

Conferencia Internacional Lingüístico-Literaria de la Facultad de Humanidades de Oriente. Facultad de Humanidades, Departamento de Letras, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2002.

Los recursos metapragmáticos y el estudio de los actos de habla y sus relaciones.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2002). *Los recursos metapragmáticos y el estudio de los actos de habla y sus relaciones. Conferencia Internacional Lingüístico-Literaria de la Facultad de Humanidades de Oriente. Facultad de Humanidades, Departamento de Letras, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/83>

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



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>.

LOS RECURSOS METAPRAGMÁTICOS Y EL ESTUDIO DE LOS ACTOS DE HABLA Y SUS RELACIONES

Guadalupe Álvarez

Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET)

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

1. Introducción

1.2 El tema

"...pronombres armados de uñas..."

O. Paz

Este trabajo se lleva a cabo en el marco de un proyecto de doctorado que pretende caracterizar, desde una perspectiva pragmático (Verschueren 1995, Mey 1994)^I -discursiva (Lavandera 1988),^{II} la interacción comunicativa^{III} que se lleva a cabo en las clases de Lengua del tercer ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.)^{IV}, en particular, y los intercambios comunicativos, en general. Esta caracterización se basa en un modelo de análisis determinado por una unidad básica: la secuencia.

Partiendo del estudio de los actos de habla (A.H.)^V que se producen en circunstancias concretas, se postula que la secuencia es una unidad pragmático-discursiva de los intercambios comunicativos constituida por un grupo de actos de habla relacionados entre sí. Estos actos adoptan una organización particular con el objeto de llevar a cabo una tarea, con fines lingüísticos o extralingüísticos, utilizando el lenguaje (por ejemplo dar lección, contar un viaje, comentar una evaluación). La naturaleza de estas relaciones y la organización secuencial de los actos de habla dependen entonces de las propiedades del tipo de actividad en la que operan.

Esta investigación supone que, para explicar cuál es el tipo de relaciones que se establecen entre los A.H., es necesario tener en cuenta, entre otros, los recursos metapragmáticos (Silverstein 1976, 1983) que rigen la organización de las emisiones. Silverstein (1976) denomina shifters^{VI} (Jakobson (1957) los llama conmutadores) a los recursos cuya referencia cambia regularmente dependiendo de los factores de la situación de habla. Ellos son categorías que anclan el modo semántico-referencial de los signos, aquellos que representan las capacidades puramente proposicionales

del lenguaje, en el real evento de habla de referencia, al hacer que la referencia proposicional dependa de la indexicalidad adecuada a la situación de habla. (Silverstein 1976). El valor referencial de un *shifter* depende de la presuposición de su valor pragmático. Como explica Silverstein, mientras la pragmática abarca todas las relaciones indiciales (tanto denotacionales como no denotacionales)^{vii} entre los signos concretos y el contexto, la metapragmática tiene a los fenómenos pragmáticos como objetos semióticos (Silverstein 1992).

Teniendo en cuenta estos supuestos, el presente artículo analiza, las emisiones que incluyen *shifters* (Silverstein 1973), en el fragmento de una clase de Lengua correspondiente a un noveno año de la E.G.B., con el objetivo de mostrar que el estudio de los recursos metapragmáticos (Silverstein 1992) es un factor importante en la definición de la secuencia como unidad pragmático-discursiva.

Algunas observaciones sobre el *corpus* de este trabajo

El fragmento analizado se recoge en una clase, grabada en abril de 2000, correspondiente al área de Lengua de un curso del Colegio San Roque, una institución educativa privada de Mar del Plata. La grabación de esta clase se realiza a principios del ciclo lectivo. En el intercambio comunicativo participan una profesora del área de lengua y los alumnos. La docente comienza el ciclo repasando temas vistos en años anteriores y, luego, toma una prueba diagnóstico para corroborar el conocimiento de los alumnos. El intercambio verbal transcripto es un fragmento correspondiente al principio de la clase en que la docente devuelve y comenta los resultados obtenidos en dicha evaluación.

Desarrollo

Las emisiones con *shifters*

En primer lugar, se analiza las diferentes formas de manifestación de la primera persona en las emisiones producidas por la docente y los alumnos.

