajo pretendo contribuir, aunque sea modestamente, a este esfuerzo ya iniciado de renovación.

## 2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1 Sobre el análisis del discurso de clase

El discurso didáctico o de clase (*classroom discourse*) es un área de estudio que ha ido creciendo constantemente desde los primeros sistemas categoriales descriptivos (FLANDERS, 1970) de la tradición investigativa de proceso-producto en educación -que dominó la década de los setenta-, pasando

por los planteos lingüísticos y sociolingüísticos de la década de los ochenta (SINCLAIR; COULTHARD, 1975; CAZDEN, 1988) y sociopolíticos (BERNSTEIN, 1994, 1998; YOUNG, 1993) de la década de los noventa.

El trabajo de Flanders (1970) es, sin duda, el modelo más acabado de la investigación desde una perspectiva que releva las frecuencias de aparición, en la interacción didáctica, de determinadas acciones tipificadas a priori.

Los investigadores de la tradición sociolingüística trabajan con transcripciones de audio o video de clases grabadas y con registros observacionales detallados. Sus informes pueden incluir cálculos de frecuencias, pero lo más importante reside en los análisis cualitativos de fragmentos o extractos de discurso de clase. El análisis de carácter más estrictamente lingüístico es iniciado por Sinclair y Coulthard (1975) en Inglaterra. Entre otros, son representantes destacados de esta perspectiva: Mehan (1979), Cazden (1986, 1988), Green y Harker (1988) y Lemke (1997) en U.S.A.; Delamont (1984), Stubbs (1987), Edwards y Mercer (1987) en el Reino Unido.

Una corriente paralela reúne a un grupo de autores y obras provenientes de la sociología y la política educativas que bajo la denominación de “discurso pedagógico” incluyen al discurso del aula como parte importante de la determinación de las relaciones de identidad, poder y control entre la sociedad, los profesores y los alumnos. En esta perspectiva incluyo, por ejemplo, los análisis de Delamont (1984) sobre la interacción didáctica, la aplicación de Young (1993) de la teoría crítica habermasiana al discurso de clase y los importantes trabajos de Bernstein, quien pretende construir una teoría sociológica de la pedagogía.

En el primer lustro del siglo XXI se ha dado un remozamiento de algunas perspectivas “clásicas” y el posicionamiento de otras perspectivas para el análisis del discurso didáctico, mediante fundadas pretensiones interpretativas y potencialidades prescriptivas que son congruentes con los planteos didácticos actuales, -particularmente con aquellos derivados de la corriente cognitiva, que otorgan un rol principal a la interacción verbal en el desarrollo del pensamiento (CONSTANTINO, 2003). Entre las primeras se destaca la actualización de los planteos de Cazden (2001); entre las segundas la LSF con el trabajo reciente de Christie con su propuesta de macrogéneros curriculares (2002) y la conceptualización de Marton de los “espacios de aprendizaje” (2004).

Esta apretada síntesis realizada en base a varios trabajos de Constantino (2000, 2002, 2003, 2005) muestra el devenir de los diversos enfoques sobre el área. Como es fácil inferir por lo dicho anteriormente respecto al subdesarrollo

de la teoría lingüística de los actos de habla hasta tiempos recientes, ninguno de ellos la adopta en sus modelos de análisis, encontrándose solamente algunas referencias periféricas.

## **2.2 Del acto de habla a los efectos ilocucionarios y perlocucionarios**

### *2.2.1 La propuesta de Austin*

Austin (1962) propone que al decir algo un hablante realiza, al menos, tres tipos de actos:

a) **acto locucionario**: constituido a su vez por el acto fonético (la emisión de ciertos ruidos), el acto fático (la emisión de ciertas palabras y términos, o sea, ruidos de ciertos tipos considerados como pertenecientes a un vocabulario y adecuados a cierta gramática que tiene en cuenta la entonación) y el acto rético (el uso de esos términos con un cierto sentido y referencia).

b) **acto ilocucionario**: el acto llevado a cabo al decir algo (como cosa diferente de decir algo), que asocia lo dicho con cierta fuerza convencional a la que Austin (1962) denomina **fuerza ilocucionaria**, esto es, la manera en la que se utiliza la locución: “preguntando o respondiendo a una pregunta, dando alguna información o dando seguridad, formulando una advertencia, anunciando un veredicto o un propósito, dictando sentencia [...] y muchos otros semejantes” (AUSTIN, 1962, p. 143).

c) **acto perlocucionario**: el acto conseguido por decir algo, o sea, “ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio o de quien emite la expresión o de otras personas. Y es posible que al decir algo lo hagamos con el propósito, intención o designio de producir tales efectos. Podemos decir entonces, pensando en esto, que quien emite la expresión ha realizado un acto que puede ser descripto haciendo referencia meramente oblicua (C.a), o bien no haciendo referencia alguna (C.b), a la realización del acto locucionario o ilocucionario. Llamaremos a la realización de este tipo la realización de un acto perlocucionario o perlocución” (AUSTIN, 1962, p. 145).

A partir de esta distinción, Austin propone un análisis como el siguiente:

acto locucionario: él me dijo *déselo a ella*, queriendo decir con *déselo* *déselo* y refiriéndose con *ella* a ella,

- a) acto ilocucionario: él me aconsejó (ordenó, instó, etc.) que se lo diera a ella.
- b) acto (C.a.) o perlocución: él me persuadió de que se lo diera a ella
- c) acto (C.b): él consiguió que se lo diera a ella.

La ilocución no es según Austin una consecuencia de la locución sino un producto de las convenciones asociadas a las circunstancias en las cuales se emite la expresión. El acto ilocucionario, en este sentido, está asociado a efectos o consecuencias diferentes a las que caracterizan el acto perlocucionario. Existen tres maneras en que los actos ilocucionarios están unidos a efectos (AUSTIN, 1962, p. 163):

- 1) para que el acto ilocucionario se realice satisfactoriamente, el oyente debe comprender no sólo el significado (el sentido y la referencia según Austin) sino también la fuerza asociada a la locución que pretende realizar el hablante. Es necesario entonces la aprehensión del acto ilocucionario para que éste se logre.
- 2) el acto ilocucionario debe, además, “tener efecto” de ciertas maneras, diferentes al provocar cambios en el curso natural y normal de los acontecimientos. Por ejemplo, el bautizar un barco “Queen Elizabeth” tiene el efecto de dar el nombre con el cual posteriormente todos se referirán al barco.
- 3) muchos actos ilocucionarios, como las apuestas, tienen efecto en tanto reclaman por virtud de una convención una respuesta o secuela, que puede tener varias direcciones.

Estas tres maneras, aprehensión, tener efecto y reclamar respuestas, son diferentes al producir efectos característicos del acto perlocucionario. Los efectos perlocucionarios se producen cuando lo que un hablante dice afecta los sentimientos, pensamientos o acciones de una o más personas e, incluso, de sí mismo. Un acto perlocucionario se ha efectuado si se reconoce que el efecto logrado es producto de lo dicho por el hablante, más allá de que haya sido pretendido o no. En este sentido, Austin distingue “las acciones que poseen un objeto perlocucionario (convencer, persuadir) de aquellas que sólo producen una secuela perlocucionaria. Así podemos decir ‘traté de prevenirlo pero sólo conseguí alarmarlo’” (AUSTIN, 1962, p. 145). Esto lleva a reconocer que aunque el hablante pretenda lograr determinado efecto al utilizar una expresión, dicho efecto puede no ocurrir; mientras que algunos efectos se producen sin que el hablante los haya pretendido.

Desde el punto de vista teórico, queda claro que tanto los efectos ilocucionarios como los perlocucionarios son indispensables para determinar los actos ilocucionarios y perlocucionarios. Sin embargo, analizar los intercambios comunicativos reales a partir de las definiciones austinianas parece complicado por varios motivos.

