

ACTOS DE HABLA Y CONTROL DE GRUPO EN PREESCOLAR: UN ENFOQUE CUALITATIVO

Marielos Murillo Rojas

I. INTRODUCCION

Este estudio se enmarca dentro del enfoque lingüístico conocido como "lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua materna".

Según Echeverría (1982) la investigación en esta área es escasa: "Aparte de un par de publicaciones colectivas y fuera de algunas decenas de artículos dispersos, no conocemos estudios que integren el conocimiento actual de nuestra disciplina a las necesidades y problemas que la educación nos plantea en materia de lenguaje." (1982: 889)

Interesa particularmente el estudio del "tipo de lenguaje" que utiliza la maestra de preescolar al dirigirse a los niños en el período de conversación. Por consiguiente, se analizan trece períodos de conversación, de 30 minutos aproximadamente cada uno, en tres instituciones públicas urbanas.

Del corpus total se seleccionarán 28 textos que corresponden a mandatos, actos verbales indirectos y expresiones de cortesía.

Este estudio es un intento por dar a conocer lo que sucede en el aula de preescolar en una determinada interacción comunicativa entre la maestra y el niño.

Al ser el lenguaje oral uno de los aspectos más importantes del proceso educativo, no basta sólo con dirigir la mirada al emisor y al receptor, sino más bien hay que abarcarlos a ambos en su relación recíproca. En consecuencia, se estudiará la interacción verbal desde un punto de vista pragmático y, especí-

ficamente los propósitos que tienen las emisiones orales de la maestra.

Comunicación pedagógica: algunos estudios

A partir de la década del setenta, en los Estados Unidos de Norte América se iniciaron, formalmente, las investigaciones sociolingüísticas con el objetivo de estudiar los factores que incidían en el bajo rendimiento académico de los niños de clase baja, con respecto a los de clase alta en dicha sociedad.

La presencia de este nuevo enfoque de la lingüística vino a dar una respuesta científica a muchos de los problemas que enfrentaban los educandos y los educadores en su quehacer cotidiano.

De acuerdo con este marco referencial, se mencionan algunas investigaciones de importancia para los objetivos de la presente investigación.

1. Hymes (1988) enfatiza la necesidad de estudiar la lengua como eventos de habla, como un repertorio de maneras de hablar, tomando como base las reglas gramaticales y las reglas de uso.

La meta de la educación bilingüe (este término para Hymes equivale al uso de diferentes registros, según la situación comunicativa) u otra educación, es permitir a los niños desarrollar sus capacidades para un uso creativo de la lengua, como parte de una adaptación exitosa de ellos y sus comu-

nidades, en las continuas circunstancias cambiantes propias de la vida humana.

2. Vedeler y Vejleskov (1987) analizan las emisiones de habla de niños y maestros en centros de atención diaria, durante varios años.

Desde un punto de vista funcional y comunicativo el uso del lenguaje de los niños pequeños depende de dos aspectos:

- a. la clase de actividad que realizan,
- b. la participación del maestro de preescolar y su lenguaje (que refleja su actitud y personalidad).

Se examinaron cuatro tipos de emisiones: intelectual, instructivo, socio-emocional y presencia de diálogo. El uso frecuente de este tipo de emisiones fue asociado con la participación más activa, en la situación de juego en grupo.

Las actividades de desempeño de papeles o roles promueven el acto de conversar e implican una más alta proporción de emisiones comunicativas.

Se definen también dos tipos principales de lenguaje del maestro de preescolar, a saber, lenguaje de enseñanza y lenguaje ordinario de comunicación adulto-niño.

3. Spoelders (1987) postula que la educación puede ser vista como una forma de comunicación verbal. Asimismo, se hace referencia a que el papel que juega el lenguaje en la comunicación pedagógica difiere según el énfasis que se dé, a saber: 1. maestro (lenguaje como significado de transferencia de conocimientos, por ejemplo, clase magistral), 2. estudiantes (lenguaje como significado de aprendizaje) y 3. el proceso comunicativo en sí mismo (enseñanza y aprendizaje como interacción comunicativa o diálogo).

Estas investigaciones de la comunicación en el aula siguen los lineamientos del método etnográfico.

4. Villa Mejía (1983) describe el proceso de comunicación que se da en el aula.

La descripción y análisis de la interacción verbal entre el maestro y los alumnos se presenta desde diferentes puntos de vista: la conatividad, la performatividad, la ilocutividad y la imperatividad.