TABLA 1: Emisiones producidas por la docente y los alumnos, que incluyen índices de primera persona

Emisiones con...	índices de primera persona en los verbos y...			formas pronominales de primera persona ¹ (sin verbo)			
	--	"yo"	"me "	yo	me	mí	mío
Alumnos	3	21	3	8	9	4	3
Docente	21	2	5	-	11	-	-

Los alumnos y la docente operan inversamente con el uso de los índices de primera persona en los verbos y la forma pronominal "yo".

En el caso de la docente, la primera persona se presenta, en especial, en los verbos. Ella emplea emisiones como "bueno / quiero comentarles primero algo de las pruebas", en las que no aparecen pronombres de primera persona. La presencia de la forma pronominal "yo" es escasa (casi nula) en sus emisiones.

Por el contrario, los alumnos utilizan esta forma en 29 de un total de 37 emisiones. Sólo en tres ocasiones emplean índices de primera persona en los verbos, sin utilizar la forma pronominal "yo". Los alumnos emplean emisiones tales como "yo le puse texto informativo", "yo no puse eso" y "yo lo tenía en el libro".

El hecho de que la primera persona se haga manifiesta de diferentes maneras, a través de distintas clases de *shifters*, es significativo en el intercambio de habla analizado, en tanto condiciona el significado de las emisiones.

Un fragmento del intercambio analizado propone una clave para comprender cuál es el significado asociado con el uso reiterado de la forma pronominal "yo" en las emisiones de los alumnos.

P no / ustedes? me pusieron que era un texto informativo/

A yo no puse eso

P bueno / *algunos* me pusieron que era <un texto informativo> / ¿a qué se refieren con eso?^{1X}

En la emisión de la docente la forma "ustedes" se emplea haciendo referencia al grupo de alumnos en su totalidad. En respuesta a esta emisión, un alumno utiliza la forma pronominal "yo", que no sólo hace referencia a su persona sino, además, se opone al "ustedes". De esta manera, el alumno utiliza los recursos que el lenguaje le ofrece para diferenciarse del grupo al que la docente se refiere como "ustedes".

En el ejemplo citado, a partir de la segunda emisión producida por la docente, la oposición "yo"/"ustedes" es reemplazada por "yo"/"algunos"(de ustedes). El énfasis con el cual pronuncia la palabra "algunos" permite suponer que la docente reconoce este desplazamiento y que, en este fragmento, está disputando con el alumno el significado que se le atribuye al término "yo".

Este fragmento muestra que el grupo de alumnos, inicialmente presentado por la docente como totalidad, es fragmentado en varios subgrupos. De esta manera, quien dice "yo" puede no estar incluido en el subgrupo al que la docente se refiere como "algunos" (de ustedes).

Además de significar "la persona que dice yo" y estar referencialmente relacionada con el locutor, la palabra "yo", en este caso, distingue un solo

integrante de un grupo completo, lo diferencia, lo opone a la totalidad o a una parte de los integrantes. El uso reiterado que los alumnos realizan de la partícula "yo" actualiza esta significación y la repetición de este uso la refuerza.

Como se advierte en este fragmento, la docente y el alumno, entre otras cosas, adjudican a la palabra "yo" un significado dependiente del intercambio comunicativo específico del que participan. Si bien ninguno de estos participantes da cuenta explícitamente de la actividad que realizan, es decir ninguno dice "expliquemos de qué hablamos cuando decimos "ustedes", "algunos" o "yo"", el (des)acuerdo de significados se inscribe en el ámbito de la metapragmática implícita, o indexicalidad metapragmática, ya que señala indicialmente algo sobre el señalamiento indicial (Silverstein, 1992).

Esta reflexión metapragmática de la docente y los alumnos no sólo instala un marco desde el cual se interpretan las emisiones que incluyen las formas pronominales "ustedes", "algunos" y "yo", además se presenta como factor determinante del discurso de la docente.

A partir del momento descripto, la profesora evita que las observaciones sobre la evaluación se generalicen al grupo completo, mediante emisiones como "algunos daban argumentos y la conclusión no tenía nada que ver con los argumentos que daban", "algunos de ustedes cuando se lean van a darse cuenta que no se entienden", "los que tienen menos de siete/ porque hay algunos que tienen menos de siete", "otros inventaron los argumentos".