Por un lado, la caracterización de los efectos ilocucionarios debe ser revisada. En primer lugar, la aprehensión no es necesaria solamente respecto al acto ilocucionario sino también al locucionario (DAVIS, 1980) e, incluso, al perlocucionario (TSUI, 1985). En segundo lugar, definir el “tener efecto” como causar modificaciones diferentes a las normales y naturales resulta muy general y no permite distinguir el “tener efecto” de otros efectos no ilocucionarios. En tercer lugar, si se aplica estrictamente lo propuesto por Austin, la respuesta o secuela no es un efecto adjudicable a todos los actos ilocucionarios.

Por otro lado, en relación con los efectos perlocucionarios, lo que se dice parece no estar ligado con el tipo de efecto producido. Así, lo dicho por el hablante en general no permite deducir o hipotetizar qué efectos perlocucionarios se pueden producir. Incluso, la gama de efectos resulta tan amplia y variada que en cada investigación, y según el marco teórico empleado, sería necesario puntualizar la naturaleza del efecto a estudiar.

Estos problemas no se pueden superar a partir de los ejemplos analizados por Austin dado que ninguno pone en evidencia en qué medida los efectos intervienen en la configuración del acto de habla. Más adelante analizo posibles soluciones que algunos autores han ofrecido frente a estos problemas.

### 2.2.2 *La propuesta de Searle*

Modificando el concepto austiniano, Searle define el acto de habla como la realización de al menos tres actos: a) un acto de emisión lingüística (emitir morfemas, palabras, oraciones), b) un acto proposicional (identificar entidades y predicar algo de ellas) y c) un acto ilocutivo (como afirmar, preguntar, ordenar) (SEARLE, 1975, p. 23).

---

<sup>1</sup> Estas reglas, a las que Searle denomina reglas constitutivas, tienen la forma X cuenta como Y en el contexto Z (SEARLE, 1969, p. 36):

- reglas preparatorias: determinan las condiciones que deben darse para que el acto sea realizado de manera exitosa,
- regla de contenido proposicional: determina qué refiere y predica la proposición,
- regla de sinceridad: determina lo que el hablante cree al realizar el acto,
- regla esencial: determina que el enunciado vale como un acto de habla en contexto.

A diferencia de Austin, Searle considera que la realización del acto de habla depende sólo de un efecto, el efecto ilocutivo, que no es una creencia o una respuesta sino simplemente la comprensión del oyente sobre la emisión del hablante, que se logra a partir del conocimiento que tiene el oyente de las reglas de producción de la emisión lingüística, a saber: reglas de contenido proposicional, preparatorias, de sinceridad, esencial.<sup>1</sup> Por ejemplo, si A trata de contarle algo a B, asumiendo que ciertas condiciones están dadas, tan pronto B reconoce que A le está tratando de decir algo y lo que le está diciendo, A logra contar algo a B.

Los efectos perlocutivos quedan así excluidos de la propuesta de Searle, quien ofrece tres argumentos para justificar esta decisión. Primero, muchas oraciones usadas para realizar actos ilocutivos no tienen efectos perlocutivos asociados al significado. Así, cuando digo *bola* y lo significo no necesariamente intento producir un estado o una acción en mi oyente, más que el conocimiento de que ha sido saludado. Segundo, incluso donde hay una correlación con efectos perlocutivos puedo decir algo y significarlo sin intentar producir ese efecto. Por ejemplo, puedo hacer una afirmación sin tratar de que mi audiencia me crea sino simplemente porque siento que es mi deber hacerlo. Tercero, si alguien le habla a otro con la intención de contarle algo generalmente no intenta que el motivo por el cual el oyente cree sea que él intenta que crea (SEARLE, 1975, p. 46).

De esta manera, Searle modifica la postura de Austin respecto a los efectos, no sólo porque excluye los llamados efectos perlocucionarios sino también porque reduce la concepción de efectos ilocucionarios a la comprensión del oyente. No considera como efecto ilocucionario ni el “tener efecto”, ni “la posible invitación a una respuesta”.

### *2.2.3 Los efectos ilocucionarios y perlocucionarios después de Austin y Searle*

Si bien los efectos están intuitivamente ligados al concepto de acción y esto ha sido al menos indicado en la formulación austianiana de la teoría de los actos de habla, Searle y varias versiones posteriores han dejado de lado el tema. No obstante, algunos autores lo han retomado con posterioridad, aunque sea de manera secundaria. Sintetizo a continuación dos posturas fundamentales que se distinguen en el estudio de los efectos.

La primera postura agrupa a los autores que han explorado el concepto de efectos perlocucionarios (DAVIS, 1980; VAN EEMEREN; GROOTENDORST, 1983;

REISS, 1985; TSUI, 1985; GU, 1992) pero aceptando el efecto ilocucionario del modo en que lo ha definido Searle (1969), es decir, como la comprensión por parte del oyente de lo que el hablante dice e intenta hacer. Me interesa destacar tres propuestas en el marco de esta postura: Van Eemeren y Grootendorst (1983), Tsui (1985) y Gu (1992).

Van Eemeren y Grootendorst (1983) postulan que el lenguaje sirve simultáneamente a dos propósitos, uno comunicativo y otro interaccional. En términos de los actos de habla, los aspectos comunicativos del lenguaje se expresan al intentar efectos ilocucionarios y los aspectos interaccionales, al intentar efectos perlocucionarios (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, 1983, p. 23). El efecto ilocucionario es la comprensión del acto por parte del oyente. Los efectos perlocucionarios incluyen: a) el efecto perlocucionario inherente, es decir, la aceptación o el rechazo del acto (por ejemplo, acuerdo o desacuerdo con una opinión); y b) las consecuencias perlocucionarias consecutivas, que pueden ser intentadas o no por el hablante (por ejemplo, desistir de oponerse a un punto de vista). Estos autores critican a Searle (1969) por no haber distinguido entre los efectos producidos de acuerdo con una decisión racional del oyente y aquellos desconectados de este tipo de decisiones, lo que lo ha llevado a excluir de su teoría los aspectos interaccionales. Sin embargo, aceptan un supuesto searliano fundamental: el efecto ilocucionario es la comprensión de la ilocución y no está ubicado en el ámbito de los aspectos interaccionales.

Tsui (1985) propone que, a diferencia del acto ilocucionario que no se ve afectado por la respuesta del oyente, el acto perlocucionario está determinado por esta respuesta. El llamado acto perlocucionario no es algo que un hablante logre con su emisión sino que es el producto de la interacción entre el hablante y el oyente y sólo queda claro en el discurso. Aunque se puede decir que el participante está tratando de persuadir a partir de prometer o sugerir, el resultado final, el hecho de que C persuade a B, es un logro cooperativo entre los participantes. En este sentido, el trabajo de Tsui resulta un aporte fundamental en la medida en que ofrece un modo de analizar el acto perlocucionario no pensado por los autores que se han concentrado en actos de habla unitarios.

Esta propuesta es compatible con lo que más tarde propone Gu (1992). Este autor considera que el efecto perlocucionario no es el efecto causado por una emisión sino el efecto asociado a una transacción que consiste de el/los actos de habla del hablante y el/las respuesta/s del oyente. El acto perlocucionario se diferencia del acto ilocucionario que depende

exclusivamente de la emisión y la intención del hablante y de la comprensión de la fuerza y esa intención por parte del oyente.

En la segunda postura mencionada previamente se ubican los pocos autores (HABERMAS, 1981; SBISÀ, 1992, 2001, 2002a, 2002b) que han cuestionado el concepto searliano de efecto ilocucionario, al adjudicar al oyente un rol más activo respecto a la fuerza ilocucionaria.

