



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

ANÁLISIS DEL DISCURSO EN NIÑOS

Alumno/a: Arias García, María Del Carmen

Tutor/a: Gonzalo Martínez Camino
Dpto: Filología.

Noviembre, 2016

INDICE

	Página.
Resumen y abstract.....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. JUSTIFICACIÓN. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
2.1. Teorías de adquisición y desarrollo del lenguaje.....	8
2.2. El lenguaje y sus funciones.	12
2.3. Aspectos del desarrollo integral del niño que influyen en el proceso de adquisición del lenguaje.....	12
2.4. Etapas de desarrollo del lenguaje y sus características.....	13
2.5. El uso del lenguaje desde un enfoque comunicativo.....	13
3. CONTEXTUALIZACIÓN.....	15
4. OBJETIVOS.....	16
5. CONTENIDOS DE ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DEL ACTO COMUNICATIVO.....	17
5.1. El principio dialógico.....	18
5.2. Imagen social. La cortesía.....	19
5.3. Procesos inferenciales.....	20
5.4. Enfoque textual.....	20
5.5. Enfoque conversacional.....	21
5.5.1. Los turnos de palabra.....	22
5.5.2. Los silencios.....	22
5.5.3. Los solapamientos.....	23
5.5.4. Las interrupciones.....	24

6. METODOLOGÍA.....	24
6.1. Valoración y análisis de los resultados.....	26
7. TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN.....	26
7.1. Convenciones de transcripción.....	26
7.2. Transcripción de la conversación.....	28
8. ANALISIS DE LAS CONVERSACIÓN.	33
9. CONCLUSIONES.....	46
9.1. Conclusiones del análisis del discurso.....	46
9.2. Conclusiones sobre las capacidades lingüísticas de las participantes.....	47
10. BIBLIOGRAFÍA.....	49

Resumen.

El lenguaje es una de las características más peculiares del ser humano. Es la capacidad que permite a los seres racionales comunicarse a través de enunciados verbales, el habla.

El lenguaje verbal es una capacidad que está en continuo desarrollo a lo largo de toda la vida del ser humano. Se adquiere por inmersión directa desde los primeros meses de vida con el contacto directo e indirecto con otras personas y, en general, con la sociedad que nos rodea. Así, la adquisición del lenguaje, con el paso de los años, mejora en cantidad y calidad, es decir, los hombres y mujeres vamos adquiriendo mayor número de palabras (vocabulario) y mejorando la calidad de uso del lenguaje (expresiones verbales más complejas y elaboradas que somos capaces de adecuar a contextos diferentes.)

El desarrollo del lenguaje, y más concretamente, su uso como medio de comunicación, ha sido y es objeto de estudio e interés para muchos pragmáticos, analistas del discurso, psicólogos, lingüistas, etc. y docentes, que intentan descifrar y entender cómo los humanos usamos el lenguaje como medio de comunicación social, cómo usamos de forma inconsciente las interrelaciones de las estructuras verbales que enunciamos y, en particular, los mecanismos que articulan un discurso.

Como docente, en este trabajo analizo un discurso espontáneo cuyas participantes son dos niñas de siete años de edad que se produce durante la realización de una actividad de expresión oral. En el análisis del corpus estudio el Principio Dialógico del discurso; la imagen social y la cortesía; los procesos inferenciales; desde el enfoque textual los mecanismos que articulan el discurso; y, desde el enfoque conversacional los elementos que rigen una conversación como el turno de palabra, los silencios, los solapamientos y las interrupciones.

Los contenidos objeto de análisis me permiten, conocer cómo mis alumnas se expresan verbalmente durante una actividad de expresión oral que origina la producción de enunciados verbales espontáneos y qué recursos y mecanismos discursivos suelen utilizar.

Palabras clave: Lenguaje verbal, medio de comunicación, habla, análisis, discurso, intervención, enunciado, imagen social, camaradería, mecanismos discursivos, turno de palabra, solapamiento, silencio, interrupción, enseñanza.

Abstract

Language is one of the most peculiar characteristics of people. It is the ability that allows rational beings communicate through verbal statements, speech.

Verbal language is a skill that is in continuous development throughout the life of the human being. It is acquired by direct immersion in the first months of life with direct and indirect contact with other people and, in general, with the society around us. Thus, language acquisition, over the years, improvement in quantity and quality, where men and women we acquire more words (vocabulary) and improving the quality of language use (more complex verbal expressions and developed that are able to adapt to different, more formal settings, etc.)

Language development, and more specifically, its use as a means of communication, has been and is the subject of study and interest to many pragmatic discourse analysts, psychologists, linguists, etc. and teachers who try to decipher and understand how humans use language as a means of social communication, how we use unconsciously the interrelationships of verbal structures enunciate, in particular, the mechanisms that articulate speech.

As a teacher, in this article I analyze spontaneous speech whose participants are two girls aged seven years old that occurs during the performance of an activity of oral expression. In the analysis of the corpus study dialogic principle of discourse; the social image and courtesy; inferential processes; from the textual approach the mechanisms that articulate speech; and from the conversational approach the elements governing a conversation like the speaking time, silences, overlaps and interruptions.

The contents under analysis allow me as a teacher, to know how my students are expressed verbally during an activity of oral expression that results in the production of utterances spontaneous and what resources and discursive mechanisms typically use.

Key words: verbal language, speech analysis, speech, speech, statement, social image, camaraderie, discursive mechanisms, speaking time, overlap, silence, interruption, teaching.

1. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo titulado “Análisis del discurso en niños.” responde a la investigación del estudio del lenguaje verbal desde el punto de vista del proceso comunicativo en conversaciones esporádicas de niños de la etapa educativa de primaria.

En este caso concreto, se analiza una conversación a partir de una actividad educativa de expresión oral entre dos alumnas de la misma edad y curso de primaria. Seguidamente, se realizará un pequeño estudio de los aspectos y elementos que configuran el discurso desde un enfoque comunicativo y conversacional. En él tendré en cuenta las similitudes y diferencias que se producen en la emisión del habla y la evolución en el dominio del lenguaje y la capacidad de comunicarse que tienen las participantes.

Con este proyecto persigo estudiar el uso del lenguaje verbal en una situación comunicativa real concreta como muestra de la compleja interrelación en las estructuras verbales que los humanos somos capaces de desarrollar al interactuar con otras personas, estructuras que inconscientemente formulamos por el aprendizaje innato de la lengua desde que nacemos.

A lo largo de la vida, los humanos vamos adquiriendo tanto conocimientos y destrezas como el lenguaje y la capacidad para comunicarnos con otras personas. Es un aprendizaje continuo y paulatino que se va modificando con el paso de los años.

Las personas desde que nacemos vamos adquiriendo por inmersión directa la propia lengua materna. Después, en la escuela aprendemos la norma del lenguaje, las estructuras gramaticales, el léxico, etc. e incluso estrategias de comprensión oral y escrita, etc. Con el paso de los años, vamos desarrollando estrategias para comunicarnos socialmente, normas del discurso, roles sociales y, además, somos capaces de entender de forma fluida los discursos de otras personas, lo que conlleva en común desarrollar imágenes mentales sobre lo que hablamos y lo que escuchamos casi de forma inconsciente.

Podemos afirmar que la lengua oral surge primero que la escritura en la historia de la humanidad, por lo que podemos considerarla como una ejecución con plena autonomía en el sentido de que se aprende como una de las primeras destrezas humanas y solo a partir del contacto entre personas. A pesar de ser una habilidad que se adquiere

tempranamente en la vida, poco nos detenemos a reflexionar sobre esta habilidad lingüística.

Después de la lengua oral, y cuando el niño o niña ya está escolarizado, se adquiere la escritura y otras habilidades comunicativas que el docente enseña como el uso de lenguaje respetuoso, el turno de palabra, normas de cortesía para comunicarnos con personas mayores, etc. Además, el niño/a va adquiriendo en el colegio conocimientos gramaticales, el uso de las normas lingüísticas, léxico, etc.

2. JUSTIFICACIÓN.

Este trabajo responde a un análisis del lenguaje desde un enfoque comunicativo que surge tras la idea de, como docente, conocer las peculiaridades del uso que niños y niñas de primaria, etapa de la cual soy docente, hacen de la lengua en situaciones cotidianas como medio para comunicarse y expresar ideas, argumentos, sentimientos, etc.

Los datos recabados en este estudio y análisis aportarán información concreta sobre el uso en particular que los sujetos, que en él participan, hacen de la lengua oral para comunicarse. Por el contrario, no podríamos generalizar los resultados como algo habitual que hacen los niños de su correspondiente edad, pues ésta no es la finalidad de este trabajo y, por consiguiente, la muestra de estudio debería ser mucho mayor.

En otro sentido, este estudio me demostrará, como docente, aspectos cualitativos del uso del lenguaje verbal en situaciones coloquiales entre niños iguales que comparten un tema de discusión. Estos datos me aportarán información de interés que será relevante para analizar, por ejemplo, en qué aspectos del uso de la lengua es adecuado hacer hincapié y quizás, mejorar o cambiar métodos y materiales educativos, instrumentos y técnicas de enseñanza, etc. y, así, aplicar éstos en mis propias clases de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana a un grupo cualquiera de alumnos.

Para comenzar este estudio será necesario profundizar en aspectos relevantes que nos hacen comprender, en un primer momento, cómo las personas adquirimos el lenguaje para comunicarnos y representar los pensamientos y la realidad que vivimos, y

cómo lo desarrollamos a lo largo de nuestra vida, evolucionando de forma cuantitativa y cualitativa.

Con esto último me refiero a que, con el paso de los años, las habilidades lingüísticas de las personas van evolucionando, es decir, vamos adquiriendo léxico y capacidades expresivas y comprensivas del lenguaje, no sólo en cantidad sino también en calidad, dominando construcciones sintagmáticas que son cada vez más complejas.