Con respecto al lenguaje como conatividad se sigue el esquema teórico de Jakobson: la estructura verbal de un mensaje depende, primariamente, de la función (factor) predominante. La función conativa trata de la orientación del acto verbal hacia el oyente, el alumno: su conducta, su verbalidad, su producción lingüística.

El lenguaje como performatividad, en términos de Austin, trata de la ejecución de acciones y no de la transmisión de información.

El lenguaje como ilocutividad, hace referencia al valor ligado a las circunstancias de la enunciación -pronunciación, tipo de oyente, etc.-.

El lenguaje como imperatividad explícita se refiere a la actitud del hablante frente a la enunciación -orden, prohibición, mandato-.

En conclusión, el lenguaje activo en el aula consiste en un intercambio verbal de tipo expositivo, evaluativo, de discusión, etc., según el caso.

El aula es un recinto de conatividad, el alumno es el destinatario inequívoco del discurso. Es también un recinto de performatividad: el educador se enuncia como primera persona del indicativo, donde el "yo digo", "yo ordeno" y "yo impongo" aparecen implícitos al pronunciar el discurso pedagógico. Por otra parte, la ilocutividad también está presente. Finalmente, el aula es un recinto de imperatividad, se corporizan la orden, el mandato y la prohibición.

5. Martínez de Graue (1986) enmarca su investigación dentro de la teoría de los actos de habla, tomando como base los conceptos de locución, ilocución y perlocución. Hace un breve análisis sobre la tabuización de ciertos temas y evasión de algunos patrones interaccionales, mediante expresiones corteses indirectas.

6. Riveiro, (1978) enfoca su estudio dentro de la teoría de los actos verbales y analiza explícitamente la distinción entre el "significado del locutor" y el "significado de la oración", tomando como base el condicional de cortesía.

El trabajo se divide en dos partes. La primera trata de las condiciones esenciales que se asocian a la presencia de formas de cortesía; la segunda, de la relación entre el sentido de cortesía de una oración -derivado

del sentido literal por medio de inferencias pragmáticas- y el sentido hipotético -sentido literal de la oración-.

Esta investigación es básica para nuestro estudio.

2. MARCO TEORICO

El ambiente preescolar en instituciones públicas costarricenses

La educación preescolar pública costarricense atiende niños que se ubican en la etapa de transición a saber, cinco años y medio a seis años y medio.

Los niños reciben educación preescolar durante tres horas y media, de lunes a viernes. Esta jornada está organizada por períodos, distribuidos, generalmente, de la siguiente manera: actividades iniciales, conversación o discusión, juego-trabajo, actividades al aire libre, merienda y aseo, y en el último período se alterna entre música, expresión corporal, literatura o educación física.

El período de conversación, de especial interés para nuestro estudio, tiene una duración aproximada de treinta minutos. Su objetivo general consiste en establecer una relación de diálogo entre los niños y la maestra, con el fin de alcanzar los objetivos de la enseñanza de la lengua materna en preescolares, de acuerdo con el programa de educación preescolar vigente (1991), a saber, comunicar oralmente tópicos relativos a su yo (discurso lírico) y a lo circundante (familia, comunidad, naturaleza: producción de discursos narrativos, descriptivos, conversacionales, combinados) y decodificar esos mensajes (Cf. Sánchez 1993).

En una situación óptima, este período debería estar libre del elemento control del hablante -maestro o niño- respecto del oyente. Dado lo anterior, analizaremos las expresiones de cortesía utilizadas por maestros y niños en dichos períodos.

El texto y el contexto

El contexto según aparece definido en el *Diccionario de Lingüística*, (Editorial Anaya, 1986) hace referencia al entorno lingüístico,

pragmático o social en que se inscribe un elemento o un enunciado.

Según Lyons (1981) el contexto determina el significado de los enunciados y controla nuestra comprensión de los mismos. Por lo tanto, los textos se interpretan a partir de una gran cantidad de información contextual, gran parte de ella implícita.

Los textos son constituyentes de los contextos en que aparecen; los textos que los hablantes y escritores producen en determinadas situaciones crean los contextos y continuamente los transforman y remodelan.