En relación con esta postura me interesa destacar el trabajo de Sbisà quien redefine el concepto de efecto ilocucionario partiendo de las caracterizaciones de Austin. Así propone que el acto ilocucionario, además de ser comprendido, debe “tener efecto”, lo que implica que debe provocar cambios no en el desarrollo natural de los acontecimientos sino en los asuntos relativos al estado convencional (*conventional state of affairs*), a saber: la falta o posesión de compromisos, obligaciones y derechos de los participantes. Una orden, por ejemplo, crea una obligación en el oyente. Sin embargo, no es suficiente que alguien diga algo para que este efecto se logre, el oyente debe además aceptar que se le asignado una obligación. Desde este punto de vista, Sbisà considera que los efectos ilocucionarios son convencionales, en el sentido que dependen de un acuerdo entre los interlocutores. Este no debe ser necesariamente explícito; la falta de expresión de desacuerdo se considera una forma de acuerdo. Sbisà ofrece un ejemplo para aclarar en qué sentido se puede reconocer que una orden ha tenido efecto.

si el oyente dice “De acuerdo, lo haré tan pronto como pueda” o “Disculpá pero no puedo”, podemos decir que sí, él o ella actúa como alguien que está de acuerdo con que se le ha asignado una obligación. Pero qué sucede si el oyente responde “No me canses” o “Lo haré si quiero”. Él o ella responde a la emisión del hablante, por lo cual una segunda parte ha tenido lugar en la secuencia de actos de habla. Pero el oyente no acredita al hablante ninguna autoridad para asignar obligaciones, ni siquiera implícitamente, por lo cual aparentemente el oyente no está de acuerdo con que se le ha asignado una obligación, y por lo tanto no se puede decir que el acto de habla haya tenido éxito en asignar una obligación al oyente. Podríamos decir que el acto de habla ha sido aceptado como un pedido descortés o una apelación ilegítima de autoridad o como una mera expresión de deseos. (SBISA, 2002a, p. 76 - Mi traducción)

Sbisà considera que para reconocer si el efecto ilocucionario se ha producido, lo que nos permite determinar si el acto efectivamente se ha realizado,

es necesario tener en cuenta no sólo la respuesta del oyente sino también la respuesta del hablante a dicha respuesta (SBISÀ, 2002a, 76-77).

Si bien Sbisà sólo se ocupa del efecto ilocucionario, se refiere al efecto perlocucionario cuando explica las diferencias que hacen que uno no confunda un tipo de efecto con otro.

la respuesta que confirma, define o redefine la fuerza ilocucionara del acto de habla es un caso de perlocución, en particular, es un caso de efecto perlocucionario que consiste no meramente en una reacción psicológica, pero un acto del oyente [...] Se podría decir que tal respuesta no necesita ser una respuesta de acuerdo respecto a los objetivos perlocucionarios del hablante (podemos desobedecer una orden, mientras que nuestra respuesta muestra que la reconocemos como tal. (SBISA, 1992, p. 102 - Mi traducción)

En el presente trabajo, utilizo las reformulaciones que Sbisà ha realizado de los conceptos de Austin (1962). La selección de estos conceptos como categorías de análisis se basan, por un lado, en la idea de que el acto perlocucionario sugerido por Austin (1962) no se puede relacionar con el dominio del hablante o del oyente de manera separada, sino que pertenece al dominio hablante-oyente y, en este sentido, representa un principio de diálogo por excelencia (FETZER, 2004, p. 110). Por otra parte, a partir de las reformulaciones que Sbisà (2002a, 2002b) realiza a los conceptos de Austin, y en particular a partir de sus definiciones de efecto ilocucionario y perlocucionario, es posible proponer que no sólo el acto perlocucionario sino también el ilocucionario pertenecen al dominio hablante-oyente. De esta manera, los conceptos propuestos permiten abordar fenómenos interaccionales y secuenciales que no pueden ser estudiados si se estudian los dominios del hablante y del oyente de manera aislada.

A continuación desarrollo de manera más detallada los conceptos que aplico en el análisis.

### **2.3 Hacia un análisis del discurso de clase a partir de los efectos ilocucionario y perlocucionario**

Los conceptos de efectos ilocucionarios y perlocucionario deben ser integrados con otros para mostrar su utilidad en el análisis del discurso de clase. Así, propongo desarrollar este análisis a partir de una serie de conceptos desarrollados en algunos casos de acuerdo con las diferentes propuestas de los autores recién mencionados:

1) *Factores contextuales*: matriz de múltiples factores de naturaleza lingüística, situacional y social que se actualizan (o modifican) a partir de las intervenciones de los participantes en la interacción comunicativa (LINELL, 1998).

2) *Recursos lingüísticos*: serie combinada de formas lingüísticas que se conciben como recursos, es decir, como formas que el hablante pone en funcionamiento dentro de una situación determinada y con una finalidad específica. Estos recursos se analizan a partir de los aportes del enfoque sistémico-funcional (HALLIDAY, 1977 [1970], 1994 [1985]; HALLIDAY; HASAN, 1993 [1976]; MARTIN, 1992, 2000).

3) *Fuerza ilocucionaria prevista*: fuerza (AUSTIN, 1962) que se adjudica a determinada representación lingüística teniendo en cuenta la fuerza que un hablante prevé al poner en funcionamiento una serie de recursos lingüísticos en relación con los factores situacionales y sociales asociados y las intervenciones previas de los participantes.

4) Efecto ilocucionario: *cambio respecto a los derechos, los deberes, las obligaciones o los compromisos de los participantes (SBISÁ, 2000), causado por una fuerza ilocucionaria prevista.*

5) *Fuerza ilocucionario acordada*: fuerza ilocucionaria prevista confirmada por un efecto ilocucionario correspondiente.

6) *Efecto perlocucionario*: actitud verbal del oyente respecto a una fuerza ilocucionaria acordada. Es decir, el tipo de reacción producida una vez que se ha aceptado la validez de la fuerza ilocucionaria prevista.

De acuerdo con estas definiciones, se plantea analizar la manera en que los hablantes logran realizar acciones en forma conjunta al utilizar una serie de recursos lingüísticos que funcionan en relación con diversos factores contextuales. Esta aproximación al estudio de las acciones lingüísticas tiene origen en el enfoque de Austin, que ha propuesto un estudio de las formas lingüísticas a partir de diversos factores tanto lingüísticos (léxico, gramática) como no lingüísticos, como los procedimientos convencionales y sus efectos, los roles sociales, los estados mentales y las conductas de los participantes y la situación contextual. Incluso, a partir de los diversos recursos que indican cómo hay que tomar las expresiones (AUSTIN, 1962), es posible entender que entre las formas lingüísticas y las acciones no se establece una relación estable y unívoca, sino una instancia más compleja de la que participan diferentes factores lingüísticos y no lingüísticos.

Para abordar esta compleja relación, esta investigación se realiza desde una **perspectiva pragmática** (MEY, 1993; VERSCHUEREN, 1995, 1999). Es decir, la pragmática no se entiende como un componente más junto con la fonología, la morfología, la sintaxis o la semántica, sino como una perspectiva para observar y analizar cualquier aspecto del sistema lingüístico (MEY, 1993). Se trata de una perspectiva funcional sobre el lenguaje a partir de la cual se estudia su funcionamiento significativo<sup>2</sup> tal como está condicionado por el contexto (VERSCHUEREN, 1999), entendido éste como una matriz de factores lingüísticos, situacionales y sociales que son actualizados y modificados durante la interacción comunicativa.

### **3 METODOLOGÍA Y CORPUS**

#### **3.1 Metodología**

De acuerdo con el tipo de análisis propuesto, se determinan tres etapas básicas en la investigación:

Primera etapa: recolección de los datos

Se registran interacciones comunicativas ocurridas en clases de lengua, y los factores situacionales y sociales correspondientes, a partir de cuatro técnicas, generalmente utilizadas por los etnógrafos del habla: la grabación de las clases, la observación participante, la conversación semi-estructurada con los docentes y los alumnos y, sólo en ocasiones, un cuestionario para el docente. Para la observación, se parte de una propuesta etnográfica (HYMES, 1964) a partir de la cual se releva en qué lugar y momento se lleva a cabo la interacción comunicativa, quiénes participan, qué edades tienen, cuáles son sus propósitos, cuáles son las normas, además de otros aspectos relevantes en cada caso.