Además de los índices de tercera persona en los verbos, la docente emplea diversos recursos, como las formas pronominales utilizadas en las emisiones anteriores ("algunos", "otros", etcétera) para referirse al grupo de alumnos. Estos recursos son utilizados, al igual que el uso reiterado del "yo" que realizan los alumnos, para distinguir, diferenciar, oponer, una parte de un grupo a la totalidad.

Es interesante destacar que las emisiones producidas por la docente, en las cuales se manifiesta como locutor, no presentan la forma pronominal "yo", aun cuando los verbos posean índices de primera persona. Estas emisiones no se asocian con las oposiciones "yo"/"ustedes" y "yo"/"algunos" (de ustedes). Quien enuncia "yo", en este caso, no se distingue de la totalidad de un grupo.

Los *shifters* y los actos de habla

En segundo lugar, sobre la base del significado que adquieren "yo", "ustedes" y "algunos"(de ustedes), se analizan los actos de habla realizados por los hablantes cuando las emisiones incluyen esas formas.

Cuando la docente dice "ustedes me pusieron que era un texto informativo" el acto de habla es asertivo, en tanto se plantea como una información acerca de lo que los alumnos hicieron en la evaluación.

Si se analiza como un ejemplo aislado de la secuencia a la que está integrado, el A.H. de habla que el alumno realiza como respuesta a esa emisión, "yo no puse eso", podría ser considerado como asertivo (Leech 1983), es decir un acto con el cual se pretende informar. Teniendo en cuenta los significados previamente atribuidos a las formas "ustedes", "yo" y "algunos", es posible afirmar que esta emisión es un acto directivo (Leech 1983)), en tanto es un acto que funciona para que la docente modifique su pensamiento o discurso. En este caso, se advierte cómo esta pretensión se cumple, porque la docente reemplaza el "ustedes" por la forma "algunos" (de ustedes) en "algunos me pusieron que era un texto informativo". Este último acto sí puede entenderse como un asertivo: informa sobre lo que los alumnos hicieron en la evaluación. Pero, a diferencia del primer acto de la docente, distingue un grupo de la totalidad de la clase. Esto permite que algunos alumnos puedan excluirse del "algunos". De esta manera, si bien la información se expone para todos, se vincula referencialmente (Silverstein, 1992) sólo con un grupo.

Conclusiones

Si bien este trabajo no releva todos sino algunos de los recursos metaprágmáticos presentes en el intercambio comunicativo del aula, los ejemplos que se analizan son representativos del funcionamiento que presentan en el *corpus*.

Este funcionamiento es similar al que Gumperz (1982) describe para las claves de contextualización. Estas claves sirven para destacar, poner en primer plano, o resaltar ciertas secuencias fonológicas o lexicales vis a vis con otras unidades similares. Es decir, que funcionan relacionamente y no pueden ser asignadas independientemente del núcleo estable de significados lexicales del contexto. Los procesos de poner en primer plano no descansan en ninguna pista única. Las apreciaciones dependen de juicios co-ocurrentes (Gumperz, 1982). Las pistas de contextualización son constelaciones de rasgos de superficie de la forma de los mensajes, por los que los hablantes y oyentes interpretan qué actividad es, cómo el contenido semántico debe ser entendido y cómo cada emisión se vincula con la que le sigue y precede (Gumperz, 1991).

El planteo de Gumperz (1982, 1991) es un modo adecuado de explicar el funcionamiento del índice "yo" en el intercambio comunicativo del aula. Su significado no se reduce a un único índice, por el contrario resulta

del (des)acuerdo entre la docente y los alumnos y, también, de la presencia reiterada de este índice en las emisiones producidas por los alumnos y la ausencia en el discurso docente. El significado entonces no está determinado por una pista única, sino por recursos que vinculan diferentes emisiones entre sí. Además, se reconoce que este significado condiciona el tipo de acto de habla realizado.