El contexto también cumple el papel de desambiguador, pues determina el contenido de los enunciados en distintas ocasiones: por ejemplo el enunciado "síntese" podría ser una orden o un ruego; sin embargo, dependiendo del contexto quedará claro el tipo de acto ilocutivo realizado, al margen de si esto se indica prosódicamente o no, asimismo sabemos si el hablante tiene autoridad para ordenarle a su interlocutor que se siente o concederle permiso para sentarse.

En suma, "habiendo decidido que algo ha sido transmitido más allá y por encima de lo que se dice, el destinatario ha de inferir qué es eso a base de la información contextual compartida por él y su interlocutor." (Lyons 1981: 218)

Teoría de los actos de habla

¿Qué es lo que el hablante quiere conseguir en el oyente?, ¿cuáles son sus intenciones potenciales? y ¿mediante qué formas lingüísticas puede reflejar sus intenciones? En este apartado trataremos de responder estas interrogantes, siguiendo el estudio de la teoría de los actos de habla.

La teoría de los actos de habla fue introducida por el filósofo de la lengua J.F. Austin y según Lyons (1980), uno de los rasgos más atractivos de esta teoría es el reconocimiento explícito de la dimensión social o interpersonal del comportamiento lingüístico, además de que proporciona un marco general para el examen de las distinciones sintácticas y semánticas.

Otro representante de la teoría de los actos de habla es J.R. Searle con su obra clásica "Speech acts" en 1969.

La lengua como instrumento al servicio del usuario se utiliza para comunicar muchos tipos de información, que puede ser explícita e implícita, dependiendo de las intenciones del hablante frente al oyente.

La teoría de los actos de habla nos marca el sendero conducente a la interpretación de estos. Empecemos, entonces, con la distinción que hace Austin entre actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos.

Un acto locutivo consiste en la pronunciación de un enunciado significativo, con cierto sentido y cierta referencia.

Un acto ilocutivo es un acto realizado al decir algo: hacer una aseveración o una promesa, emitir una orden o un ruego, formular un pregunta, etc.

De acuerdo con Stubbs (1983/1987) el acto perlocutivo es el que produce un efecto en los oyentes. "La persuasión es un acto perlocutivo: no se puede persuadir a alguien de algo diciéndole simplemente *"te persuado"*. Ejemplos similares serían los de convencer, molestar, asustar, advertir" (pp. 155)

Otro aspecto por tomar en cuenta es la distinción entre fuerza ilocutiva y efecto perlocutivo. La fuerza ilocutiva de un enunciado se refiere a su condición de promesa, amenaza, ruego, declaración, exhortación, etc. Para Hudson (1981) es difícil definirla con precisión, pero se refiere en algún sentido a la función inherente del acto de habla.

Por efecto perlocutivo de un enunciado se entiende su acción sobre las creencias, actitudes o conducta del destinatario. Para Hudson este concepto se refiere a los efectos del acto, sean reales o intencionados.

Austin, citado por Lyons (1980: 667-668), señala que existen varias condiciones para el cumplimiento de lo que todo acto ilocutivo debe satisfacer para que no resulte fallido, que de acuerdo con Searle se denominan: condiciones preparatorias, condiciones de sinceridad y condiciones esenciales.

1. Condiciones preparatorias: la persona que ejecuta el acto debe tener derecho o autoridad para realizarlo.
2. Condiciones de sinceridad: la persona que ejecuta el acto no debe incurrir en insinceridad, pues incurriría en la culpa que Austin llama abuso.

3. Condiciones esenciales: la persona que ejecuta el acto se compromete, por la fuerza ilocutiva de su enunciado, a ciertas creencias o intenciones.

Por otra parte, el efecto ilocutivo de un enunciado puede ser dado por un rasgo prosódico o paralingüístico, no necesariamente por una palabra, partícula o un verbo.

En síntesis, de acuerdo con Searle el hablante, al realizar un acto de exteriorización, quiere conseguir algo, presentar una afirmación, una pregunta, dar una orden o mandato, manifestar un deseo. Cada enunciado existe solo en el contexto del acto ilocutivo concreto.

La categoría de actos de habla llamada instrucciones, de especial interés para el tratamiento de las expresiones de cortesía, constituye sea enunciados que imponen o proponen una cierta línea de acción o modelo de comportamiento e indican lo que debe llevarse a cabo. Dentro de esta clase tenemos órdenes, exigencias, peticiones, suplicas, etc., englobadas en el término "mandos", según Lyons.