---

<sup>2</sup> El funcionamiento del lenguaje y las condiciones de posibilidad para la investigación pragmática se explican a partir de tres nociones básicas (VERSCHUEREN, 1995, p. 14-15) que permiten comprender la elección de opciones que constantemente realizan los hablantes cuando se comunican empleando el lenguaje. La primera es la variabilidad (variability), entendida como el alcance de las opciones posibles en cada uno de los niveles de la estructura lingüística. Este alcance no debe considerarse en forma estática sino, por el contrario, como en proceso de cambio constante. La segunda es la negociabilidad (negotiability), lo que implica que las elecciones no se llevan a cabo mecánicamente o de acuerdo con ciertas reglas o relaciones formales-funcionales fijas, sino sobre la base de principios y estrategias generales y flexibles. La tercera es la adaptabilidad (adaptability), la propiedad del lenguaje que permite a los seres humanos negociar opciones a partir de un amplio espectro de posibilidades de tal modo que pueden satisfacer sus necesidades comunicativas básicas, que siempre se producen en un contexto determinado y son altamente específicas.

Segunda etapa: tratamiento de los datos

El tratamiento de los datos incluye: a) informes sobre la escuela y cada clase a partir de los datos obtenidos y b) selección y transcripción de las clases.

Tercera etapa: análisis de los datos

El corpus se analiza tanto en el plano local como en el plano global.

En el **plano local**, se siguen los siguientes pasos:

1) Reconocer una fuerza ilocucionaria en relación con determinado fragmento del discurso. Para determinar esta fuerza, a la que denomino fuerza ilocucionaria prevista por el hablante (hablante 1), describo los recursos lingüísticos empleados en dicho fragmento y los explico de acuerdo con los factores situacionales (lugar, tiempo, participantes, objetivos, entre otros) y sociales (roles y poder asociado a estos roles, otras relaciones sociales) y las intervenciones previas asociadas a estos recursos. Los recursos lingüísticos son descriptos sobre la base del enfoque sistémico-funcional ya mencionado y, fundamentalmente, a partir de la caracterización de la cláusula como intercambio comunicativo, es decir, a partir del reconocimiento de diversos recursos (flexión, predicadores, adjuntos modales, metáforas interpersonales, entre otros) que ponen de manifiesto el modo, la modalidad y la valoración.

2) Considerar la intervención posterior de otro/s hablante/s (hablante 2/3/4...) para establecer cuál es el efecto ilocucionario, en términos de los cambios producidos respecto de las obligaciones, derechos, deberes u obligaciones de los participantes, y evaluar si la fuerza prevista se confirma o se redefine.

2.1) En caso de confirmación, determinar la fuerza ilocucionaria acordada (fuerza ilocucionaria prevista compatible con efecto ilocucionario) y el efecto perlocucionario asociado a esta fuerza.

2.2) En caso de redefinición, partiendo del efecto ilocucionario producido y la redefinición de fuerza ilocucionaria que implica, considerar la siguiente intervención del hablante 1 para evaluar: a) si acepta la fuerza que el efecto ilocucionario producido determina, b) si reitera la fuerza inicialmente prevista, o c) si propone una fuerza alternativa.

Para cumplir los pasos 2, 2.1 y 2.2. se describen, al igual que en el paso 1, los recursos lingüísticos a partir del enfoque sistémico-funcional y se los explica de acuerdo con los factores situacionales, sociales y, también, lingüísticos.

3) En caso a), retomar 2.1.

4) En caso b) o c), retomar 2.

En el plano **plano global** se proponen los siguientes pasos:

- 1) Reconocer posibles efectos ilocucionarios y perlocucionarios producidos a largo plazo, es decir otros efectos además de los efectos ilocucionario y perlocucionario que permiten inicialmente caracterizar la fuerza ilocucionaria acordada.
- 2) Establecer el/los objeto/s perlocucionario/s (AUSTIN, 1962).

### 3.2 Corpus

En este trabajo analizo una interacción comunicativa que pertenece a un corpus más amplio, integrado por 30 clases del área de lengua del tercer ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.) que se han desarrollado en 2000-2003 en escuelas privadas y públicas de la ciudad de Mar del Plata.

Las escuelas privadas son tres colegios de E.G.B.: el Colegio San Roque, el Colegio Del Camino y el Colegio FASTA. Las tres son instituciones religiosas. A la primera y a la tercera concurren los hijos de profesionales o comerciantes de la ciudad. La segunda difiere del resto en algunos sentidos: la cuota es la más baja y la mayoría de los alumnos adeudan varios meses; sus padres tienen oficios o limpian casas y, en muchos casos, se encuentran desempleados.

Las escuelas públicas son tres: la N° 19, la N° 64 y la N° 63. Las clases del corpus corresponden, sobre todo, a las escuelas N° 64 y N° 63. Ambas están situadas en los márgenes de la ciudad y son calificadas como establecimientos de alto riesgo por el Consejo Escolar. Tienen, además, comedor y ofrecen el desayuno, el almuerzo y la merienda. La mayoría de los alumnos viven en villas que se ubican cerca de la escuela. Son hijos de obreros de la construcción, trabajadores del campo, fileteros o cartoneros. Actualmente muchos de sus padres están desocupados.

## 4 CRÍTICAS Y CRÍTICAS EN EL DISCURSO DOCENTE

El ejemplo que voy a analizar se produce en la interacción entre una docente y una alumna, Florencia, como consecuencia de un comentario de la docente a todo el grupo.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Las pautas empleadas para transcribir son:

*A* alumnos (se distingue con otra letra mayúscula, como *F*, a los alumnos cuya identidad es significativa para el análisis)  
*P* profesora  
/ pausa intraturno  
↑ tono ascendente  
↓ tono descendente

*hola* énfasis  
*e:::* prolongación de vocal  
< > emisiones rápidas  
*por* °descenso de volumen  
*ADE* ascenso de volumen  
=enganche sin pausa entre dos emisiones o partes de emisiones (puede ser de hablantes diferentes)

1. P: a los que les puse que no no era suficientemente e:/ convincente:- la argumentación que dan / es
2. porque a lo mejor/ largan cosas/ que no están mal / por ejemplo el caso de Mariana / ¿Mariana es ?/
3. A4: ¿yo:?
4. P: sí
5. A4: Florencia
6. P: Florencia / el caso de Florencia / ella no está mal lo que dice /está bien / lo que pasa es que no da
7. las razones/ <por ejemplo dice>/ el texto e: no se entiende/ bárbaro/eso es verdad /pero vos me tenés
8. que explicar cuál es la razón/digo tu ejemplo porque me acuerdo justo porque (lo nombraste recién)/
9. no por nada personal / ustedes tienen que explicar por qué- no se entiende / ¿no son claros los
10. términos que usa?/¿no hay suficiente información?/¿no hay suficiente [desarrollo? / no hay [ejemplos
11. A4: [no pero ((silencio)) [yo acá
12. había explicado/ yo puse/ yo puse / yo pu yo puse que /porque viste/ bueno leo los ejemplos/
13. P: = sí
14. A4: =comparto la idea de que para algunas explicaciones puede ser útil / [()
15. P: [claro/(por ejemplo eso)/
16. comparto la idea <yo no te lo marque> pero con quién compartís la idea
17. A4: yyy con el libro
18. P: claro vos ahí tendrías que haber explicado °por ejemplo°/ estoy de acuerdo con la postura del libro
19. acerca de:/ el tema que era/ pero: ahí no decís con quién estabas de acuerdo=
20. A4: =está bien / pero eso eso de que no se entiende/ porque yo antes había explicado/ que: que era
21. e:// que esta: / que el tema está: explica:do / ante: mediante: explica mediante explicaciones / por eso
22. P: vos pusiste //e: [comparto la idea de que con para algunas explicaciones puede ser útil/ pero para
23. A4: [ no pero
24. otras no/<por ejemplo> la parte de argumentación no la entiendo 25. A4: pero (había más)

26. P: bueno /pero vos pensá que alguien que no leyó/ yo leí el libro/ suponéte que vos estás tratando de
27. dar una reseña de cómo es el libro/suponéte que yo soy la lectora y voy a tomar los textos que ustedes
28. me dan como sugerencia para ver qué libros elijo / no es suficientemente explicativo de por qué /
29. ¿entendés lo que digo? /vos decís no elegiría este libro para entender las explicaciones/ ya que no me
30. quedan del todo claras / no me parecen específicas/ ahí tendrías que haber (explicado)/ además la
31. mayoría de los temas a pesar de ser pocos están (dados) en base a un texto (de alimento orgánicos)/
32. te das cuenta que no explicás qué es lo que no se entiende / ¿entendés lo que te quiero decir con eso?