Llegados a este punto, considero esencial fundamentar teóricamente los aspectos que constituyen el estudio que se hace en este trabajo en las teorías sobre la adquisición del lenguaje que apoyan diferentes autores y corrientes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

El estudio de la adquisición del lenguaje es un tema de interés que ha originado, con el paso de los años, dos grandes corrientes filosóficas que se contraponen entre sí, la nativista, que sostiene que el lenguaje es un don biológico con el cual nacen los humanos, y la empirista, que defiende que el entorno social es el único factor determinante en el desarrollo idiomático.

De ambas corrientes se desprenden las aportaciones de las principales teorías de adquisición del lenguaje, teorías que no son necesariamente antagónicas, sino, por el contrario, se complementan para explicar ciertos momentos del desarrollo humano.

Estas teorías hacen referencia a cómo los seres humanos adquieren y desarrollan el lenguaje. En cada una de ellas, encontramos descripciones que intentan establecer las características específicas o incluso, las etapas por las que pasa el niño en su evolución lingüística. En el siguiente epígrafe pasamos a hacer un resumen de lo que afirma cada teoría.

2.1. Teorías de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Teoría Conductista:

Bf. Skinner (1957), psicólogo norteamericano, propuso esta teoría fundamentándola en un modelo de condicionamiento operante. Respecto al área del lenguaje, argumentó que los niños y las niñas adquieren el lenguaje por medio de un

proceso de adaptación a estímulos externos de corrección y repetición producidos por los adultos, en diferentes situaciones de comunicación, es decir, el niño mediante un proceso de imitación asocia ciertas palabras a situaciones, objetos o acciones.

El aprendizaje del vocabulario y de la gramática se logra por condicionamiento operante. El adulto que se encuentra alrededor del niño recompensa la vocalización de enunciados correctos gramaticalmente, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario la formulación de preguntas y respuestas o bien, castiga (desaprueba) todas las formas del lenguaje incorrecto.

Los aspectos principales en los que se basa el modelo skineriano acerca del proceso de adquisición del lenguaje son los siguientes:

- La adquisición del lenguaje humano difiere poco de la adquisición de conductas aprendidas por otras especies.
- Los niños imitan el lenguaje de los adultos y estas imitaciones son un componente crítico del aprendizaje del lenguaje.
- Los adultos corrigen los errores de los niños donde estos últimos aprenden a través de errores.
- Parte del empleo del lenguaje de los niños responde a la imitación de formas empleadas por los adultos.

Teoría innatista.

Esta teoría se contrapone totalmente a la teoría conductista.

Noam Chomsky afirma que todo niño y niña tiene una predisposición innata para el aprendizaje del lenguaje que no puede ser explicado por el medio externo, es decir, el lenguaje es algo específico del ser humano, quien está biológicamente predispuesto a adquirirlo debido a que se nace con un conjunto de facultades específicas (la mente) las cuales desempeñan un papel importante en la adquisición del conocimiento y las capacidades para actuar libremente en el medio externo. Este autor plantea que las personas poseen un dispositivo de adquisición del lenguaje que

programa el cerebro para analizar el lenguaje escuchado y descifrar sus reglas. Los aspectos importantes de esta teoría son:

- El aprendizaje del lenguaje es específico del ser humano.
- Los intentos del adulto en corregir errores al niño/a no ayudan al desarrollo del lenguaje.
- La mayoría de las pronunciaciones de los niños y de las niñas son creaciones personales y no respuestas aprendidas de otras personas.

Teoría cognitiva:

Esta teoría es impulsada por Jean Piaget, psicólogo suizo, que presupone que la inteligencia es necesaria para adquirir el lenguaje y, por lo tanto, el desarrollo de éste está condicionado por el desarrollo de aquella. Este autor sostiene que el pensamiento y el lenguaje se adquieren por separado ya que el desarrollo de la inteligencia empieza desde el nacimiento, antes de que el niño hable, por lo que el niño aprende a hablar a medida que su desarrollo cognitivo alcanza el nivel concreto deseado. El lenguaje se va adquiriendo poco a poco.

Piaget divide el desarrollo mental y cognitivo de los niños y niñas en diferentes etapas:

- Etapa sensorio-motriz: se inicia en el nacimiento y concluye a los 2 años.
- Etapa preoperacional: de los dos años hasta los seis años.
- Etapa de operaciones concretas: de los 7 a los 11 años.
- Etapa de operaciones formales: de los 12 años en adelante.

Teoría interaccionista

El autor J. S. Bruner sostiene la hipótesis de que el lenguaje es un constitutivo del desarrollo cognitivo.

Vigostky es el teórico del constructivismo social: señala que el habla tiene dos funciones, la comunicación externa con los demás y la manipulación de los pensamientos internos de la persona consigo misma; dándose una íntima interrelación entre los procesos mentales y la influencia del contexto sociocultural en el que estos procesos se desarrollan. De manera que, según esta teoría, la actividad mental está íntimamente relacionada con este contexto.

Para Bruner, el niño o la niña están en constante transformación. Su desarrollo está determinado por diferentes estímulos y agentes culturales como sus padres, maestros, amigos y demás personas que son parte de su comunidad y del mundo que les rodea. Así el lenguaje se debe adquirir en situaciones sociales concretas, de uso y de real intercambio comunicativo-

De esta teoría se destacan los siguientes factores lingüísticos.

- Las palabras sirven para formar conceptos, estimulando al niño a descubrir sus significados.
- El diálogo que se da entre los adultos y el niño o la niña, orienta, motiva y estimula a la participación y ayuda a educarlo.
- La escuela es el centro generador de nuevas necesidades lingüísticas.
- Los conceptos científicos se elaboran en el seno de una cultura y se transmiten verbalmente.
- La aparición de conflicto entre los modelos de representación puede ser fuente de desarrollo intelectual. Si el conflicto no se resuelve, si no que va hacia un equilibrio mayor, no hay desarrollo intelectual.

De este modo, independientemente de cada teoría, en este trabajo se persigue observar las particularidades del discurso y del lenguaje, para recoger información en cuanto al comportamiento lingüístico, con objeto de aplicarlo al estudio de la lengua desde un enfoque comunicativo.

En este sentido, es impactante como en pocos años un niño es capaz de manejar un sistema de comunicación complejo como es el humano y, por tanto, es capaz de

comunicarse desde la posición de emisor y recibir y comprender la lengua como receptor de un mensaje.

Para profundizar, aún más, en el lenguaje y sus aspectos voy a desarrollar los siguientes apartados:

2.2. El lenguaje y sus funciones.

Cuando hablamos de lenguaje nos referimos a la capacidad del ser humano para expresar su pensamiento y comunicarse a través de distintos sistemas (gestual, escrito,...) y especialmente, a través de signos vocales (lenguaje oral).

El lenguaje humano puede tener distintas funciones esenciales para comprender la evolución del proceso de adquisición del lenguaje. Primero, la comunicación, como intercambio de información y segundo, como función representativa, la cual nos diferencia de los animales y es necesaria para que se dé la primera.

2.3. Aspectos del desarrollo integral del niño que influyen en el proceso de adquisición del lenguaje.

Pablo Félix Castañeda (1999, p. 74), destaca los siguientes aspectos como necesarios para la adquisición del lenguaje.

1. Procesos de maduración del sistema nervioso, correlacionándose sus cambios progresivos con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular.
2. Desarrollo cognoscitivo que comprende desde la discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y pensamiento.
3. Desarrollo socio-emocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

2.4. Etapas de desarrollo del lenguaje y sus características.

El niño desde que nace va pasando por ciertas etapas en las que se adquiere y se desarrolla el lenguaje. Según Piaget, las etapas de adquisición son:

1. Etapa sensorio-motora (0 a 24 meses)
2. Etapa Preoperativa (2 a 7 años).
 - a. Etapa de habla telegráfica, los pensamientos empiezan a ser simbolizados a través de palabras.
 - b. La última parte de esta etapa supone el surgimiento de la socialización.
 - c. El lenguaje alcanza un grado de desarrollo notorio. Aparecen las primeras oraciones complejas y uso fluido de los componentes verbales.
3. Etapa de Operaciones Concretas (7 a 12 años).
 - a. Adquisición de reglas de adaptación social.
 - b. Se aprende que es posible transformar la realidad incluso a través del lenguaje.

2.6. El uso del lenguaje desde el enfoque comunicativo.

Para iniciar este apartado, comenzaremos por definir que significa la palabra comunicar, que podemos definirla como “poner en común algo”. Así, cuando nos comunicamos compartimos información de todo tipo: emociones, ideas, conceptos, advertencias, necesidades, etc.

La comunicación está presente en todos los seres vivos. El ser humano es el que ha desarrollado las formas de comunicación más elaboradas, a través del lenguaje verbal. Las personas nos comunicamos a través del lenguaje verbal y no verbal, es decir, a través de palabras y gestos-posiciones-vestidos-abalorios. Sin embargo, el lenguaje verbal es el medio fundamental de interacción con quienes nos rodean, pues a través de él podemos representar cognitivamente este mundo en el que vivimos, imaginarnos

otros mundos posibles y expresar, con precisión, cómo nos sentimos, qué necesitamos y dar respuestas a preguntas.

En definitiva, la comunicación lingüística es el sistema de intercambio de información más importante empleado por el ser humano, y se produce a través del lenguaje verbal oral y escrito que nos permite interactuar con los demás.

Para usar el lenguaje desde un enfoque comunicativo, en el propio acto comunicativo se necesitan, por lo menos, dos sujetos, donde uno habla y otro escucha y viceversa. Un emisor y un receptor que van intercambiado sus roles. Por tanto, en una situación comunicativa tiene que estar presentes los siguientes elementos básicos:

- Emisor: es la persona que emite el mensaje, es decir, quien habla o escribe.
- Receptor: es la persona que recibe el mensaje, es decir, quien escucha o lee.
- Mensaje: es lo que se trasmite desde el emisor al receptor, es decir, lo hablado o escrito.

Además de estos elementos, es necesario que el emisor y el receptor compartan una misma lengua de manera que el mensaje tenga sentido para el receptor y, un medio físico por el cual se transmite éste que se denomina canal.