Los mandos difieren de otras subclases de instrucciones como avisos, recomendaciones o exortaciones.

Es necesario estudiar la forma gramatical que el español utiliza para ejecutar mandos, el modo del verbo -imperativo, subjuntivo e indicativo-, el tiempo -presente, pasado y futuro- y la persona que esté en juego, serán indicadores importantes por tomar en cuenta.

Por ejemplo, no se puede ordenar o pedir que alguien siga determinada acción en el pasado; se debe suponer un futuro. El imperativo tiene implícita la noción de ordenar y pedir, y está íntimamente vinculado con la segunda persona.

Lyons propone utilizar el término oración yusiva para la oración que se emplea típicamente para la emisión de órdenes. En español las oraciones imperativas y subjuntivas formarían parte de las oraciones yusivas.

Con respecto a la distinción entre orden y petición, se tratará en el siguiente apartado, ya que involucra el terreno de la cortesía o la deferencia.

Para finalizar este apartado, se trata, grosso modo, de responder las interrogantes presentadas al inicio. ¿Qué quiere conseguir el

hablante del oyente?, ¿con qué intenciones?, ¿cómo las refleja?; todo esto depende de una serie de variables contextuales, sociales, psicológicas que conllevan relaciones de poder, solidaridad, estatus, etc.

Actos de habla y condiciones sociales

Lo que tienen en común todos los actos de habla es que con ellos el hablante quiere motivar al oyente para que realice un acto concreto. La realización de determinado acto dependerá en gran medida de la relación social que haya entre ambos. Si por ejemplo, el hablante posee un estatus más elevado, mayor autoridad con respecto al oyente, la forma lingüística utilizada estará condicionada por esta circunstancia. Un mandato se hará posiblemente mediante una orden. En caso contrario, si el hablante posee un estatus social inferior, el ruego será la forma lingüística adecuada.

Otro aspecto por tratar en la interacción lingüística y situación social es el manejo de las formas de tratamiento.

Cabría preguntarse aquí cuál es la situación del niño preescolar en la interacción comunicativa con la maestra, con respecto a la situación poder-solidaridad.

Las expresiones morfosintácticas y léxicas de cortesía

Se toma como base para desarrollar esta sección el estudio de Riveiro (1978) "Un ejemplo de metodología de filosofía analítica en la semántica lingüística: la cortesía y los actos verbales".

Por expresiones morfosintácticas de cortesía se entiende el sentido de cortesía implícito en la oración, sentido que va acompañado de una fuerza ilocutiva de ruego, sugerencia o similar. A continuación se analizan algunos ejemplos: "me gustaría hablar con usted" -condicional de cortesía-, "quería ayudarle a usted" -imperfecto de cortesía-, "quisiera ayudarle a usted" -forma subjuntiva-, o bien la cortesía en relación con hechos pasados "me hubiera gustado hablar con usted".

Las expresiones cortesés léxicas responden al campo semántico "la cortesía", cuyo

sema más general sería ausencia de control del hablante respecto del oyente y la deferencia, a saber: por favor, con mucho gusto, etc.

Hay dos condiciones esenciales de los actos verbales que se asocian con la estructura de cortesía:

1. el hablante no puede estar en posición de control con respecto al oyente,
2. el acto verbal tiene que involucrar un efecto perlocutivo sobre el oyente, en el sentido de constituir un intento de hacer que el oyente actúe.

Las aseveraciones y los mandatos de todo tipo no entran dentro del ámbito de la cortesía. Las primeras se refieren a afirmaciones o negaciones, los segundos incluyen en su condición esencial la autoridad del hablante sobre el oyente.

Por otra parte, las sugerencias, los consejos, las súplicas pueden ser expresadas en forma cortés porque constituyen intentos de hacer actuar al oyente, pero carecen de condición de control del hablante. Consideremos el siguiente ejemplo:

- a. Debe usted marcharse inmediatamente.
- b. Debería usted marcharse inmediatamente.

El ejemplo a. puede ser utilizado para dar una orden; el b. funciona como sugerencia, ruego o algo similar. La diferencia reside en la posición relativa del oyente frente al hablante. Podría decirse que en este caso el condicional de cortesía "suaviza" la fuerza ilocutiva, neutralizando la autoridad del hablante.