Presento a continuación el análisis tanto en el plano local como en el global.

#### **4.1 Factores contextuales**

La interacción comunicativa se produce en una clase de lengua que se lleva a cabo en abril del 2000 en un noveno año de la Educación General Básica de un colegio privado de la ciudad de Mar del Plata. En esta clase la docente entrega y comenta las pruebas diagnósticas que los alumnos han desarrollado la clase anterior sobre el tema “la argumentación”. Los comentarios tratan diversos aspectos de las pruebas y se dirigen tanto a todo el grupo en voz alta como a varios alumnos en forma individual y privada.

#### **4.2 Recursos lingüísticos**

En el fragmento que inicialmente analizo la docente señala un aspecto de las pruebas (líneas 1-2) y, tras confirmar el nombre de una de las alumnas cuya prueba le sirve de ejemplo, continua hablando del aspecto seleccionado (líneas 6-10). Diferentes recursos empleados en relación con los factores contextuales antes citados contribuyen a interpretar la fuerza que la docente prevé en el fragmento mencionado (líneas 1-2 y 6-10). Para analizarlos es importante considerar las valoraciones (*appraisal*) y, en particular, las apreciaciones (*appreciation*) (MARTIN, 1992, 2001).<sup>4</sup>

Como explica Martin (2000), uno de los sistemas en que los textos/procesos son valorados es la composición, que abarca las apreciaciones acerca de la

proporcionalidad (equilibrio) del texto/proceso o su detalle (complejidad). Varios recursos del fragmento apuntan a determinar las apreciaciones expresadas por la docente acerca del detalle (de la composición) de las pruebas de los alumnos.

Líneas 1-2 y 6-10 de la transcripción		
Conectores	Cláusulas	Valoración del aspecto de las pruebas diagnóstico
	A los que les puse	
Que	[No] era suficientemente convincente la argumentación	- completo
Que	Dan	
	Es	
Porque	a lo mejor largan cosas	
Que	[No] están mal por ejemplo el caso de Mariana	+ adecuado
Interrupción	para confirmar el nombre de la alumna	
Por ejemplo	Florencia/ el caso de Florencia/ella [no] está mal	+adecuado
	Lo que dice	
Pero	[No] da las razones	- completo
	Dice	
	El texto no se entiende	
	Bárbaro	+ adecuado
	Eso es verdad	+adecuado
Pero	Vos me [tenés que] explicar	-completo
	Cuál es la razón	
	Digo tu ejemplo	
Porque	Me acuerdo justo	
Porque	Lo nombraste recién	
	No por nada personal	
	Ustedes [tienen que] explicar	-completo
	Por qué [no] se entiende	-completo
	¿[No] son claros los términos	
Que	Usa?	
	¿[No] hay suficiente información?	
	¿[No] hay suficiente desarrollo?	

La docente determina en la segunda cláusula el problema específico al que se va a referir, una característica inadecuada de la prueba. A partir del adjunto modal de polaridad negativa (no), se aprecia las pruebas con un rasgo negativo

<sup>4</sup> Desde un enfoque sistémico funcional, Martín (2000) considera que la valoración (*appraisal*) abarca a los recursos semánticos empleados para negociar emociones, juicios y valores. En este sentido, este autor considera tres categorías: afecciones, juicios y apreciaciones. Las apreciaciones son las evaluaciones positivas de los textos o procesos y se establecen de acuerdo con normas sobre cómo los productos, realizaciones y fenómenos naturales son valorados. Las apreciaciones se organizan en tres sistemas: 1) reacciones (grado en que el texto/proceso capta nuestra atención), 2) composición (relativa a las percepciones sobre la proporcionalidad (equilibrio) o el detalle (complejidad)), 3) valores (relativo a los valores de significación social del texto/proceso).

[- completo]; el adjunto sugiere la comparación entre lo que no es y lo que debe ser (THOMPSON; HUNSTON, 2001[2000]).

Las dos cláusulas siguientes expresan aspectos positivos de la prueba dado que se niega una apreciación negativa (mal). Sin embargo, mediante el conector adversativo “pero”, esas dos cláusulas se oponen a otra que incluye un adjunto modal de polaridad negativa a partir del cual se aprecian las pruebas con un rasgo [- completo].

Florencia/ el caso de Florencia/ella no está mal lo que dice PERO no da las razones  
 [+ adecuado] [- completo]

La sucesión “+adecuado /pero/ -completo” permite destacar que aun cuando la prueba sea adecuada por algunos motivos, su desarrollo no es óptimo. A partir de estas apreciaciones, es posible determinar una gradación como la siguiente:

Valoraciones parciales del aspecto de la prueba		Valoración global
+ adecuado	- completo	- óptimo
- adecuado	+ completo	- óptimo
- adecuado	- completo	- óptimo
+ adecuado	+ completo	+ óptimo (puntaje máximo)

De esta gradación se desprende que para que la docente considere que el aspecto ha sido desarrollado de manera óptima, por lo cual se le podría asignar el máximo puntaje, no sólo es necesario que lo que se diga sea adecuado sino también que sea suficiente para la argumentación que se pretende.

La gradación anterior también se pone de manifiesto en otras cláusulas del fragmento:

El texto no se entiende/bárbaro/eso es verdad PERO vos me tenés que explicar  
 cuál es la razón  
 [+ adecuado] [- completo]

Las dos primeras cláusulas sugieren una apreciación positiva de las pruebas a partir de dos complementos (bárbaro/verdad) y se oponen mediante el conector “pero” a otra cláusula, que implica una apreciación negativa. Esto se logra a partir del operador verbal modal (*tenés que*) que, al igual que el adjunto de polaridad negativa, implica la comparación entre lo que no es y lo que debe ser. La sucesión “adecuado /pero/incompleto” destaca la posibilidad de que la prueba no sea óptima.

Más adelante aparece una cláusula con un operador verbal similar (*tienen que explicar*) pero, en lugar de vos como sujeto, la docente emplea ustedes.

Vos	me	<b>tenés que explicar</b>	
		[-completo]	
		↓ ↓	
Ustedes		<b>tienen que explicar</b>	
		[-completo]	

Este desplazamiento del singular al plural (de un alumno [VOS] a todo el grupo [USTEDES]) es compatible con la aclaración previa en la que indica que la apreciación no está relacionada con la prueba de un alumno particular sino con las pruebas de todos los alumnos (líneas 9 y 10).

#### 4.3 Fuerza ilocucionaria prevista

A partir de los recursos analizados, la docente valora positiva (+adecuado) y negativamente (-completo) las pruebas diagnóstico pero destacando lo negativo. De esta forma sugiere que, aun cuando presenten aspectos positivos, las pruebas no se han desarrollado de manera óptima. Por este motivo, la fuerza prevista por la docente es la crítica, que afecta a las pruebas de todo el grupo, no de un solo alumno.