En definitiva, cada lengua está formada por un conjunto de signos lingüísticos que se combinan de acuerdo a reglas establecidas. Así, se denomina signo lingüístico a la secuencia de sonidos (significante) asociada a un contenido (significado).

La forma más clásica de comunicación entre las personas es el acto comunicativo oral y escrito. Si se comprenden los mecanismos comunicativos, podremos entender la importancia de utilizar bien la lengua y de aprender el conjunto de reglas gramaticales que la conforman y hábitos pragmáticos que la enmarcan.

En este sentido, las personas muy pocas veces utilizamos los signos lingüísticos de forma aislada, pues cualquier mensaje que queramos transmitir en un acto comunicativo está formado por un conjunto de estos signos lingüísticos.

Podemos afirmar que cuando un niño o niña es pequeño y está empezando a hablar se comunica con palabras sueltas. Pero, con el paso de los años, es capaz de

empezar a combinar y a construir frases, primero muy pequeñas hasta ser capaz de construir oraciones largas y complejas.

En este punto concretamente, nos encontramos en el estudio de este trabajo donde el niño/a de 7, ya es capaz de construir frases más o menos elaboradas y complejas, y las utiliza en su acto comunicativo para expresar sus ideas, pensamientos, opiniones, etc.

3. CONTEXTUALIZACIÓN.

El estudio que se presenta en este trabajo tiene por objeto niños cuya edad está comprendida en la etapa educativa de educación primaria. Concretamente, el estudio se realiza a una pareja de niñas de nivel socioeconómico medio:

La pareja de niñas tienen 7 años de edad y están cursando segundo curso de primaria. Ambas tienen un rendimiento escolar muy bueno, con calificaciones de sobresaliente en la mayoría de las áreas incluyendo la de Lengua Castellana y Literatura. Una de estas niñas fue diagnosticada en el colegio como niña de altas capacidades.

En este sentido, altas capacidades o sobredotación intelectual es definida según J. Rendulli (1994), por la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con igual importancia:

- Una capacidad intelectual superior a la media, en relación tanto a las habilidades generales como específicas.
- Un alto grado de dedicación a las tareas refiriéndose a perseverancia, resistencia, práctica dedicada, confianza en sí mismo, etc.
- Altos niveles de creatividad, considerando la creatividad como la capacidad de las personas para responder con fluidez, flexibilidad y originalidad.

En resumen, es un concepto que engloba sobredotación, talento y precocidad intelectual. Además, la Organización Mundial de la Salud (OMS) establece que los superdotados son aquellos niños que tienen un coeficiente de inteligencia igual o superior a 130.

En el estudio comprobaremos si esta capacidad influye o no en su modo de comunicar e interactuar en una situación comunicativa espontánea con otra niña de su edad.

4. OBJETIVOS.

El presente trabajo tiene por objeto de estudio analizar el discurso espontáneo de las niñas anteriormente citadas. En él, como docente, propongo indagar y conocer el uso del lenguaje y de los recursos comunicativos que realizan los niños durante un diálogo o discurso pues me parece interesante descubrir las posibles relaciones y representaciones mentales que los niños realizan.

Los principales objetivos del trabajo son:

- Analizar el uso del lenguaje comunicativo en conversaciones esporádicas.
- Analizar pragmáticamente las relaciones entre las distintas intervenciones o enunciados del diálogo e identificar los mecanismos del Principio Dialógico.
- Identificar los distintos tipos de actos del habla utilizados.
- Determinar el uso o ausencia del lenguaje cortés entre iguales.
- Identificar y explicar los procedimientos de construcción de las imágenes sociales de afiliación y autonomía de los interlocutores.
- Estudiar si se dan o no procesos inferenciales durante el acto comunicativo.
- Identificar y explicar los procesos inferenciales durante el acto comunicativo.
- Examinar e identificar elementos característicos del discurso desde el enfoque textual y conversacional.
- Comparar y analizar las diferencias del uso del lenguaje comunicativo utilizado entre niños de la misma edad.
- Definir posibles intervenciones didácticas a partir de los datos obtenidos.

5. CONTENIDOS DE ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DEL ACTO COMUNICATIVO.

El propósito de este trabajo es, en definitiva, como ya se ha indicado con anterioridad, el estudio del lenguaje verbal desde el punto de vista del proceso comunicativo.

En este sentido, los sujetos que se someten al estudio, producirán un intercambio de mensajes significativos y con sentido. Ambos sujetos buscan que el otro interprete sus enunciados y para ello ajustan la formulación del mensaje de forma que éste sea relevante para su receptor dentro del contexto y de las circunstancias en las que se produce el acto comunicativo.

Al mismo tiempo, ambos esperan que después de la propia intervención, el otro actúe de manera recíproca. Para ello, calculan la competencia comunicativa del compañero interlocutor y formulan su discurso a partir de esta estimación.

Además, cuando un sujeto habla, establece un vínculo interpersonal con el interlocutor proyectando una imagen social con él de aceptación, negación, etc. Todo esto dependerá del marco institucional en el que se dé el proceso comunicativo y las posiciones sociales que adopten los interlocutores.

Todos estos conceptos son, en menor o mayor medida, los que se estudiarán en los discursos de los sujetos, y que, por consiguiente, se desarrollan a continuación:

Para comenzar con los conceptos, vamos a establecer en primer lugar la diferencia entre semántica y pragmática.

La semántica, según Horcas Villarreal, J.M. en *Los Límites entre la Semántica y la Pragmática* (2009), se ocupa del significado literal, virtual o denotativo, el recogido en el diccionario de una palabra, mientras que la pragmática se ocupa del significado connotativo o ejemplificativo. La Pragmática es la disciplina que estudia los actos lingüísticos y los contextos en los que se realizan.

Para el autor, Salvador Carreño (2012), la semántica estudia la relación que se da entre lo que se piensa del objeto y el objeto, al ser una dimensión centrada en el pensamiento, el intelecto, la razón. Mientras que la pragmática para dicho autor, es la

dimensión del signo que el sujeto relaciona con su esfera afectiva, vivencial, personal, sensorial y, en este sentido, se aproxima a la hermenéutica (interpretación de textos).

Una vez conocida la dimensión de ambos conceptos, vamos a conceptualizar los contenidos que analizaremos en los actos comunicativos de nuestro trabajo.

5.1. Principio Dialógico.

Según el crítico literario ruso Mijail Bajtin (1991), el mensaje siempre implica el diálogo con Otro y la respuesta frente a sus interpelaciones. Per Linell (1998) lo denomina principio dialógico. Desde esta perspectiva, se asumen tres sub-principios fundamentales (Linell, 1998; Marková y Linell, 1996):

- Secuencialidad: la intervención de un hablante no puede ser comprendida si se la aísla del resto de las intervenciones del mismo hablante y de otro/s interlocutor/es. Por el contrario, las emisiones están secuencialmente organizadas y su significado depende en gran parte de su posición en la secuencia y de la articulación con los significados de las emisiones tanto precedentes como siguientes.
- Construcción compartida: el lenguaje utilizado en la comunicación tiene un origen social. Ésta es posible por las acciones e interacciones que los sujetos coordinan mutua y recíprocamente.
- Dependencia de actividad o co-constitución del acto-actividad: el tipo de actividad en la que se participa condiciona la interpretación de cada una de las intervenciones. A su vez, el tipo de intervenciones, nos dice que actividad comunicativa estamos hablando.

En definitiva, cuando un sujeto usa el lenguaje verbal:

- 1) Interactúa con los demás: reclama su atención y los otros reclaman la suya; calcula la competencia comunicativa y viceversa; forma a los demás y éstos lo forman a él.
- 2) Espera que los demás interpreten sus mensajes e interpreta los suyos construyendo juntos una representación de la realidad.

- 3) Desarrolla en comunidad instituciones mediante la creación de fórmulas, prácticas y géneros específicos.
- 4) Adquiere una identidad social al ser interpelado por los demás dentro de estos usos institucionales del lenguaje y contribuye a que los demás lo hagan, al hacer lo propio con ellos.
- 5) El sujeto al hablar, al desarrollar las habilidades lingüísticas desarrolla el ser social intrínseco.

5.2. Imagen social. La cortesía.

Goffman (1971), describe que la imagen social conecta los conceptos de identidad personal y social, entendida ésta como un conjunto de percepciones acerca de quiénes somos en relación con nosotros mismos, los otros y los sistemas sociales, por lo que varía según la comunidad de habla.

La imagen social es creada durante una conversación mientras los interlocutores tratan de mantener una imagen de sí mismos a través de estrategias comunicativas verbales y no verbales en función de las interacciones y de la clase social y cultural a la que pertenecen los participantes.

En este sentido, Bravo hace referencia a los conceptos de afiliación y autonomía. Para esta autora la afiliación es «verse o ser visto en identificación con el grupo», mientras que, la autonomía es «verse o ser visto diferente a los otros».

Así, la identidad social es el resultado de la interacción entre varios interlocutores, que es la base de la teoría de la cortesía verbal. Ésta se define como el conjunto de estrategias orientadas a evitar daños en una intervención en el acto del habla porque puedan resultar amenazantes. Penelope Brown y Stephen Levinson (1987) cuya teoría se inspira en los trabajos de Goffman (1953), consideran que toda persona tiene una imagen positiva (necesidad de ser aceptado) y una imagen negativa (necesidad de no ser molestado y de gozar de libertad).

5.3. Procesos inferenciales.

Una inferencia se define como la acción y efecto de inferir, es decir, deducir algo, sacar una consecuencia de otra, etc. La inferencia surge a partir de una evaluación mental entre distintas expresiones que, al ser relacionadas, permiten trazar una implicación lógica.

Grice, en su teoría, intenta explicar la diferencia entre lo que los hablantes dicen y lo que quieren decir, es decir, los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo y la interpretación de los enunciados, la información implícita que en ellos hay. Para ello, establece cuatro normas o categorías llamadas máximas: máxima de cantidad; máxima de calidad; máxima de relación y máxima de manera.