Por otra parte, los actos verbales directivos, según Searle (1975) constituyen intentos de hacer que el oyente actúe, como "sugiero que venga usted". La cortesía se enmarca dentro de esta línea -un intento de hacer actuar al oyente- y dentro de ésta únicamente en aquellos que no coaccionan al interlocutor, sino que, por sus condiciones esenciales, le permiten una cierta elección.

Los actos verbales directivos pueden ser de diverso grado, desde modesto a un nivel de gran insistencia, y en la escala de tipo pragmático, la cortesía se sitúa en el área de grado modesto.

Lyons (1980), al referirse a las expresiones corteses, establece la distinción entre orden y petición; la primera no deja opción; la segunda deja la opción al destinatario de rehusar al cumplimiento del mando.

Así mismo, señala que una manera de codificar esta opción en español, consiste en añadir "por favor", por ejemplo: Abra la puerta, por favor. También añadiendo un apéndice interrogativo, codificando así verbalmente la opción de rechazo, v.g. -Abre la puerta, ¿quieres? o -Abre la puerta ¿no quieres?

En síntesis, el estudio de las expresiones corteses desde un punto de vista pragmático, posiblemente, nos darán pistas sobre el tipo de interacción lingüística que se da en el aula de preescolar.

3. PROCEDIMIENTO METODOLOGICO

El corpus está compuesto por trece períodos de conversación, de una duración aproximada de treinta minutos. Las instituciones colaboradoras se eligieron básicamente por la disposición de las maestras a ser observadas, durante varias sesiones.

Para cada observación se contó con una guía semiestructurada en la que, entre otras cosas, se solicitaba describir: la ubicación de los niños y del maestro, uso de recursos, contexto, manejo del tiempo, tema tratado, comportamiento del maestro y de los niños.

Cada período fue grabado y transcrito fielmente por estudiantes del curso FD-3103, Artes del lenguaje para preescolar (Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, segundo período de 1993).

Tratamiento de los datos

Se hizo una selección de todos los textos de cada período, en los que se expresa un mandato, un acto verbal directivo o una expresión de cortesía y se analizará cada uno dentro del contexto en que está inserto.

Finalmente, se evaluó objetivamente la conveniencia o no, de la presencia de actos corteses en la interacción maestro-niño, en el aula de preescolar.

ANALISIS DE LOS DATOS

Contextualización

Luego de analizar los 13 períodos de conversación se ha constatado, grosso modo, que la interacción comunicativa entre los niños y el maestro se concreta, en la mayor parte de los casos, a un modelo comunicativo tradicional: unidireccional, de emisor a receptor.

Asimismo, los datos revelan que la maestra orienta el período hacia la exposición de un tema, por supuesto, desarrollado por ella. El siguiente fragmento ejemplifica lo dicho "Bueno, chicos, ahora vamos a dejar de hablar de lo que estábamos hablando la semana pasada No obstante, intercala preguntas dirigidas hacia los niños -este estudio no contempla el análisis de preguntas-. Otros períodos se constituían en el recuerdo de lo visto en días anteriores; ejemplo, hechos históricos: 12 de octubre, 15 de setiembre. La reconstrucción de estos temas se hizo por medio de preguntas, en su mayoría de memoria. Algunas de estas, por sus características de respuesta sí-no o por una palabra, se respondían a coro.

La solicitud de silencio es constante; para ello se hace uso de formas corteses y descorteses e incluso groseras, en algunos casos. Veamos dos ejemplos:

1. Bueno, ustedes me avisan cuando puedo empezar.
2. Mirá, Luis, ¡vas a cerrar la boca y vas a respetar las normas para participar!, ¡oís!

Del ejemplo 1. se puede inferir claramente que la maestra solicita silencio; no obstante, da la alternativa "tiempo". En el segundo caso sucede lo contrario, se impone u obliga al niño a asumir la conducta que la maestra desea.

Al reducirse este período a la exposición de un tema, introducido por el enunciado "les voy a contar un cuento", las interacciones orales de la maestra superan a las intervenciones de los niños. Como resultado, el patrón pregunta-respuesta es el que marca la pauta de estas intervenciones.

Marta Rojas (1991) en "Funciones del lenguaje en la escuela urbano marginal de Costa Rica", llegó a conclusiones similares: "La interacción verbal de la clase está fuertemente

controlada y definida por la maestra: de un total de 4985 intervenciones orales, un 65% corresponden al lenguaje de la maestra, un 25% al lenguaje del niño en interacción con la maestra y un 9% al lenguaje del niño en interacción con otros niños.”