#### 4.4 Del efecto ilocucionario a la fuerza acordada

La crítica resulta la fuerza acordada en la medida en que se produce el efecto ilocucionario correspondiente. Esto se reconoce a partir de la siguiente intervención de la alumna.

A4 comienza a hablar superponiéndose con la docente (línea 11). Emplea un adjunto modal de polaridad negativa (no) y un conector (pero), dos recursos que anticipan desacuerdo. Luego hace silencio, la docente continúa e, inmediatamente después, A4 logra interrumpirla (líneas 11 y 12) de la siguiente manera:

Líneas 11 y 12 de la transcripción		
Conector	Cláusulas	Evaluación
	yo acá había explicado/	<b>+completo</b>
	yo puse/	<b>+completo</b>
	yo puse /	<b>+completo</b>
	yo pu	
	yo puse que/	<b>+completo</b>
Porque	Viste/	

A4 presenta una serie de cláusulas, a veces inconclusas, con el sujeto “yo” repetido en todos los casos y una flexión o una flexión más predicador (puse/había explicado). A partir de estas cláusulas la alumna afirma que ha desarrollado un aspecto de su prueba que la docente ha considerado no desarrollado y, por lo tanto, [-completo]. Dado que la alumna propone lo contrario a la docente, es posible determinar que de esta manera califica su prueba positivamente, con el rasgo [+completo].

A partir de esta intervención se pone de manifiesto el efecto ilocucionario logrado con la intervención previa de la docente. En la medida en que A4 se opone a lo dicho por la docente mediante la exposición de un aspecto de su prueba que considera positivo, es evidente que se le ha asignado a la docente un “compromiso respecto a la opinión negativa sobre la evaluación” (efecto ilocucionario). La fuerza acordada por lo tanto es la crítica.

#### 4.5 Efecto perlocucionario

El efecto perlocucionario es el desacuerdo con la crítica. Este desacuerdo reduce el alcance de esta crítica, en la medida en que se expresa respecto a la evaluación particular de quien habla, lo que se ve reforzado por el uso reiterado de un recurso marcado en el español, el sujeto gramatical explícito “yo”.

#### 4.6 Efectos en el plano global

La alumna manifiesta un nuevo desacuerdo (líneas 20 y 21) con la primera crítica expresada en la interacción.

Líneas 20 y 21 de la transcripción		
Conector	Cláusulas	Evaluación
Pero	eso eso de que no se entiende	- adecuado
Porque	yo antes había explicado	+ completo
Que: que	era e://	+ completo
Que	esta:	+ completo
Que	El tema está: explicado ante ante: mediante: explica mediante explicaciones/ por eso	+ completo

De esta forma, la primera crítica se asocia ahora a otro efecto perlocucionario, similar al producido de manera inmediata (líneas 11 y 12). En ambos casos, el efecto perlocucionario es el desacuerdo. A diferencia de la docente, que destaca los aspectos negativos de la evaluación sugiriendo que los alumnos no han explicado (*ustedes tienen que explicar*) y por lo tanto apreciando la prueba como [-completa], la alumna sostiene lo contrario (*yo antes había explicado*). De esta manera adjudica aspectos positivos, [+completo], a su evaluación.

La docente reacciona a este nuevo desacuerdo recuperando un ejemplo de la prueba de la alumna (línea 22 y 24). Las siguientes intervenciones de la alumna (líneas 23 y 25) permiten identificar la fuerza ilocucionaria acordada. La alumna interviene como si, a partir de la lectura del ejemplo, la docente hubiese asumido un compromiso con la opinión negativa de la prueba (efecto ilocucionario) y, por lo tanto, como si la docente iniciara una nueva crítica a la prueba. Incluso, la alumna manifiesta desacuerdo con esta crítica. Para esto emplea el conector “pero”, que expresa oposición con lo dicho por la docente, y a continuación una flexión (*había*) y un adjunto (*más*). De esta manera, la alumna manifiesta una apreciación positiva de la prueba, [+completa], mediante la idea de que lo que la docente solicita aparece en otro fragmento, no en el ejemplo que acaba de leer.

Inmediatamente después la docente vuelve a proyectar una crítica.

Líneas 26-32 de la transcripción		
Conector	Cláusula	Evaluación
Bueno /pero	Vos pensá	
Que	Alguien que no leyó: /	
	Yo leí el libro/	
	Suponéte	
Que	Vos estás tratando de dar una reseña de	
	Cómo es el libro/	
	Suponéte	
Que	yo soy la lectora	
Y	voy a tomar los textos	
Que	Ustedes me dan como sugerencia para ver	
	qué libros elijo	
	no es suficientemente explicativo de por qué	-completo
	¿entendés	
	lo que digo? /	
	vos decís	
	no elegiría este libro para entender las explicaciones/	
ya que	no me quedan del todo claras /	
	no me parecen específicas/	
	ahí tendrías que haber (explicado)/	-completo
Además	la mayoría de los temas a pesar de ser pocos	
	están (dados) en base a un texto (de alimento orgánicos)/	
	te das cuenta	
Que	No explicás	-completo
	qué es	
	lo que no se entiende/	
	¿entendés	
	lo que te quiero decir con eso?	

Desde el punto de vista de la función ideativa, la docente presenta inicialmente las siguientes situaciones:

Procesos y Roles	Proceso de producción (escritura)	Proceso evaluación/crítica
Actor	Vos/ ustedes	Yo
Proceso	Estás tratando de dar Dan	Soy Voy a tomar Elijo
Meta	Reseña de cómo...	Los textos que ustedes me.... Qué libros
Circunstancia	Como sugerencia Para ver qué libros....	
Rol		Lectora (rol identificador)

A partir de esta situación hipotética la docente propone dos actores asociados a procesos diferentes: uno (vos/ustedes) asociado a un proceso de producción escrita; otro (yo), identificado como lector y asociado a un proceso de evaluación/crítica. Estas situaciones le permiten a la docente tratar la prueba de la alumna hipotéticamente como una reseña. La valoración negativa asociada con la reseña (*no es suficientemente explicativo de por qué*) se aplica, por lo tanto, a la prueba.

Después se refiere directamente a la prueba de la alumna. Lee algunos fragmentos de la misma y los califica negativamente mediante operadores verbales modales (*tendrías que*) y adjuntos de polaridad negativa (no).

El silencio final de la alumna permite proponer (por ausencia de expresión de desacuerdo<sup>5</sup>) no sólo que la fuerza acordada es la crítica, en tanto tiene lugar el efecto ilocucionario correspondiente (el compromiso de la docente con la opinión negativa), sino también que la alumna finalmente está de acuerdo con lo dicho por la docente.

#### 4.7 Algunas consideraciones sobre el objeto perlocucionario

Del análisis anterior surge un interrogante fundamental, a saber: ¿es necesario que un hablante pretenda que un efecto perlocucionario se logre para que este efecto realmente tenga lugar? El hecho que la docente reitere la crítica en varias ocasiones sugeriría que en realidad el efecto logrado no es el que busca. De esta manera, se podría suponer que el objeto perlocucionario de la docente al realizar la crítica no coincide inicialmente con el efecto logrado (el desacuerdo) y que, al reiterar su crítica, insiste en la posibilidad de que se logre el efecto que efectivamente pretende.

<sup>5</sup> Sbisá (2002) considera que no es necesario que el acuerdo se exprese explícitamente para considerar una situación de acuerdo. La situación de ausencia de desacuerdo (*default situation*) constituye también un acuerdo entre los interlocutores.