Además, en cualquier acto comunicativo podrán suceder más actos inferenciales que requieran que el receptor del mensaje no haga solo una traducción literal de los significados de las palabras o la decodificación de los signos verbales, sino además, la interpretación no literal de los enunciados que pueden o no, ser acompañados con alguna intención propia de la comunicación social entre personas.

5.4. Enfoque textual.

El análisis discursivo desde el enfoque textual propone un análisis del texto, de sus rasgos y dimensión.

Siguiendo a Beaugrande y Dressler (1981), en el análisis oracional establecen cuáles son los rasgos definitorios de un texto, por lo cual establecieron siete criterios o normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad.

Por su importancia y relevancia en el análisis del discurso y en este trabajo en concreto, se hará especial énfasis en el análisis de los mecanismos que fundamentan la cohesión y coherencia de un texto. Así, los mecanismos de cohesión son:

- Sustitución: se sustituye un elemento léxico por otro teniendo en cuenta el contexto del enunciado.

- Elipsis: supresión de algún elemento léxico del enunciado sin que se altere su sentido.
- Conjunción: es el uso de mecanismos de unión entre dos enunciados mediante el uso de enlaces coordinados o subordinados.
- Cohesión léxica: se refieren a las relaciones entre los elementos léxicos que aparecen en el texto. Los principales son la repetición, la sinonimia, la antonimia, la hiponimia, la meronimia y la colocación.

5.5. Enfoque conversacional.

El presente trabajo, desde este enfoque que se encarga de entender cómo las personas que intervienen en una discusión gestionan las diferentes intervenciones que en ella se producen, pretende analizar los rasgos propios y específicos del intercambio de las distintas intervenciones de las participantes. Para ello analizaremos los siguientes aspectos siguiendo el trabajo de Sacks, Schergloff y Jefferson de 1993.

- 1) Unidad de construcción del turno de palabra: los hablantes reconocen y asumen los rasgos característicos que rigen una conversación por lo que son capaces de percibir cuando un turno de palabra acaba o va a hacerlo.
- 2) Punto relevante de transición: es el punto intermedio entre la finalización de una intervención y la entrada de la intervención del nuevo hablante.

Estos autores, Sacks, Schergloff y Jefferson en 1974, proponen una toma de turno caracterizada por la presencia conjunta de catorce rasgos:

- Cambio de hablante recurrente.
- En general, cada participante habla una vez.
- Los solapamientos suelen ser frecuentes pero breves.
- Con frecuencia, las transiciones entre los turnos no son espaciadas.
- El orden de los turnos no es fijo.
- La duración de los turnos no es fija.

- La longitud de la conversación no se especifica previamente.
- Los participantes no concretan lo que dicen o van a decir previamente.
- La distribución de los turnos no se especifica con anterioridad.
- El número de participantes puede variar.
- El habla puede ser continua o discontinua.
- Existen técnicas de distribución del turno.
- Se utilizan distintas unidades construccionales del turno.
- Hay mecanismos de rectificación para los errores y violaciones de la toma de turno.

En resumen; desde el enfoque conversacional, en el análisis llevado a cabo en este trabajo se analizarán los siguientes rasgos:

5.5.1. Los turnos de palabra:

El turno es la unidad básica de una conversación y es definida como el período de tiempo que comienza cuando un conversador empieza a hablar y concluye cuando dicha persona deja de hablar.

El turno, como unidad, se usa, según Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), no solo para organizar el habla, sino que también se utiliza para organizar varias actividades en la sociedad, como, por ejemplo, en educación, la elección de un delegado de clase (turnos de cargo), corrección de una actividad (turnos de corrección maestro-alumno) etc.

5.5.2. Los silencios.

Son la ausencia de emisiones verbales en una conversación. Poyatos (1980:126) define el silencio como “la falta de actividad que limita los segmentos de las emisiones audibles transmitidas a través del canal vocal/nasal-auditivo, señalando su comienzo,

duración y final, y encadenándolas o poniendo límite entre ellas”. Esta falta de actividad produce las pausas interactivas que pueden aparecer:

- Cuando dos interlocutores que hablaban en solapamiento se callan a la vez.
- Cuando fracasa la petición de turno o la cesión de éste.
- Por vacilaciones o titubeos.
- Porque el hablante espera una confirmación de atención del oyente.
- Al final de un turno.

Los silencios pueden clasificarse en *pausas*, *intervalos* y *lapsos*. Las *pausas* son el silencio que se puede considerar perteneciente a la intervención, está delimitada por los movimientos y puede explicarse por tres causas generales: necesidad de respiración, facilitar la comprensión y planificación del discurso o intervención siguiente. Por su parte, los *intervalos* se consideran el silencio que se sitúa entre dos intervenciones, ya sea porque el interlocutor siguiente tarda en responder o no ha habido selección directa del primer interlocutor hacia el siguiente. Por último, el *lapso* es el silencio que se sitúa entre intercambios conversacionales y que suele acompañarse de un cambio de tema.

5.5.3. Los solapamientos.

El solapamiento se produce cuando habla más de un interlocutor al mismo tiempo en un lugar de transición relevante de la conversación. Así, se producen cuando dos interlocutores se autoseleccionan en el mismo lugar de transición o cuando uno se autoselecciona sin que el que tenía la palabra hubiese finalizado aún su turno.

En cualquier conversación, pueden darse dos tipos de solapamientos, el competitivo y el colaborativo. El primero se produce cuando el que realiza la interrupción lo hace con un tono de voz especialmente elevado y trata de imponerse; mientras que el segundo, el solapamiento colaborativo, es la interrupción que intenta terminar el turno con las mismas palabras que el hablante (y dichas a la vez).

5.5.4. Las interrupciones.

La interrupción puede entenderse como una discontinuidad conversacional en la que, o bien, se interrumpe el turno en marcha, o bien, se incumple el mecanismo de alternancia de turnos.

En el proceso conversacional, una interrupción puede tener connotación negativa o positiva dependiendo del carácter de la interrupción y de los factores que favorecen la presencia de la interrupción. La interrupción puede ser de tipo competitiva, colaborativa, provocadora de tensiones, indicadora de poder o descortesía, pero su valor va a depender de la interpretación que haga la persona interrumpida.

6. METODOLOGÍA.

El presente trabajo parte de una actividad oral planteada a cada una de las niñas participantes y cuya finalidad es la producción del lenguaje espontáneo. El desarrollo de la misma queda recogido en una grabación para su posterior estudio.

En el escenario en el que se realiza la tarea, sólo están presentes la pareja de niñas y el docente. Éste último abandona el escenario tras plantearles cada una de las situaciones para así lograr una expresión aún más espontánea de las niñas y para que no se sientan cohibidas, temerosas, vergonzosas o cualquier otra situación que influya negativamente en la expresión libre de las ideas de éstas.

Al objeto de obtener una muestra del lenguaje espontáneo en cada niña, que permita la evaluación de las funciones pragmáticas adquiridas a nivel locutivo, la discusión de las tareas que se plantean será grabada en audio sin el conocimiento previo de los participantes.

La tarea se estructura en tres partes, que dividen el discurso en tres momentos. En el planteamiento de cada una de las partes, intervengo para exponerla a las niñas y seguidamente abandono el escenario. El objetivo de la salida es conseguir la libertad de expresión donde el niño o la niña decide por sí solo el contenido (qué va a decir), la forma (cómo lo va a decir), el tono, el momento, etc.

La situación o tarea que se plantea al alumnado es descrita de la siguiente manera:

Momento 1: Imaginad que estáis de viaje en un crucero. Llegáis a una isla y desembarcáis un momento. Vosotras os entretenéis y en un descuido, por ambas partes, no montáis en el barco y éste se va sin darse cuenta de que os deja solas en la isla. Hablad sobre qué haríais en la isla, para ello pensad cómo os vais a alimentar, dónde vais a dormir, etc.

Momento 2: Un día, decidís pasear hacia el interior de la isla y allí descubriréis a una tribu nativa, ¿qué hacéis? ¿Vais a conocerlos? ¿Hablaríais con ellos? ¿Seríais amables?

Momento 3: El barco vuelve a por vosotras, ¿qué les decís a la gente que os rescata?

El tiempo de realización de las distintas exposiciones podrá variar dependiendo de la capacidad participativa y expositiva de las niñas. A pesar de los condicionantes que pueden hacer variar la duración de la actividad en cada una de sus partes y en su conjunto, se pretende que la exposición o discusión del momento 1 se realice durante unos ocho minutos, mientras que la discusión del momento 2 y 3 dure respectivamente, unos cinco minutos, más o menos.

Otro punto a tener en cuenta es la disposición del docente y de las alumnas participantes. El docente se presenta al alumnado al comienzo de la actividad donde presenta la situación de la que habrán de discutir. Tras presentarla se irá fuera del aula y permanecerá en la salida controlando sin ser visto las participaciones orales de los niños. Volverá a hacer acto de presencia para volver a plantear las situaciones de los momentos 2 y 3. Por su parte, las alumnas se encuentran sentadas una enfrente de la otra, lo cual va a facilitar la comunicación verbal, no verbal y social entre ellas.

Para llevar a cabo el análisis que nos planteamos en este trabajo, es necesario diferenciar el concepto pragmático de conversación (que se define por un sistema de toma de turno no marcado) y las posibilidades sociolingüísticas que establecen tipos de conversación (conversación cotidiana, conversación didáctica...)

6.1. Valoración y análisis del lenguaje espontáneo.

Los datos recogidos para este trabajo parten del corpus de una conversación espontánea y coloquial que llevan a cabo las niñas participantes, puesto que considero que el habla natural es la mejor fuente para analizar los fenómenos comunicativos elegidos, dado que se trata de un habla auténtica y no artificial y que no se prepara con antelación.