A continuación se analizan las expresiones que pueden considerarse corteses.

Actos verbales indirectos y mandatos

Para realizar el análisis se seleccionaron únicamente los actos verbales indirectos y los mandatos, lo que dio un total de 28 textos. Estos a su vez fueron subdivididos en: órdenes, regaños, llamadas de atención, amenazas, peticiones y expresiones corteses.

Los tipos de actos de habla antes señalados responden a la “necesidad” del maestro de que el niño actúe; por consiguiente, la fuerza ilocutiva y el efecto perlocutivo que conllevan es fundamental para lograr el objetivo de cada acto de habla. Veamos un ejemplo. Contexto: la maestra estaba pasando lista con gafetes rotulados, cada niño debía observar el gafete, identificar su nombre e ir a colocarlo en el sitio correspondiente. Texto: “Es que está muy ocupada conversando, por eso no ha visto que su flor la está esperando.”

Según el criterio de la investigadora la maestra comunicó en forma indirecta “ponga atención, es su turno”. Como consecuencia, el enunciado tuvo el efecto perlocutivo deseado, ya que la niña recogió el gafete, lo puso en el lugar correspondiente y se fue a sentar.

Ordenes

La orden es el acto verbal directivo que ocurre con mayor frecuencia, pues lo encontramos en 16 de los 28 textos seleccionados.

Recordemos que no cumple con las condiciones que debe poseer un acto verbal cortés. Comentemos algunos ejemplos:

1. Luis, apúrese y me trae la foto.
2. Otra vez, empiece con los tipos de rana.
3. ¡Sentáte!
4. Ya, Pedro; José, usted tiene que ubicarse, venga ¡aquí José! (tono más fuerte)
5. ¡No; déjelo ahí!
6. A su lugar.

En el ejemplo número uno no se necesita más contexto para inferir que se está ante la presencia de una orden; ya que el enunciado “le ordeno que se apure y me traiga la foto” expresa el mismo contenido semántico y pragmático de este.

El ejemplo dos requiere de mayor información. El niño en referencia estaba dando una conferencia sobre la rana, la proyección de su voz era muy débil. Como consecuencia, el resto del grupo estaba disperso, pues no escuchaba; la maestra, un poco alterada. Este contexto es el escenario de una nueva orden - diga otra vez lo que ya había dicho- El ejemplo tres podría interpretarse como una deferencia, pero el contexto lo enmarca dentro de una orden. Los niños están dispersos, hacen mucho ruido, todos hablan a la vez. No hay control de la situación, la orden fue el recurso utilizado.

En el ejemplo cuatro el verbo “tiene” dentro del enunciado implica obligación y como consecuencia se da una orden.

Al enmarcarse el ejemplo cinco en su respectivo contexto es evidente que se está ante un enunciado yusivo -entiéndase N por niño y M por maestra-

N.: niña, voy a botar XX

M.: ¡No, déjelo ahí!

N.: Yo lo quiero botar

M.: No, ahí me lo deja

N.: ¿por qué?

(M.: -no contesta-)

N.: Yo lo quería botar.

La orden fue cumplida, el niño no botó lo que deseaba botar, el poder de la maestra implícito en la fuerza ilocutiva de sus expresiones logró su cometido.

Al cotextualizarse también el ejemplo seis se está una vez más ante un enunciado mandativo.

M.: A su lugar

N.: No quiero

M.: Vaya a su lugar (lo toma fuertemente del brazo y lo sienta en el suelo)

Cabría preguntarse por qué el niño se rehusó a cumplir la orden. Recibir constantemente órdenes tendrá algún efecto psicológico en el individuo, máxime si estamos tratando

con niños que inician el proceso de educación formal.

Las órdenes, sean directas o indirectas, obligan al sujeto aludido a ejecutar ciertas acciones. Cuando se rechaza una orden, el individuo recibe reprimendas, como lo vimos en el caso seis.

La orden se da en una relación vertical; pero en una relación horizontal, ¿qué acto verbal deberíamos utilizar, si deseamos que el oyente actúe?