En síntesis, a partir de los recursos metapragmáticos, se demuestra, por un lado, que para conocer el significado de las emisiones y determinar los actos de habla es necesario tener en cuenta un grupo o todas las emisiones de un intercambio comunicativo. Así se entiende, por otro lado, que el estudio de los A.H. que se producen en circunstancias concretas, al estar relacionados unos con otros, es diferente de un análisis en que los actos son inventados y/o se consideran de manera aislada. En este sentido, el análisis propuesto contribuye con un cuestionamiento de la noción tradicional de "acto de habla" (Austin 1962, Searle 1969)^x

Por último, a partir del análisis propuesto, resulta oportuno presentar las observaciones de Mary Louise Pratt: "...Las investigaciones sobre la interacción de la comunicación hablada (en las aulas, en ámbitos médicos, etcétera) tienden de forma abrumadora a presentar las conversaciones en función de determinados conjuntos de reglas e interpretaciones comunes, y del carácter ordenado que éstos dan al diálogo. A pesar de cualesquiera diferencias sociales que pudieran estar funcionando, se acepta que todos los participantes están involucrados en el mismo juego y que el juego es el mismo para todos los jugadores..." (Pratt 1987:60). Oponiéndose a esta idea, Pratt se pregunta "¿Cómo se apropia el alumno del lenguaje del profesor y cómo se distancia de él? ¿Cómo se genera su discurso?" (Pratt 1987:61). En futuras etapas del proyecto se propone, entre otros temas, reflexionar sobre la manera en que se lleva a cabo la apropiación y el distanciamiento en el discurso producido por los alumnos.

Si bien el presente trabajo aún no desarrolla estos problemas, pretende introducir un espacio donde se comience a pensar que "Hay una ironía en la consideración de las aulas escolares como escenarios discursivos estables, armoniosos, que funcionan con normalidad, en los cuales profesores y alumnos continúan produciendo juntos, día tras día, los mismos ciclos metódicos. Pues en realidad se supone que las aulas escolares son lugares donde las cosas cambian constantemente, donde los alumnos hacen y dicen cosas distintas de un día para el otro, porque están en marcha la educación y la sociabilización..." (Pratt 1987:61).

Notas

^I Mey define pragmática como "...the study of the conditions of human language uses as these are determined by the context of society..." (Mey 1993:42), distinguiendo el contexto que está determinado por las instituciones de la sociedad ("societal") del que se crea en la interacción ("social"). Mey habla de una perspectiva sobre la actividad humana.

^{II} Se hace referencia a la perspectiva que describe Lavandera para los estudios del análisis del discurso fuera de la tradición anglosajona (Lavandera 1988) : "...esta tradición alternativa se inició hace cincuenta años con los trabajos de Voloshinov (1973) y Bakhtin (1981) (quienes, muy probablemente, eran la misma persona) los cuales, en palabras de Gill Seidel, "introdujeron en la lingüística y en la pragmática una concienciación política y una teoría de la acción social básicamente marxista como parte integrante de la elaboración de una lingüística socialmente relevante" (1985:44; véase también Hymes,1977). Esta tradición pervive hoy día en las investigaciones del analista del discurso francés Ducrot (1972,1973,1984) y en los muchos otros que se sienten copartícipes del estudio general del comportamiento comunicativo y la acción social..." (Lavandera 1988:26)

^{III} El término interacción comunicativa se utiliza aquí haciendo referencia a la descripción propuesta por la etnografía del habla para la situación comunicativa: "...la situación de "dar clase" puede ser definida por el lugar en que se desarrolla, por la hora del día, por el tipo de local en el que transcurre, por el objetivo por el que los alumnos asisten, por el objetivo por el que asiste el profesor. Todos estos elementos crean una situación comunicativa porque una parte de la acción que tiene lugar en tal situación es una acción verbal..." (Lavandera 1985:18)

^{IV} Desde 1993 se implementa en Argentina la Ley Federal de Educación. Entre varias cuestiones, se modifica el sistema educativo que ahora está integrado por la Educación Inicial, la Educación General Básica (E.G.B.), la Educación Polimodal y la Educación Superior. La E.G.B. constituye un ciclo de nueve años que los alumnos cumplen aproximadamente entre los seis y quince años. Esta ley no prevé la obligatoriedad, ni la gratuidad de la Educación Polimodal, aunque se sabe que ese ciclo en sí mismo es lo que posibilita el acceso a la Educación Superior.