Las grabaciones del corpus son recogidas en audio y posteriormente se transcriben. En este sentido, Hernández Flores (2001: 37) resalta que los ruidos y las superposiciones pueden dificultar la audición y la transcripción, por lo que, en consecuencia, puede que parte de las transcripciones estén incompletas y no puedan ser analizadas. Además, al ser grabaciones auditivas no pueden analizarse gestos y movimientos o miradas entre los interlocutores que acompañan a las verbalizaciones y que influyen, por tanto, en la comunicación entre los sujetos. Y, como sugiere Dale (1980, pág. 5), en aquellos casos en que resulta difícil la identificación de una emisión como “verbal”, se toma como criterio, para su inclusión o no en la muestra, el de su similitud con los sonidos del castellano.

Los datos de análisis parten de la grabación auditiva y no audiovisual y, por tanto, solo se analizan las enunciaciones verbales. Por el contrario, no podremos analizar el lenguaje no verbal que acompaña a las interlocuciones como gestos, miradas, postura corporal, etc. en definitiva, elementos que influyen en la comunicación y la transmisión de ideas, pensamientos, etc. e incluso que nos ayudarían a deducir y comprender la forma de expresión y enunciación hacia el otro.

7. TRANSCRIPCIÓN DE LAS CONVERSACIONES.

7.1. Convenciones de transcripción.

Las convenciones gráficas que se proponen para los datos conversacionales de este trabajo son las utilizadas por el grupo de investigación Val.Es.Co. (Valencia Coloquial Español) en su corpus de grabaciones de Español Coloquial. Así, los signos fundamentales de este sistema de transcripción son los siguientes:

:	Turno de palabra
A:	Turno de palabra de un hablante identificado como A
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[	Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente
→	Entonación mantenida o suspendida.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática.
Pe sa do	Pronunciación silabeada
(())	Fragmento indescifrable
((siempre))	Transcripción dudosa.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras
°()°	Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro.
h	Aspiración de "s" implosiva.
(RISAS, TOSES, GRITOS)	Cuando aparecen al margen de los enunciados. Si coinciden con lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas"
aaaaa	Alargamientos vocálicos
nnnn	Alargamientos consonánticos.
¿i !?	Preguntas o exclamaciones retóricas (por ejemplo, las interrogaciones

	exclamativas: preguntas que no preguntan).
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"
¡ !	Exclamaciones.
letra cursiva:	Estilo directo. Relatos conversacionales.

7.2. Transcripción de la conversación.

Participantes: **IRENE (I)**

LAURA (L).

Momento 1: Imaginad que estáis de viaje en un crucero. Llegáis a una isla y desembarcáis un momento. Vosotras os entrenéis y en un descuido, por ambas partes, no montáis en el barco y éste se va sin darse cuenta de que os deja solas en la isla. Hablad sobre qué haríais en la isla para ello pensad cómo os vais a alimentar, dónde vais a dormir, etc.

- 1 I: me vestiría con hojas /// (9'') comería cocos y todos los frutos que viera /// ¿tú con qué dormirías? /
- 2 L: haciéndome una cama de palos//
- 3 I: y ¿cómo te vestirías?/
- 4 L: con hojas.
- 5 I: (5'') mmm ¿cómo sobrevivirías?
- 6 L: ¿eh?
- 7 I: ¿cómo sobrevivirías?
- 8 L: comiendo. ///
- 9 I: (6'') yo buscaría comida paseando →// y si no hay frutos también podemos matar un animal y comernos la carne pa' poder sobrevivir / eeehh /// (4'')

matamos a los animales / fabricamos unas lanzas con algo con palos o con algo y ya

10 L: § y los matamos.↑

11 I: buscamos y a ver si podemos y tenemos suerte en buscar y encontramos a otras personas que nos ayuden como náufragos.

SILENCIO

PENSAD QUE YA HABEIS COMIDO Y AHORA ¿DONDE OS METEIS?
PORQUE TODO EL DÍA EN EL SOL NO PODEIS ESTAR, ¿VERDAD?

12 I: debajo de los árboles o también podemos fabricar

13 L: § una casa con palos.

14 I: § o una sombrilla con hojas // y pa dormir como una hamaca con hojas y con palos / y la /// y sino pues una cama con lo mismo y las sabanas pueden ser con la piel del animal que hayamos matado/

15 L: o sea de la piel ///

YA TENEIS LA CASA Y LA COMIDA, Y AHORA ¿QUÉ HACEIS?

16 L: la ropa

17 I: los alimentos // ¿con qué te vestirías?

18 L: con hojas y con pieles de animales que hayamos matado

19 I: yo también y si pasamos ahí todo el invierno y pasamos ahí todo el verano yo también me visto con pieles de animales, y me hago un chaleco y cortamos el ese para que tenga forma de un chaleco

20 L: § [pero] ¿con qué lo cortamos?

21 I: § con la piedra o con la lanza que tengamos /// ¿con qué fabricarías una lanza?

22 L: pues con un palo, o sea con un palo doblao / cogiendo un poco de piel animal, lo atamos y cogemos un palo y ya disparamos //

- 23 I: pero ¿de dónde consigues los palos? /
- 24 L: pues de los árboles /
- 25 I: pero ¿cómo lo cortas si aún no tienes lanza? //
- 26 L: pues /// con cosas que haya por ahí.
- 27 I: ¿con qué te divertirías?
- 28 L: yo me divertiría cogiendo un coco y jugando a darle a la pelota, al coco
- 29 I: yo jugando a disfrazarme con un coco y le parto por la mitad y me hago un sombrero, y con hojas me hago una falda /// mmm //// ¿cómo comerías?
- 30 L: con la boca cerrá (RISAS)
- 31 I: no así no (RISAS)
- 32 L: pero ¿cómo cazarías si todavía no tienes la lanza? //
- 33 I: pues fabricándomela
- (RISAS) (())
- 34 I: como // si pudieras avisar al barco que ya te has ido ¿cómo lo avisarías?
- 35 L: pues fabricándome // una barca con palos que se sujeten bien y ya me haría un remo cogiendo un palo y haría así / y avisándolos
- 36 I: si pero // ¿cómo conseguirías que aguantasen tanto los palos como hacer un largo viaje hacia donde esté el barco?
- 37 L: pues matando animales y haciendo cuerdas con ellos y sujetándolo /
- 38 I: pero ¿y si no resisten y te hundes?
- 39 L: pues cazo animales y me los llevo↑
- 40 I: pero si los cazas ¿cómo te los llevas si están muertos ya? //
- 41 L: Eha / pues luego hago una cuerda nanana ↓ hago una cuerda nanana ↓ cojo los palos que se hayan soltado y hago otra vez la barca→

- 42 I: pero y si no te da tiempo // a coger
- 43 L: § pues voy nadando↑ pues voy nadando↑
- 44 I: y si te cansas (RISAS)
- 45 L: pues cojo un /// pues /// ando por el fondo del mar ↑ (RISAS)
- 46 I: y ¿si te pica una medusa? ¿Qué..? →
- 47 L: pues me aguanto↑ (RISAS)
- 48 I: yo pediría ayuda→
- 49 L: § y ¿si no hay nadie? ↑
- 50 I: § fabricando una bengala con algo /
- 51 L: pues yo cogería un pájaro que bajase / le pongo un papel y le diría tira volando por ahí →
- 52 I: y ¿de dónde sacas el papel? /
- 53 L: pues cogiendo la piel de los animales escribiendo con piedras que pinten y ya lo ato /
- 54 I: y si // los animales no tienen donde escribir porque no hay nada en blanco / y ¿si no hay piedras pa escribir?
- 55 L: [no] pues / hago así con las uñas / que se note.
- 56 I: (RISAS) claro y te las rompes
- 57 L: pues me da igual [porque]
- 58 I: § [¿qué pasa si no hay animales ni piedras que pinten?
- 59 L: pues eso ya sería que no hay mar ni nada (RISAS)

Momento 2: Un día, decidís pasear hacia el interior de la isla y allí descubrís a una tribu indígena, ¿qué hacéis? ¿Vais a conocerlos? ¿Hablaríais con ellos? ¿Seríais amables?

- 60 L: yo les pegaría una guantá
- 61 I: yo no porque a los mejor // ¿cómo se dice? / porque a lo mejor son malos y nos quieren comer // ¿cómo cómo como huye huirías?
- 62 L: § pues corriendo
- 63 I: § y ¿si te pillan?
- 64 L: pues les pego una guantá y vuelan (RISAS) // o si no me voy corriendo y si me pillan los mato
- 65 I: mmm // pregúntame tu ahora
- 66 L: tu ¿cómo [huri? mmmmm]
- 67 I: [huyerías]
- 68 L: tú ¿cómo hablarías con ellos si son amables?
- 69 I: pues / les diría // ¿me dejáis pasar?
- 70 L: haber si no te entienden ¿cómo lo harías? ↑
- 71 I: § pues haciendo gestos / así mírame
- 72 L: y ¿si no te entienden?
- 73 I: pues que me voy ya / los rodeo y ya me voy // y, ¿si a ti te cazan con sus lanzas?
- 74 L: pues si me alcanzan yo las cojo y las tiro
- 75 I: pero y ¿si ya te han matado? (RISAS)
- 76 L: eso es imposible ↓

Momento 3: El barco vuelve a por vosotras, ¿qué les decís a la gente que os rescata?

- 77 I: por fin habéis venido / que habéis tardado
- 78 L: § ¡qué os habéis olvidado de nosotras! ↑

- 79 I: que habéis tardado casi un mes en nosotras // en daros cuenta que nosotras no estamos como estáis ahí tanto de fiesta y cháchara (RISAS) // ea y tú / ¿qué le dirías?
- 80 L: yo me enfadaría con la gente / le diría que te has olvidado de mí / así enfada

8. ANALISIS DE LA TRANSCRIPCIÓN.

El análisis que se presenta a continuación va a seguir la estructura y secuenciación de los contenidos que se encuentran recogidos en el apartado 5 de este trabajo, “Contenidos de análisis para el estudio del acto comunicativo”.