Regaños

Dentro de ésta categoría se ubican los actos verbales en los que se dan muestras de enojo o disgusto, como resultado de alguna acción que carece de la aprobación del otro. A continuación algunos ejemplos:

1. María, ¿cómo quiere escuchar si usted está en otra cosa?
2. Sonia, espérese un momento, estamos en conversación, no estamos limpiándonos los zapatos ni lavándonos los dientes ni haciendo otra cosa; venga y se sienta aquí; venga Felipe, por favor.
3. Estoy hablando yo, ¿no ...?

El regaño es un tipo de acto verbal directivo, en que la complacencia está ausente. No obliga explícitamente al individuo a actuar, como es el caso de la orden, pero lo induce a ello, con el objetivo de modificar la conducta de la persona que ha sido regañada.

El acto verbal de regañar es el paso anterior a la orden, lo que podría explicar su baja frecuencia, 6 casos de 28.

Amenazas

La amenaza intenta condicionar la conducta del otro, si no hace lo que quiero le sucederá "algún mal" o sea la consecuencia es un acto futuro; así que el amenazado tiene la oportunidad de reflexionar para evitar "ese mal". Generalmente en la amenaza va explícito e implícito "ese mal prometido". Veamos por ejemplo cuando una amenaza fracasa, que pasa: " Si lo hace, verá", el amenazado podría responder "verá qué", para averiguar qué *tan malo* es lo que le puede suceder.

Si el mal prometido no afecta al amenazado, la amenaza fracasa pierde su efecto deseado. Analicemos algunos ejemplos:

1. Si no se calla lo llevo a la Dirección.
2. No saben lo que va a pasar; los niños que estuvieron molestando en el período de actividades iniciales y conversación, no irán a las áreas.

La amenaza es el paso siguiente después de una orden que no ha sido cumplida. Por lo tanto, sigue siendo un intento para que el oyente actúe. En resumen, la amenaza constituye el grado máximo de expresión de la lucha por el control mediante la palabra.

Los dos ejemplos anteriores, acompañados del elemento prosódico o paralingüístico, infunden temor al niño, desgano hacia la escuela y poca credibilidad en el maestro. En consecuencia, el maestro debería reflexionar si las amenazas constituyen un mecanismo adecuado de control de grupo.

De los 28 texto seleccionados la amenaza tuvo una frecuencia de dos.

Llamadas de atención

Esta subdivisión de actos directivos responde a los actos de habla en que la maestra solicita al grupo atención para continuar. En esta categoría, la maestra se incluye mediante el término introductorio "vamos". Ejemplos:

1. Vamos a seguir poniendo mucha atención, ¿de acuerdo? Ustedes recuerdan que estábamos estudiando ...
2. Vamos a ver quiénes están poniendo atención (continúa la exposición que estaba haciendo)
3. Vamos a escuchar a X.

El vocablo "vamos", al incluir a la maestra, suaviza el enunciado, que de otra manera hubiera sido una orden.

Peticiones y expresiones de cortesía

La petición deja la opción al destinatario de rehusar al cumplimiento de la misma y las expresiones corteses tienen, dentro de sus condiciones esenciales, la ausencia de control. Algunos ejemplos:

1. Vamos a sentarnos, porque hay niños que no están sentados y se van a cansar.
2. María, cámbieme con Pedro, por favor.
3. Levántese, papá, ya la niña está muy viejita y no se puede agachar.
4. Yo quiero ver todas las boquitas cerradas, ¿de acuerdo?
5. ¡Bueno!, ustedes me avisan cuando puedo empezar.

En los cinco ejemplos citados encontramos ausencia de control y presencia de opciones.

Está implícito el elemento explicativo: "se van a cansar", "la niña está muy viejita y no se puede agachar".

La opción codificada está en "por favor", "de acuerdo" y en el tiempo que el niño tiene para avisar cuando empezar.

Se presentaron cinco enunciados diferentes y en todos está presente la cortesía.

En 13 de los 28 textos seleccionados encontramos actos verbales corteses.

5. Conclusiones generales

5.1. La interacción lingüística en el aula de preescolar, específicamente período de conversación, está distribuida en forma despareja a favor del docente, ya que en los trece períodos de conversación estudiados el número de intervenciones del maestro alcanza un total de un 60% y las intervenciones de los niños suman un 40%.