Esto nos conduce a un segundo interrogante, ¿hasta qué punto los efectos perlocucionarios efectivamente realizados pueden diferir de los supuestos efectos perlocucionarios pretendidos? En este caso se hace evidente que la docente insiste con las críticas hasta que logra el acuerdo tácito con ellas. Es decir, no continúa los comentarios sobre las pruebas hasta que no se confirma el acuerdo de la alumna (al menos por falta de expresión de desacuerdo). En este sentido, es posible suponer que, al criticar las pruebas de una alumna, la profesora no sólo busca informar a los alumnos sobre los aspectos que considera que han sido desarrollados de manera inadecuada sino también que ellos estén de acuerdo con esta opinión. Es decir, la docente no deja de reiterar la crítica hasta que logra cumplir este efecto supuestamente pretendido.

El afán de la docente por lograr su efecto pretendido es compatible con las apreciaciones de Cazden acerca del rol del docente: “si bien las aulas son ambientes humanos tan masificados como los restaurantes, la organización social de la conversación en su interior es sorprendentemente diferente. En las aulas una persona, el maestro, planifica, controla e intenta impedir que hablen varias personas a un tiempo” (CAZDEN, 1988, p. 136). Parecería entonces que el afán de la docente por lograr el supuesto efecto pretendido está condicionado por su propio rol. En futuros trabajos retomaré este tema, analizándolo a partir de un corpus más amplio.

## 5 CONCLUSIONES

Desde una perspectiva lingüística, y recapitulando lo dicho y argumentado, considero que analizar los efectos ilocucionarios y perlocucionarios sobre la base de los recursos lingüísticos y los factores contextuales es una línea de avance exigida para dar cuenta de aquellos aspectos de la relación entre el lenguaje y la acción que permiten entender las acciones lingüísticas como procesos que involucran la participación activa de al menos dos hablantes que intercambian los roles de hablante y oyente. Esto se suma a los aportes que, en este sentido, han realizado Tsui (1985) Gu (1992) y Sbisà (1992, 2001, 2002a, 2002b).

Desde una perspectiva educativa, la comunicación didáctica y sus efectos diferenciales es un fenómeno que, si bien ha sido una cuestión de interés permanente, las perspectivas y herramientas de análisis e interpretación han sido múltiples y con resultados acotados y no determinantes. En efecto, gran parte de la investigación

didáctica se ha focalizado en el comportamiento docente, en la interacción didáctica y en los efectos de aprendizaje resultante (WITTROCK, 1986). Incluso la revolución cognitiva (GARDNER, 1987) y su impacto en la investigación educativa y en las prácticas escolares ha revitalizado el interés, avanzando el conocimiento al respecto aunque manteniendo la interacción discursiva concreta como una caja negra o *black-box* (CONSTANTINO, 2001). Recién en los últimos cinco años, los estudiosos del Análisis del Discurso Didáctico (CAZDEN, 2001; CHRISTIE, 2002; MARTON; TSUI, 2004; CONSTANTINO, 2005) están intentando romper esa caja negra y llegar a la base de la interacción y de sus efectos diferenciales. Considero que proveer categorías y herramientas de análisis como las propuestas significa un aporte relevante a los investigadores del área con consecuencias prácticas que pueden llegar a mejorar la enseñanza concreta en las aulas.

## REFERENCIAS

- AUSTIN, J. **Cómo hacer cosas con palabras**. Madrid: Paidós, 1971 [1962].
- BELLACK et al. **The language of the classroom**. New York: Teachers College Press, 1966.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata; Paideia, 1998.
- \_\_\_\_\_. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata; Paideia, 1994.
- CAZDEN, C. **Classroom discourse**. 2<sup>nd</sup> edition. Portsmouth: Heinemann, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. Portsmouth: Heinemann, 1988.
- \_\_\_\_\_. Classroom discourse. En: WITTROCK, M. **Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association**. 3<sup>rd</sup> Edition. New York: Macmillan, 1986.
- CHRISTIE, F. **Classroom discourse analysis**. Continuum: New York, 2002.
- CONSTANTINO, G.; ALVAREZ, G. Los foros de discusión en las prácticas de formación on line: una propuesta para su análisis. **Revista Did@xis on line**, Córdoba (Argentina): Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto, p. 31-52, 2005.
- \_\_\_\_\_. El análisis del discurso en la investigación educativa y en la enseñanza escolar. En: COLOQUIO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO: Política, Medios y Educación en la Globalización. **Anales del...** C. Rivadavia: UNPATA, 2003.
- 152** Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 7, n. 1, p. 129-157, jan./abr. 2007

- \_\_\_\_\_. (Comp.). **Investigación cualitativa & análisis del discurso en educación**. Catamarca: Universitaria, 2002.
- \_\_\_\_\_. Perfil de competencia para la formación online: una perspectiva comunicativo-discursiva. En: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. 2. **Anales Del...** Cipoletti: Univ. Nac. del Comahue, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Didáctica, cognición y discurso**. En: RÉBOLA, María Cristina; STROPPIA, María Cecilia (Eds.). *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. Rosario: Laborde, 2000.
- \_\_\_\_\_. Nuevas Perspectivas En La Investigación Del Discurso Didáctico. CONGRESO NACIONAL INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. **Anales del...** Comahue: Universidad Nacional del Comahue, 1, 1999. Publicación electrónica en: <www.infozeus.com>.
- \_\_\_\_\_. Análisis del discurso de aula: un programa investigativo desde una perspectiva cualitativo-funcional y tecnológica. JORNADAS BEATRIZ LAVANDERA GRAMÁTICA, DISCURSO Y SOCIEDAD, 1. **Actas de las...** Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 1998.
- DAVIS, S. Perlocution. En: SEARLE, J. R.; KIEFER, F.; BIERWISH, M. (Eds.). **Speech act theory and Pragmatics**. Holland: D. Reidel Publishing Company, 1980. p. 37-56.
- DELAMONT, S. **La interacción didáctica**. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1984.
- DURANTI, A. Intentions, language, and social action in a Samoan context. **Journal of Pragmatics**, v. 12, p. 13-33, 1988.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. **El conocimiento compartido**. Madrid: Paidós, 1987.
- FETZER, A. **Recontextualizing context: grammaticality meets appropriateness**. Amsterdam: Benjamins, 2004.
- FLANDERS, N. **Análisis de la interacción didáctica**. Salamanca: Anaya, 1977 [1970].
- GARDNER, H. **The mind's new science**. New York: Basic Books, 1987.
- GREEN, J.L.; HARKER, J.O. (Eds.). **Multiple perspective analysis of classroom discourse**. Norwood, NJ: Ablex, 1988.
- GU, Y. The impasse of perlocution. **Journal of Pragmatics**, n. 20, n. 5, p. 405-432, 1993.
- \_\_\_\_\_. The impasse of perlocution. **Journal of Pragmatics**, v. 2, p. 405-432, 1992.
- HABERMAS, J. Interludio primero: acción social, actividad teleológica y comunicación. En: \_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987 [1981]. cap. III, p. 351-431.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994 [1985].

\_\_\_\_\_. Estructuras y funciones del lenguaje. En: LYONS, J. (Comp.). **Nuevos horizontes de la Lingüística**. Madrid: Alianza, 1977 [1970]. p. 145-173.

\_\_\_\_\_; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Logman, 1993 [1976].

HYMES, D. Hacia una etnografía de la comunicación. En: GARVIN, P.L.; LASTRA DE SUÁREZ, Y. (Ed.). **Antología de etnolingüística y sociolingüística**. México, DF: UNAM, 1974 [1964]. p. 48-89.

LEMKE, J. **Aprender a hablar ciencia**. Barcelona: Paidós, 1997.

\_\_\_\_\_. Intertextuality and text semantics. En: GREGORY, M.; FRIES, P. (Eds.). **Discourse in society: functional perspectives**. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1995. p. 85-114.

\_\_\_\_\_. Ideology, intertextuality, and the notion of register. En: BENSON, J.D.; GREAVES, W.S. (Eds.). **Systemic perspectives on discourse**. Norwood, NJ: Ablex, 1985. p. 275-294.