En primer lugar, vamos a analizar aquellos elementos característicos del Principio Dialógico que se producen en esta conversación.

El Principio Dialógico nos indica que los mensajes que se producen en un acto comunicativo o diálogo están producidos y orientados al Otro. Además, las interpelaciones requieren, por lo general, de una respuesta.

En este sentido, en cualquier fragmento que seleccionemos de la transcripción podemos observar que las intervenciones no están aisladas unas de otras, sino que tienen sentido en el orden secuencial en el que se producen. Una intervención tiene sentido en relación a las intervenciones anteriores. Veamos un ejemplo extraído donde comprobamos esta secuencialidad:

Ejemplo 1:

- 7 I: ¿cómo sobrevivirás?
- 8 L: comiendo. ///
- 9 I: (6'') yo buscaría comida paseando →// y si no hay frutos también podemos matar un animal y comernos la carne pa' poder sobrevivir / eeehh /// (4'') matamos a los animales / fabricamos unas lanzas con algo con palos o con algo y ya

El enunciado de la intervención 8 ofrece poca información y solo adquiere sentido si conocemos la intervención inmediatamente anterior. Al igual ocurre con la

intervención inmediatamente posterior que sigue la secuencia organizada dentro del discurso. Aun así, estas tres intervenciones, de forma aislada del resto, podrían carecer de significatividad si no conociésemos el origen y comienzo de la conversación. De esta forma, para comprender mejor estas o cualquier contribución existen mecanismos para articular el diálogo. Entre ellos: la reutilización de las palabras de otros, pronombres anafóricos y elipsis o supresión.

Veamos algunos ejemplos de estos mecanismos:

Ejemplo 2:

27 I: ¿con qué te **divertirías**?

28 L: yo **me divertiría** cogiendo un coco y jugando a darle a la pelota, al coco

En este ejemplo, podemos observar la reutilización de palabras. En este caso concreto, la Interlocutora Laura (L) repite las palabras que ha mencionado con anterioridad su compañera (I) para iniciar la respuesta a la pregunta que le formula.

Ejemplo 3:

36 I: si pero // ¿cómo conseguirías que aguantasen tanto los palos como hacer un largo viaje hacia donde esté el barco?

37 L: pues matando animales y haciendo cuerdas con ellos y sujetándolo /

38 I: pero ¿y si no resisten y te hundes?

En este ejemplo, comprobamos la utilización de pronombres anafóricos cuya pretensión es evitar la repetición de las mismas palabras para referirse a lo mismo. En este caso encontramos el pronombre personal “ellos” que se utiliza para hacer referencia al nombre “animales”. Al mismo tiempo encontramos el verbo “resisten” que hace referencia al nombre (palos) que aparece en la intervención anterior del mismo emisor (I).

Veamos ahora ejemplos de elipsis o supresión:

Ejemplo 4:

3 I: y ¿cómo te vestirías?/

4 L: con hojas.

La interlocutora Irene (I), realiza una pregunta a la interlocutora Laura (L), demandando una respuesta. Ésta responde suprimiendo los vocablos que se encuentran entre paréntesis [(yo me vestiría) con hojas hojas]. ¿Por qué? Porque la información que podrían aportar ya se encuentra en el enunciado de la pregunta de su interlocutora. Así pues, en este ejemplo, L nos da sólo la parte que verdaderamente resuelve incertidumbre (*con hojas*), evitando repetir lo que resulta redundante porque se puede inferir a partir de la pregunta de I (*yo me vestiría*). En consecuencia, sólo en el contexto secuencial de la pregunta de I, dentro del fluir de la conversación, comprendemos el enunciado de L completamente. Si, por el contrario, no tuviéramos el enunciado inmediatamente anterior de I, la respuesta de Laura carecería de sentido.

Concretamente la elipsis o supresión es un mecanismo de uso muy habitual en la conversación que analizamos. Las niñas que nos sirven de informantes para crear el corpus transmiten enunciados enlazados secuencialmente de acuerdo al tema que tratan en cada momento puntual. La conversación versa, en general, sobre preguntas y sus respectivas respuestas alternando los turnos de palabras. Es entonces, en las respuestas cuando más utilizan esa supresión de vocablos o elipsis. Otros ejemplos que podemos observar son los siguientes (5 y 6), donde lo suprimido queda reflejado entre corchetes y en negrita:

Ejemplo 5:

7 I: ¿cómo sobrevivirás?

8 L: [yo sobreviviría] comiendo. ///

Ejemplo 6:

20 L: § [pero] ¿con qué lo cortamos?

21 I: § [lo cortamos] con la piedra o con la lanza que tengamos /// ¿con qué fabricarías una lanza?

Como ya he indicado con anterioridad, cada una de las intervenciones sigue un orden secuencial dentro del acto comunicativo llevado a cabo por las interlocutoras.

Cuando una interlocutora emite un enunciado verbal, lo hace dirigiéndolo hacia la otra persona y espera que ésta interprete su mensaje. Ésta, recíprocamente, a su vez, interpreta lo que ha escuchado y basa su producción en esa interpretación previa. Así, ambas participantes construyen juntas lo que Per Linell (1998, 2009) denomina como un *proyecto comunicativo*.¹

Cuando éste ocurre, las participantes llegan a él con unas expectativas condicionadas por el tipo de actividad comunicativa² en la que creen que se encuentran; en este caso en concreto, al comienzo de la actividad, no sabían sobre qué tendrían que hablar, pero, una vez comenzada la actividad, las participantes definen la situación en su mente y, a partir de esta definición, crean unas expectativas sobre lo que va a ocurrir en el encuentro comunicativo al que se enfrentan, después, intervención a intervención, paso a paso, estas expectativas sobre lo que la otra espera se van redefiniendo *ad hoc*. Así, la conversación que va a tener lugar, tiene un origen social pues la construyen de forma compartida, pero esa situación y expectativas varían cuando conocen que quedarán solas, es decir, que no tendrán la supervisión directa de la docente, por lo que, en mi opinión, se comportan de una forma más liberal y, por la cual, se originan enunciados que, quizás, no habrían dicho ante la presencia de la maestra. Así, cada participante, al desarrollar las habilidades lingüísticas desarrolla el ser social intrínseco, actúa en el encuentro comunicativo de acuerdo a sus conocimientos lingüísticos, sociales, culturales, etc. y, de acuerdo al tipo de actividad comunicativa a la que creen que se enfrentan y a las características que asignan al interlocutor. En este sentido, para las participantes no sería lo mismo si tuviesen que conversar enfrente de la maestra o sin la presencia de ella, o incluso, si tuviesen que interactuar con ella como si fuera un interlocutor más que participara en la conversación de forma directa.

En relación a lo comentado con anterioridad, encontramos, por ejemplo, la intervención 51, donde Laura dice: “pues yo cogería un pájaro que bajase / le pongo un papel y le diría tira volando por ahí”, o, en la intervención 60, que Laura dice: “yo les pegaría una guantá”. Las expresiones “tira volando por ahí” y “les pegaría una guantá”

¹ De acuerdo con Per Linell (2009, 188-199), los interlocutores desarrollan juntos al comunicarse, al interactuar, tareas comunicativas que, por un lado, se descomponen en actos comunicativo o contribuciones particulares de cada comunicador, pero, por el otro, tienen un sentido holístico, global, un propósito que los hablantes van desarrollando turno a turno en una dirección o con un objetivo comunicativo.

² Per Linell define los tipos de actividades comunicativas como prácticas cuyas características, con el paso del tiempo, se han convertido en socio-culturalmente preestablecidas e institucionalizadas. (2009, 199)

son expresiones espontáneas que debido al contexto y las circunstancias por la ausencia de la maestra, la niña ha dicho sin temor a una reprimenda y con total libertad. Quizás con su presencia, no se habría expresado de esa manera.

En esta interacción, ambas buscan que guste a la otra lo que cada una enuncia y, así, dar buena impresión y ser aceptadas, es decir, que guste lo que se enuncia y ser aceptadas y, además, gustarse y aceptarse a sí mismas. En consecuencia, ambas interlocutoras crean su *imagen social* desde que comienzan la conversación a través de estrategias comunicativas que se desarrollan en la interacción entre ambas, es decir, cuando una de ellas pregunta pretende que la respuesta de la otra guarde un registro que se ajuste a las estrategias retóricas que ella ha empleado cuando interpeló. De esta forma, la conversación se desarrolla siguiendo un principio retórico de reciprocidad donde cada una se ve reflejada en la imagen social que proyecta la otra y se siente aceptada. Así las cosas la conversación sirve para crear una esfera social de afiliación.

Esto no significa que las imágenes sociales no cambien conforme los interlocutores van desarrollando el proyecto comunicativo compartido. Al contrario, desde el comienzo de la conversación, se ven cambios significativos en la imagen social que presentan.

Al principio, ambas se muestran un poco reticentes, con dificultad para iniciar la conversación y es Irene quien toma la iniciativa. En este sentido, en el comienzo de la actividad se producen varios silencios entre ambas, aunque Irene intenta buscar la respuesta de su compañera con más fuerza. Ella intenta interpelar a la compañera y lo hace con enunciados más extensos, mientras que Laura se limita a contestar con enunciados muy cortos.

Por esta razón, la docente interviene en varias ocasiones al comienzo, con la intención de que las niñas se animen a participar y a que en el discurso no se produzcan demasiados silencios, aunque esa no era la idea establecida en la planificación de la actividad.

Por su parte, Laura comienza la conversación muy tímida y un poco retraída, aunque su actitud, participación y forma de usar el lenguaje cambia considerablemente a lo largo de la conversación; de esta forma, sus participación en el intercambio es cada vez más espontáneo, con rápidas interpelaciones hacia su compañera; incluso intenta

hacer enunciados graciosos; es decir, muestra una imagen social positiva. Por esta razón, su imagen social varía desde el comienzo hasta el final del discurso, desde una imagen temerosa y poco participativa, situando su contribución en un segundo plano de la conversación; al principio se muestra expectante, buscando, tanto en sus actos locutivos como en las fuerzas ilocutivas con las que contribuye al intercambio, agradar a Irene, proyectar sobre ella una imagen social de afiliación y descubrir, que, recíprocamente, Irene también la acepta y, tanto a través de sus actos locutivos como de las fuerzas ilocutivas con las que contribuye al intercambio, ella también busca proyectar una imagen social de afiliación sobre Laura.