^V Sobre la base de tres herramientas teóricas básicas, el concepto de acto de habla (Austin 1962, Searle 1969), la taxonomía de A.H. (Leech 1983) y el criterio de segmentación (Chafe 1994), fundamentalmente utilizadas por la tradición de la teoría de los A.H. para el estudio de actos de habla inventados, esta investigación analiza los intercambios comunicativos del aula, reformulando esos conceptos a partir de los A.H. que se producen en circunstancias concretas.

^{VI} "...Para Peirce, un símbolo (p.e. la palabra española rojo) se asocia al objeto representado por medio de una regla convencional, mientras un índice (p.e. el acto de señalar) es una relación existencial con el objeto que representa. Los conmutadores combinan ambas funciones y pertenecen por lo tanto a la clase símbolos-índice..." (Jakobson 1985:310)

^{VII} La diferencia que Silverstein (1992) plantea entre semántica y pragmática resulta útil para comprender la observación incluida en el trabajo: "...La semántica puede ser entendida como el campo semiótico del SENTIDO (véase Lyons 1968:427-9; 1977:197-206), aquella constancia que se puede abstraer en la capacidad denotacional de las expresiones gramaticalmente construidas que corresponde a -esto es que puede ser consecuentemente delineada a partir de- la organización formal de la gramática, con el grado de sutileza en que podemos abstraer de eventos textuales-denotacionales de uso del lenguaje una organización formal de tipos de expresiones lingüísticas llamadas "oraciones" y de sus constituyentes (...) En contraste, en el ámbito de la pragmática estamos muy

interesados en los eventos actuales del uso del lenguaje y con una generalización sobre ellos como pueda ser alcanzable. En el uso particular aquí adoptado, la pragmática es entonces el campo semiótico del significado indicial, que incluye tanto los signos denotacionales como los no denotacionales (esto es evaluar la dimensión pragmática como independiente de la función denotacional de las formas de los signos)..." (Silverstein 1992)

^{viii} Las partículas yo y me aparecen simultáneamente en dos emisiones y las partículas mí y me se manifiestan juntas también en dos emisiones.

^{ix} Las pautas de transcripción empleadas en este fragmento son: 1) A: alumno, 2) P: profesora, 3) /: pausa intraturno, 4)-: tono ascendente, 5)<>: emisiones rápidas, 6) *hola*: énfasis

^x Este cuestionamiento está siendo actualmente desarrollado.

Bibliografía

- Austin, J. 1989, *Cómo hacer cosas con palabra*, Madrid, Paidós. 1962.
- Geis, M.L, *Speech acts and conversational interaction*, Cambridge, University Press, 1995.
- Gumperz, J., "Contextualization conventions" en Gumperz, J. *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge U. P., 1982.
- _____, "Contextualization and Understanding" en Duranti, A. y Goodwin (eds.) *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge; Cambridge University Press, 1991.
- Jakobson, R., *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Editorial Ariel, 1984.
- Leech, G., *Principals of Pragmatics*, London, Logman, 1983.
- Pratt, Mary L., "Utopías lingüísticas" en *La lingüística de la escritura. Debates entre lengua y literatura*. N. Fabb y A. Duranti (eds.) Madrid; Visor, 1987.
- Peirce, Ch., *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- Sacks, H., Schegloff, E.; Jefferson, G., "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation" en *Language*, 50, 1974.
- Schiffrin, D., *Approaches to discourse*, Cambridge, Blackwell, 1994.
- Searle, J., 1980. *Actos de habla*. Madrid; Cátedra, 1969.
- _____, *Indirect speech acts*, in P. Cole and Morgan, eds., *Syntax and semantics*, vol III: *Speech acts*, New York, Academic Press, 1975.
- Silverstein, M, "Shifters, Linguistic Categories and Cultural Description" en Basso, K.; Y Selby, H. *Meaning in Anthropology*. Albuquerque; Univ. of New Mexico Press, 1976.
- Silverstein , "Metapragmatic discourse and metapragmatic function" en Lucy, J. (ed.), 1993.
- Voloshinov, V.V. 1992, *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid; Alianza, 1929.