Las intervenciones orales de los niños se caracterizaron por ser, en su mayor parte, respuestas a las preguntas que los maestros les hacían, muchas de ellas contestadas en coro. El lapso entre cada intervención, por limitaciones de equipo técnico y humano, no fue cuantificado. Sin embargo, es conveniente dar fe de que las intervenciones de los niños se caracterizaron por ser oraciones, frases simples y palabras; en contraste con las intervenciones de los maestros, más largas y con varios objetivos, a saber, desarrollar un tema, regañar, ordenar, llamar la atención, etc.

Lo expuesto anteriormente explica por qué todos los textos analizados corresponden a emisiones orales del maestro. En consecuencia, por lo menos en este período, no se están

cumpliendo, ampliamente, los objetivos de la enseñanza del español en los preescolares, ya que los niños se limitan, generalmente, a responder las preguntas que los maestros hacen.

5.2. Para lograr que el oyente actúe, en este caso el niño preescolar, la maestra hace uso de una gama de posibilidades que van desde la amenaza a las peticiones y expresiones corteses. Estas llevan implícito un juego de poder, por medio de la palabra, desde la presencia de opciones hasta la imposición o castigo.

Las peticiones, expresiones corteses, llamadas de atención, regaños, órdenes y amenazas forman parte de un continuum, que tiene un único fin hacer que el oyente actúe. Lo grave es que las expresiones corteses se encuentran en desventaja con respecto a las órdenes, lo que indica que el niño debe ser un sumiso. Por otra parte, en cuanto más se diluya el continuum a favor del control, más se ensancha la relación vertical en la interacción maestro-niño.

5.3. Se manifiesta una tendencia a utilizar el lenguaje en términos de control o sea la presencia de un sometimiento explícito a la autoridad. Esta atmósfera de control según Ausubel (1976/1987) provoca tipos agresivos de mal comportamiento, actitudes conflictivas, menos interés por aprender y por los valores distintivos de la escuela; "... la buena disciplina es ordinariamente un producto derivado y natural de lecciones interesantes y de una saludable relación entre el maestro y el alumno; que la mayoría de los alumnos responde positivamente al tratamiento equitativo y amable..." (Ausubel 1976-1987: 439).

Bibliografía

- Ausubel, David y otros. 1976-1987. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas, México.
- Hudson, R.A. 1981. *La sociolingüística*. Editorial Anagrama, Barcelona.

- Hymes, Dell. 1988. "Bilingual Education: Linguistic vs. Sociolinguistic Bases" en: *Studies in Caribbean Spanish Dialectology*. Editorial Board, Washington, D.C.0
- Echeverría, Max S. 1982. "Hacia una evaluación de la competencia lingüística en la lengua materna" en: *Actas del Primer Congreso Internacional del español de América*. San Juan, Puerto Rico.
- Engelkamp, Johannes. 1981. "Lengua, hablante y oyente" en: *Psicolingüística*. Gredos, Madrid.
- Lyons, Jhon. 1980. "Modo y fuerza ilocutiva" en: *Semántica*. Editorial Teide, Barcelona.
- Martínez de Graue, Sara. 1986. "Significado indirecto y cortesía en el español de México". en: *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*. Universidad Autónoma de México.
- Riveiro, María Luisa. 1978. "Un ejemplo de metodología de filosofía analítica en la semántica lingüística: la cortesía y los actos verbales" en: *Metodología y Gramática generativa*. Sociedad General Española de Librería S.A. Madrid.
- Sánchez Corrales, Víctor Ml. 1993. "La enseñanza de la lengua española en la educación preescolar costarricense" en: *Revista Educación*, U.C.R.
- Rojas Porras, Marta. "*Funciones del lenguaje en la escuela urbano marginal de Costa Rica*" por aparecer en Actas del IV Congreso Costarricense de Filología, Lingüística y Literatura: Virginia Sandoval de Fonseca, 1991.
- Spoelders, Marc. 1987. "Verbal communication in the Classroom". (5th, Jyvaskyla, Finland, June 4-7)
- Stubbs, Michael. 1983/1987. "Bajo la superficie del discurso: sentido indirecto de los actos de habla" en: *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Editorial Alianza, Madrid.
- Vedeler, Liv y Vejleskov, Hans. 1987. "*Language in Preschool Education in a Functional Perspective*" (5th, Jyvaskyla, Finland, June 4-7)
- Villa Mejía, Víctor. 1983. "*La intercomunicación lingüística en el aula de clase*" en: Segundo Seminario Regional de Lingüística Aplicada. Medellín.