Tras las primeras intervenciones las participantes empiezan a discutir sin más silencios prolongados, mostrando una imagen social negativa donde destaca la necesidad que tienen de gozar de la libertad para expresarse manteniendo la imagen social positiva hacia la otra persona. Así, la actitud de ambas es de simpatía hacia los enunciados y respuestas que transmiten pues se producen risas entre ambas. Se establece así, un vínculo de amistad, compañerismo. No buscan en ningún momento la competitividad entre ellas, no realizan recriminaciones y evitan emitir enunciados que puedan ser amenazantes y dañen la imagen social que tienen y transmiten. Así, su imagen social se refleja en la camaradería cuando mantienen una relación amistosa o cordial fruto de la actividad compartida que están realizando pues comparten, en general, los mismos ideales hacia la consecución de la actividad.

En el transcurso del análisis, no encontramos muchos ejemplos de procesos inferenciales. En este sentido, encontramos un claro ejemplo de ello donde Laura no realiza dicho proceso, es decir, responde a la pregunta que Irene le formula sin buscar el sentido no literal de la pregunta o haciendo una inferencia mayor para buscar otra respuesta que sería la esperada para Irene.

Ejemplo 7:

29 I: yo jugando a disfrazarme con un coco y le parto por la mitad y me hago un sombrero, y con hojas me hago una falda /// mmm /// ¿cómo comerías?

30 L: **con la boca cerrá** (RISAS)

31 I: **no así no** (RISAS)

32 L: pero ¿cómo cazarías si todavía no tienes la lanza? //

En el ejemplo, vemos como Irene pregunta cómo comería refiriéndose a algo muy distinto a lo que Laura le responde (con la boca cerrada), siendo esta respuesta muy distinta a la esperada por Irene y se lo hace saber en su siguiente intervención (no así no).

De este ejemplo, inferimos que Irene pretendía que Laura le dijera, que por ejemplo, y es una suposición, pues en las siguientes intervenciones no hacen mención a este tema, sino que cambian el rumbo y tema de la conversación por completo, “comería con las manos” pues allí no tienen utensilios de cocina o cualquier otra manera de comer, pero al no expresar sus pretensiones verbalmente, Laura no infiere el sentido que Irene le da a la pregunta realizada.

Otro contenido objeto de estudio en este trabajo, es el análisis del discurso desde el enfoque textual. Esta interpretación propone un análisis del texto, de sus rasgos y dimensión. Por lo tanto, debe partir de los criterios o normas de textualidad como son la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad. Pero, como ya indiqué en el apartado de contenidos de análisis del discurso, por su importancia y relevancia en el análisis del discurso, y, en este trabajo en concreto, se hará especial énfasis en el análisis de los mecanismos que fundamentan la cohesión y coherencia de un texto.

Así, al comienzo de este análisis se justificaron dos de los mecanismos que articulan el diálogo y que, pertenecen a los mecanismos de cohesión textual como son la sustitución y elipsis. Pero a continuación, ahora, analizamos los mecanismos de uso de la conjunción y la cohesión léxica.

La conjunción es el uso de mecanismos de unión entre dos enunciados mediante la utilización de enlaces coordinados o subordinados. En la conversación que analizamos comprobamos el uso repetido de conjunciones a lo largo de toda ella. Lo más habitual, por parte de ambas participantes es el uso de conjunciones copulativas (uso de y u o), conjunciones adversativas (pero), el uso de la conjunción subordinada

final (qué) y el uso de la conjunción subordinada causal (porque). Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 8:

- 9 I: (6'') yo buscaría comida paseando →// **y** si no hay frutos también podemos matar un animal **y** comernos la carne pa' poder sobrevivir / eeehh /// (4'') matamos a los animales / fabricamos unas lanzas con algo con palos o con algo **y** ya

Ejemplo 9:

- 11 I: buscamos **y** a ver si podemos **y** tenemos suerte en buscar **y** encontramos a otras personas que nos ayuden como náufragos.

Ejemplo 10:

- 19 I: yo también **y** si pasamos ahí todo el invierno **y** pasamos ahí todo el verano yo también me visto con pieles de animales **y** me hago un chaleco **y** cortamos el ese para que tenga forma de un chaleco

En los ejemplo 8, 9 y 10, comprobamos el uso de la conjunción copulativa “y” (marcada en negrita). Se utiliza para expresar la suma de varios enunciados entre sí.

Ejemplo 11:

- 21 I: § con la piedra **o** con la lanza que tengamos /// ¿con qué fabricarías una lanza?

Ejemplo 12:

- 13 L: § una casa con palos.
- 14 I: § **o** una sombrilla con hojas // **y** pa dormir como una hamaca con hojas **y** con palos / **y** la /// **y** sino pues una cama con lo mismo **y** las sabanas pueden ser con la piel del animal que hayamos matado/

En estos ejemplos, 11 y 12, comprobamos el uso de la conjunción copulativa “o”. En el primer caso, se utiliza para enlazar dos enunciados seguidos realizados por una misma persona e intervención, y, el siguiente ejemplo, se utiliza para enlazar dos enunciados contiguos pero de distinto interlocutor.

Ejemplo 13:

36 I: si **pero** // ¿cómo conseguirías que aguantasen tanto los palos como hacer un largo viaje hacia donde esté el barco?

En este ejemplo, observamos el uso de la conjunción adversativa “pero” para enlazar dos enunciados opuestos. Así, el primer enunciado afirma lo cuestionado en el enunciado anterior y el enlace marca el cambio y oposición con un nuevo enunciado que marcará una nueva opinión sobre lo anterior.

Ejemplo 14:

54 I: y si // los animales no tienen donde escribir **porque** no hay nada en blanco / y ¿si no hay piedras pa escribir?

En este ejemplo, comprobamos el uso de la conjunción subordinada causal por el uso del enlace “porque” que sirve para indicar la causa de los expresado en el enunciado anterior.

En cuando al uso que dan las participantes de este corpus a los mecanismos de cohesión léxica encontramos que el uso de éstos no es muy habitual, pues desde el punto de vista como docente, a la edad de 7 años las características en el desarrollo del lenguaje es aún un poco limitado el uso frecuente de sinónimos, antónimos, hiponimia, meronimia, etc., e incluso, afirmarí que su uso es inconsciente durante el uso del lenguaje verbal en una situación comunicativa no preparada con anterioridad. A pesar de ello, encontramos los siguientes ejemplos:

Ejemplo 15:

14 I: § o una sombrilla con hojas // y pa dormir como una **hamaca** con hojas y con palos / y la /// y sino pues una **cama** con lo mismo y las sabanas pueden ser con la piel del animal que hayamos matado/

En este ejemplo (15), vemos como la interlocutora Irene en su intervención utiliza las palabras “hamaca” y “cama” como sinónimos refiriéndose al lugar en el que poder dormir.

Ejemplo 16:

- 1 I: me vestiría con hojas /// (9´´) comería **cocos** y todos los **frutos** que viera /// ¿tú con qué dormirías? /

En este ejemplo, Irene utiliza una hiponimia. Utiliza el hiponimo “cocos” del hiperónimo “frutos”.

Ejemplo 17:

- 19 I: yo también y si pasamos ahí todo el invierno y pasamos ahí todo el verano yo también me visto con **pieles** de **animales**, y me hago un chaleco y cortamos el ese para que tenga forma de un chaleco

En este ejemplo, observamos el mecanismo de cohesión de meronimia. La palabra “piel” se considera merónimo de “animal”

En cuanto al análisis del discurso desde un enfoque conversacional comenzaremos éste partiendo de la observación de las diferentes intervenciones que se producen por cada una de las participantes en el corpus. Para ello, partimos de los turnos de palabra.

En la transcripción de la conversación observamos directamente que los turnos de palabras son alternativos. Las participantes parecen reconocer, salvo al comienzo, cuando el turno de palabra de la otra persona acaba o va a hacerlo, y por lo tanto, debe iniciarse por su parte una nueva intervención. Al comienzo, en la intervención 1, Irene inicia la conversación y tras ésta se produce un silencio de nueve segundos, por lo que podemos deducir dos cosas: una que la otra participante por timidez y otros motivos se retrae de participar en la conversación, parece que “le cuesta lanzarse a hablar” y, por lo tanto, se produce ese silencio, o por otro lado, no reconoce que debe tomar el turno de palabra pues su otra compañera no le ha interpelado con una pregunta directa. Tras ese silencio, Irene decide continuar su turno de palabra.

En general, en el análisis de los turnos de palabra observamos que cada participante habla una vez de forma intermitente. Es las aportaciones verbales que realizan observamos que Irene siempre expresa enunciados más elaborados y largos que

Laura que, por el contrario, son cortos y escuetos y, generalmente, se limitan a responder a una pregunta de su compañera, aunque se observa que a partir de la intervención 22 comienza a desarrollar enunciados más extensos. Un ejemplo de ello son las intervenciones 61 y 62 donde Laura se limita a responder de forma breve a un enunciado más largo de Irene, y el segundo ejemplo, donde Laura comienza a hacer aportaciones más largas (intervención 22).

Ejemplo 18:

61 I: yo no porque a los mejor // ¿cómo se dice? / porque a lo mejor son malos y nos quieren comer // ¿cómo cómo como huye huirías?

62 L: § pues corriendo

Ejemplo 19:

22 L: pues con un palo, o sea con un palo doblao / cogiendo un poco de piel animal, lo atamos y cogemos un palo y ya disparamos //

A lo largo de todo el discurso, el orden de los turnos es fijo, cada vez habla una de ellas, pero no ha sido fijado previamente ni ha sido premeditado, simplemente al ser una conversación entre dos personas solamente, es habitual que el turno de palabra sea fijo, cada vez hable una de ellas.