LINELL, P. Communicative projects. En: \_\_\_\_\_. **Approaching dialogue**. Amsterdam: J. Benjamins, 1998. cap. 11, p. 207-231.

MARTÍN, J.R. Beyond exchange: appraisal – systems in English. En: HUNSTON, S.;

THOMPSON, G. (Eds.). **Evaluation in text**. Oxford: Oxford University Press, 2001[2000]. cap. 8, p. 142-178.

\_\_\_\_\_. **English text: system and structure**. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

\_\_\_\_\_; ROSE, D. **Working with discourse meaning beyond the clause**. New York: Continuum, 2003.

MARTON, E.; TSUI, A.B.M. **Classroom discourse and the space of learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

MEHAN. **Learning lessons**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MERCER, N. **Words & minds: how we use language to think together**. London: Routledge, 2000.

MEY, J.L. **Pragmatics: an introduction**. Oxford: Blackwell, 1993.

REISS, N. **Speech act taxonomy as a tool for ethnographic description**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1985.

- ROSALDO, M. The things we do with words: Ilongot speech act and speech act theory in philosophy. **Language in society**, v. 1, n. 2, p. 203-237, 1982.
- SBISÀ, M. Cognition and narrativity in speech act sequences. En: FETZER, A.; MEIERKORD, C. (Eds.). **Rethinking sequentiality: linguistics meets conversational interaction**. Amsterdam: J. Benjamins, 2002a. p. 71-98.
- \_\_\_\_\_. Speech acts in context. **Language & Communication**, v. 22, p. 421-436, 2002b.
- \_\_\_\_\_. Act. **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 9, n. 1-2: Special issue "Language matters in anthropology: a lexicon for the Millennium" edited by A. Duranti, p. 9-11, 2000.
- \_\_\_\_\_. Act. En: DURANTI, A. **Key terms in Language and culture**. Massachusetts: Blackwell Publishers, 2001.
- \_\_\_\_\_. Speech acts, effects and responses. En: SEARLE, J. R.; PARRET, H.; VERSCHUEREN, J. (Eds.). **(On) Searle on conversation**. Amsterdam; Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company, 1992. p. 101-113.
- SEARLE, J. **Actos de habla indirectos**. Teorema, v. VII, n. 1, p. 23-53, 1977 [1975].
- \_\_\_\_\_. **Speech acts: an essay in the philosophy of language**. New York: Cambridge University Press, 1977 [1969].
- SINCLAIR, J. McHardy; COULTHARD, R.M. The system of analysis. En: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Towards an Analysis of Discourse: the English used by teachers and pupils**. Great Britain: Oxford University Press, 1978 [1975]. cap. 3, p. 19-53.
- STUBBS, M. **Análisis del discurso: análisis sociolingüístico del lenguaje natural**. Madrid: Alianza Editorial, 1987.
- THOMPSON, G.; HUNSTON, S. **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2001 [2000].
- TSUI, A.B.M. **Aspects of the classification of illocutionary acts and the notion of a perlocutionary act**. Trier: University of Trier, 1985.
- VAN EEMEREN, F. H.; Y GROOTENDORST, R. **Speech acts in argumentative discussions**. Dordrecht: Foris Publications, 1983.
- VERSCHUEREN, J. **Understanding Pragmatics**. New York: Arnold, 1999.
- \_\_\_\_\_. The pragmatic perspective. En: VERSCHUEREN, J.; ÖSTMAN, J.; BLOMMAERT, J. **Handbook of Pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995.

WITTROCK, M. **Handbook of research on teaching**: a project of the American Educational Research Association. 3<sup>rd</sup> edition. New York: Macmillan Publishing Co, 1986.

YOUNG, R. **Teoría crítica de la educación y discurso en el aula**. Barcelona: Paidós, 1993.

*Recebido em 31/10/05. Aprovado em 23/05/06.*

---

**Title:** Contributions from the concepts of illocutionary and perlocutionary effect to the analysis of classroom interaction

**Author:** Guadalupe Alvarez

**Abstract:** Even though the traditional theory of illocutionary acts (Austin, 1962; Searle, 1969, 1975) has contributed to the acknowledgement of the actional dimension of language, some of the aspects related to the interconnection between language and action have not been explored (Sbisa, 2002). In that sense, the illocutionary and perlocutionary effects of language have only been developed marginally. The objective in this paper is to revise these two concepts in order to use them in the analysis of classroom interaction (classroom discourse). Our analysis, carried out from a pragmatic perspective (Mey, 1993; Verschueren, 1995, 1999), intends to contribute to the research on classroom interaction, a field that has been paralyzed as a result of limitations in research criteria and of the absence of a methodology capable of evincing semantic-functional aspects of discourse (Constantino, 1998, 1999). The present investigation is based on a communicative interaction which took place in the third cycle of the General Basic Education (in Argentina), selected from a larger sample of 30 classes.

**Keywords:** illocutionary effect; perlocutionary effect; discourse; classroom; methodology.

**Titre:** Apports des concepts d'effet illocutionnaire et perlocutionnaire pour l'analyse de l'interaction dans la salle de classe

**Auteur:** Guadalupe Alvarez

**Résumé:** Bien que la théorie traditionnelle des actes de parole (Austin, 1962; Searle, 1969, 1975) ait contribué à la reconnaissance de la dimension de l'action du langage, tous les aspects à partir desquels le langage et les actions qui se connectent ne sont pas encore exploités (Sbisa, 2002). Dans ce sens, les effets illocutionnaire et perlocutionnaire ont été développés seulement de manière secondaire. L'objectif de cet article est celui de réviser ces concepts avec l'objectif de les employer dans l'analyse de l'interaction en salle de classe (*classroom discourse*). Avec cet emploi réalisé sous une perspective pragmatique (Mey, 1993; Verschueren, 1995, 1999), on veut apporter des contributions au domaine de la recherche de l'interaction dans la salle de classe, un domaine qui est en train d'éprouver une paralysie comme résultat de limitations dans les critères de la recherche et de l'absence d'une méthodologie d'analyse qui mette en évidence des qualités discursives de type sémantique fonctionnelle (Constantino, 1998, 1999). Cette analyse a comme base une interaction communicative réalisée dans le troisième cycle de l'Éducation Générale de Base (en Argentine), sélectionnée à partir d'un échantillon plus large (30 cours).

**Mots-clés:** effet illocutionnaire; effet perlocutionnaire; interaction; salle de classe; méthodologie.

**Título:** Contribuições dos conceitos de efeito ilocucionário e perlocucionário para a análise da interação em sala de aula

**Autor:** Guadalupe Alvarez

**Resumo:** Ainda que a teoria tradicional dos atos de fala (Austin, 1962; Searle, 1969, 1975) tenha contribuído para o reconhecimento da dimensão acional da linguagem, nem todos os aspectos a partir dos quais a linguagem e as ações se conectam têm sido explorados (Sbisa, 2002). Neste sentido, os efeitos ilocucionário e perlocucionário têm sido desenvolvidos somente de modo acessório. O objetivo deste artigo é revisar esses conceitos a fim de aplicá-los à análise da interação em sala de aula (*classroom discourse*). Com esta aplicação realizada sob uma perspectiva pragmática (Mey, 1993; Verschueren, 1995, 1999), pretende-se contribuir para o campo de pesquisa da interação em sala de aula, um campo que tem sofrido uma paralisação como resultado de limitações nos critérios de pesquisa e da ausência de uma metodologia de análise que evidencie qualidades discursivas de tipo semântico-funcional (Constantino, 1998, 1999). Esta análise toma por base uma interação comunicativa realizada no terceiro ciclo da Educação Geral Básica (na Argentina), selecionada a partir de uma amostragem mais ampla (30 aulas).

**Palavras-clave:** efeito ilocucionário; efeito perlocucionário; interação; sala de aula; metodologia.