Observamos, además, grandes silencios al comienzo de la conversación. De este análisis se puede llegar a la conclusión que las dos niñas comienzan el desarrollo de la actividad con interrogantes y con pensamientos como:

¿Quién empieza...? Yo no... que empiece ella.

¿Qué digo?

¿Qué dirá ella?

¿Estará bien lo que yo diga?

¿Se reirá de mí?

¡Qué vergüenza!

Ella no habla, ¿sigo yo?

¡Ay, que nervios!

Etc.

Después de los interrogantes que afirmarían que han tenido las niñas en la intervención 1, se observa que Irene comienza la discusión aunque dubitativa, pues en su propia intervención se siguen observando silencios, más o menos, prolongados. Como ya dije con anterioridad, estos silencios podrían ser debidos a dos opciones.

1. Laura sigue teniendo interrogantes que le impiden coger el turno de palabra y hacer su primera intervención.
2. La cesión del turno fracasa debido a que Laura no asume la petición del turno, ya sea, porque no ha interpretado el silencio como un cambio de turno de palabra o bien porque al no recibir una pregunta directa a la que contestar de su compañera no interpreta este cambio.

Más adelante, en la intervención 5 se produce otro silencio inicial de cinco segundos. Se observa después de él, un alargamiento consonántico (mmm) que expresa duda sobre qué decir, cómo seguir la conversación o sobre qué preguntar a la compañera.

Ejemplo 20:

5 I: (5´´) mmm ¿cómo sobrevivirías?

Las participantes realizan pequeñas pausas en una misma intervención pero podemos afirmar que son más habituales solo al comienzo de la conversación. En el transcurso de ésta, las intervenciones son más dinámicas. Estas pausas e intervalos por lo general, se observan que son debidas a la necesidad de planificar el discurso, es decir, para decidir qué se va a decir y cómo.

También, distinguimos intervalos entre dos intervenciones aunque por lo general, cuando las niñas comienzan a participar en el discurso con más confianza, estos intervalos de tiempo son casi imperceptibles.

Ejemplo 21: (intervenciones 62 y 63)

61 I: yo no porque a los mejor // ¿cómo se dice? / porque a lo mejor son malos y nos quieren comer // ¿cómo cómo como huye huirías?

62 L: § pues corriendo

63 I: § y ¿si te pillan?

En cuanto a los solapamientos, observamos que éstos son breves y originan el cambio del turno de palabra, pero no lo realizan de forma violenta o con intención competitiva para conseguir la posesión del turno de palabra, sino por la necesidad de ayudar o corregir y expresar rápidamente un nuevo enunciado e idea. En el ejemplo presentado a continuación, observamos un solapamiento que se produce como una acción de ayuda para expresar correctamente una expresión verbal.

Ejemplo 22:

66 L: tu ¿cómo [huri? mmmmm]

67 I: [huyerías]

En el cambio de turno observamos una interrupción del turno de palabra que estaba en marcha. En este caso, podemos deducir pero no afirmar, que la interrupción no tenga ninguna connotación negativa, ni sea competitiva, porque el carácter de esta interrupción depende del valor que le dé la persona interrumpida. En el ejemplo que presentamos de interrupción del turno, deducimos este carácter no competitivo, ni de búsqueda de poder, etc. porque en las intervenciones posteriores a ella, no encontramos ningún enunciado negativo ni de malestar hacia la otra persona, al contrario, la conversación continúa con risas. El ejemplo es el siguiente.

Ejemplo 23:

57 L: pues me da igual [porque]

58 I: § [¿qué pasa si no hay animales ni piedras que pinten?

9. CONCLUSIONES.

La intención de este trabajo es analizar el lenguaje verbal usado en un acto de habla espontáneo desde un enfoque comunicativo. Pretendo conocer, como núcleo central de este trabajo, las peculiaridades del uso de la lengua que las participantes de este proyecto utilizan para comunicarse, expresar sus ideas, argumentos, etc. tras la actividad de expresión oral que se les plantea.

La finalidad principal, por tanto, es analizar los aspectos más relevantes del uso lingüístico de la lengua y las reglas que articulan el intercambio comunicativo en situaciones reales: cómo hacer enunciados, plantear preguntas y articular respuestas, dar órdenes, etc.

La actividad que fundamenta este trabajo está orientada a propiciar el diálogo entre las participantes. Se presenta como una situación-problema a las alumnas que requiere de la expresión de sus ideas, el planteamiento de hipótesis, búsqueda de respuestas, etc. pero sobre todo, la actividad persigue generar el diálogo espontáneo, real y coloquial.

Las participantes se enfrentan a la actividad sin conocer sobre qué tienen que dialogar, pues así, el acto comunicativo y, en particular, las expresiones lingüísticas que se generan no están planificadas sino que surgen de forma natural.

En definitiva, las conclusiones que puedo extraer del análisis que se recoge en este trabajo, cubren dos aspectos:

- Análisis del discurso.
- Capacidades lingüísticas de las participantes.

9.1. Conclusiones del análisis del discurso.

Este trabajo tiene por objeto de estudio, el análisis de un discurso espontáneo realizado por dos niñas de siete años tras una actividad planteada donde debían discutir sobre una situación-problema.

El análisis planteaba unos objetivos y contenidos concretos de estudio como son: el Principio Dialógico del discurso; la imagen social y la cortesía; los procesos inferenciales. Y abordábamos estos objetivos desde dos puntos de vista: desde el enfoque textual tratamos de identificar los mecanismos que articulan el discurso; y, desde el enfoque conversacional, los elementos que rigen una conversación como el turno de palabra, los silencios, los solapamientos e las interrupciones.

Asimismo, en este análisis se pueden observar los aspectos más representativos de los conceptos anteriormente mencionados. Por tanto, en resumen, podemos comprobar que en el discurso las intervenciones están orientadas hacia el Otro y las enunciaciones requieren de una respuesta; las intervenciones no se enuncian aisladas sino que tienen sentido en el orden secuencial en el que se producen; en las enunciaciones las participantes utilizan mecanismos discursivos como el uso de pronombres anafóricos, elipsis o supresión de palabras y, además, utilizan mecanismos de cohesión textual como el uso de sinónimos, merónimos, hipónimos, conjunciones coordinadas y subordinadas, etc.; y, por último, comprobamos que los turnos de palabra son alternativos y fijos, cada vez habla una de las niñas, se producen silencios, solapamientos e interrupciones a lo largo de todo el discurso.

9.2. Conclusiones sobre las capacidades lingüísticas de las participantes.

En este trabajo, una de las participantes tiene la condición de ser una alumna de altas capacidades. Asimismo, al comienzo de este proyecto, nos preguntábamos si esa capacidad se vería reflejada en el desarrollo del discurso que las participantes llevan a cabo.

En este sentido, la muestra que presentamos en este trabajo no es suficiente como para determinar si el uso que hace de la lengua es, desde un punto de vista comparativo, mejor que el de la media de los alumnos y las alumnas de su aula y grupo de edad. Para ello, tendríamos que hacer una comparación con un mayor número de participantes. A pesar de esto, y con los enunciados que analizamos en este trabajo solo podemos deducir lo siguiente:

- La niña con altas capacidades utiliza expresiones más largas y complejas que su otra compañera aunque esa complejidad no signifique que las construcciones sintácticas sean en todas las intervenciones correctas.
- Por lo general, responde con fluidez y flexibilidad en sus intervenciones.
- Y, a su vez, su participación predomina sobre la de su compañera.

En resumen, creo que podemos observar que el uso del lenguaje desde un enfoque comunicativo, ya sea en situaciones coloquiales y espontáneas o en situaciones más concretas y formales, encierra un sinfín de elementos interesantes de analizar desde diferentes enfoques: textual, conversacional, crítico, psicológico, lingüístico, etc.

Solo a partir de aquí, somos conscientes del difícil entramado de las estructuras de las enunciaciones y de lo que implica desde un punto de vista social cada una de ellas. Además de, entender cómo, de forma inconsciente, los hombres y las mujeres y, los aspectos que nos definen como personas y que influyen en nosotros, como la sociedad en la que vivimos, la cultura, el nivel socioeconómico, el contexto en el que nos desenvolvemos, etc. influyen en cómo nos comunicamos como seres sociales, cómo vamos creando nuestra imagen social a partir de las relaciones con otros para ser aceptados, cómo por el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas entendemos los mecanismos que rigen un discurso, formal e informal, como el turno de palabra, la cortesía o formas de adaptar nuestro discurso a la situación comunicativa concreta, hacemos inferencias en nuestros discursos, etc.; y en definitiva, cómo a través de un conjunto de palabras, transmitimos mensajes con sentido para nosotros y para los receptores.

10. BIBLIOGRAFÍA.

- Austin, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras* (1955). Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Beaugrande, R. A. de, y W. U. Dressler (1981): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Belinchón Carmona, M.: *Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo*. Universidad Autónoma de Madrid. Estudios de Psicología nº 19-20 - 1985
- Carreño, Salvador, Diplomado en Semiótica (2012), Instituto Cultural Helénico.
- Cestero Mancera, A.M. *Intercambio de turnos de habla en la conversación en Lengua española*. Universidad Alcalá de Henares. Revista Española de Lingüística, 24, 1, 1994, págs. 77-99.
- Cortés Rodríguez, L., y M. M. Camacho Adarve (2003): *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro y Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Gallardo Paúls, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Ediciones Episteme S.L. (1996). Valencia.
- Garcés Gómez, M.P. *La repetición: formas y funciones en el discurso oral*. Universidad Carlos III de Madrid. AFA-LIX-LX
- Horcas Villarreal, J.M.: *Los límites entre la Semántica y la Pragmática*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, febrero 2009.
- Linell, P.: *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc, 2009.
- Navarro Pablo, M. *Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación*. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, nº 26, 2003 / págs. 321-347
- Searle, John. R. (1969): *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1980.